



TECENDO SABERES

UM OLHAR MULTIDISCIPLINAR
SOBRE A EDUCAÇÃO

Organizadores

*Rúbia Kátia Azevedo Montenegro
Francisco Albertino Gomes*



AMPLLA
EDITORA



TECENDO SABERES

UM OLHAR MULTIDISCIPLINAR
SOBRE A EDUCAÇÃO

Organizadores

Rúbia Kátia Azevedo Montenegro

Francisco Albertino Gomes



AMPLLA
EDITORA



2023 - Editora Ampla

Copyright © Editora Ampla

Editor Chefe: Leonardo Pereira Tavares

Design da Capa: Editora Ampla

Diagramação: Juliana Ferreira

Tecendo saberes: um olhar multidisciplinar sobre a educação está licenciado sob CC BY 4.0.



Essa licença permite que outros remixem, adaptem e desenvolvam seu trabalho para fins não comerciais e, embora os novos trabalhos devam ser creditados e não possam ser usados para fins comerciais, os usuários não precisam licenciar esses trabalhos derivados sob os mesmos termos. O conteúdo da obra e sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores e não representam a posição oficial da Ampla Editora. O download e o compartilhamento da obra são permitidos, desde que os autores sejam reconhecidos. Todos os direitos desta edição foram cedidos à Ampla Editora.

ISBN: 978-65-5381-150-8

DOI: 10.51859/ampla.tso3308-0

Editora Ampla

Campina Grande – PB – Brasil

contato@amplaeditora.com.br

www.amplaeditora.com.br



2023

CONSELHO EDITORIAL

Alexander Josef Sá Tobias da Costa – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Andréa Cátia Leal Badaró – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Andréia Monique Lermen – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Antoniele Silvana de Melo Souza – Universidade Estadual do Ceará
Aryane de Azevedo Pinheiro – Universidade Federal do Ceará
Bergson Rodrigo Siqueira de Melo – Universidade Estadual do Ceará
Bruna Beatriz da Rocha – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Bruno Ferreira – Universidade Federal da Bahia
Caio Augusto Martins Aires – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Caio César Costa Santos – Universidade Federal de Sergipe
Carina Alexandra Rondini – Universidade Estadual Paulista
Carla Caroline Alves Carvalho – Universidade Federal de Campina Grande
Carlos Augusto Trojaner – Prefeitura de Venâncio Aires
Carolina Carbonell Demori – Universidade Federal de Pelotas
Cícero Batista do Nascimento Filho – Universidade Federal do Ceará
Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Dandara Scarlet Sousa Gomes Bacelar – Universidade Federal do Piauí
Daniela de Freitas Lima – Universidade Federal de Campina Grande
Darlei Gutierrez Dantas Bernardo Oliveira – Universidade Estadual da Paraíba
Denilson Paulo Souza dos Santos – Universidade Estadual Paulista
Denise Barguil Nepomuceno – Universidade Federal de Minas Gerais
Dinara das Graças Carvalho Costa – Universidade Estadual da Paraíba
Diogo Lopes de Oliveira – Universidade Federal de Campina Grande
Dylan Ávila Alves – Instituto Federal Goiano
Edson Lourenço da Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
Elane da Silva Barbosa – Universidade Estadual do Ceará
Érica Rios de Carvalho – Universidade Católica do Salvador
Fernanda Beatriz Pereira Cavalcanti – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Fredson Pereira da Silva – Universidade Estadual do Ceará
Gabriel Gomes de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Gilberto de Melo Junior – Instituto Federal do Pará
Givanildo de Oliveira Santos – Instituto Brasileiro de Educação e Cultura
Higor Costa de Brito – Universidade Federal de Campina Grande
Hugo José Coelho Corrêa de Azevedo – Fundação Oswaldo Cruz
Isabel Fontgalland – Universidade Federal de Campina Grande
Isane Vera Karsburg – Universidade do Estado de Mato Grosso
Israel Gondres Torné – Universidade do Estado do Amazonas
Ivo Batista Conde – Universidade Estadual do Ceará
Jaqueline Rocha Borges dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Jessica Wanderley Souza do Nascimento – Instituto de Especialização do Amazonas
João Henriques de Sousa Júnior – Universidade Federal de Santa Catarina
João Manoel Da Silva – Universidade Federal de Alagoas
João Vitor Andrade – Universidade de São Paulo
Joilson Silva de Sousa – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
José Cândido Rodrigues Neto – Universidade Estadual da Paraíba
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Josenita Luiz da Silva – Faculdade Frassinetti do Recife
Josiney Farias de Araújo – Universidade Federal do Pará
Karina de Araújo Dias – SME/Prefeitura Municipal de Florianópolis
Katia Fernanda Alves Moreira – Universidade Federal de Rondônia
Laís Portugal Rios da Costa Pereira – Universidade Federal de São Carlos
Laíze Lantyer Luz – Universidade Católica do Salvador

Lindon Johnson Pontes Portela – Universidade Federal do Oeste do Pará
Lisiane Silva das Neves – Universidade Federal do Rio Grande
Lucas Araújo Ferreira – Universidade Federal do Pará
Lucas Capita Quarto – Universidade Federal do Oeste do Pará
Lúcia Magnólia Albuquerque Soares de Camargo – Unifacisa Centro Universitário
Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos – Universidade Estadual do Maranhão
Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Luiza Catarina Sobreira de Souza – Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central
Manoel Mariano Neto da Silva – Universidade Federal de Campina Grande
Marcelo Alves Pereira Eufrazio – Centro Universitário Unifacisa
Marcelo Williams Oliveira de Souza – Universidade Federal do Pará
Marcos Pereira dos Santos – Faculdade Rachel de Queiroz
Marcus Vinicius Peralva Santos – Universidade Federal da Bahia
Maria Carolina da Silva Costa – Universidade Federal do Piauí
Maria José de Holanda Leite – Universidade Federal de Alagoas
Marina Magalhães de Morais – Universidade Federal do Amazonas
Mário César de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia
Michele Antunes – Universidade Feevale
Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues – Logos University International
Milena Roberta Freire da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Nadja Maria Mourão – Universidade do Estado de Minas Gerais
Natan Galves Santana – Universidade Paranaense
Nathalia Bezerra da Silva Ferreira – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Neide Kazue Sakugawa Shinohara – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Neudson Johnson Martinho – Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Mato Grosso
Patrícia Appelt – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Paula Milena Melo Casais – Universidade Federal da Bahia
Paulo Henrique Matos de Jesus – Universidade Federal do Maranhão
Rafael Rodrigues Gomides – Faculdade de Quatro Marcos
Reângela Cíntia Rodrigues de Oliveira Lima – Universidade Federal do Ceará
Rebeca Freitas Ivanicska – Universidade Federal de Lavras
Renan Gustavo Pacheco Soares – Autarquia do Ensino Superior de Garanhuns
Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília
Ricardo Leoni Gonçalves Bastos – Universidade Federal do Ceará
Rodrigo da Rosa Pereira – Universidade Federal do Rio Grande
Rubia Katia Azevedo Montenegro – Universidade Estadual Vale do Acaraú
Sabryna Brito Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais
Samuel Miranda Mattos – Universidade Estadual do Ceará
Selma Maria da Silva Andrade – Universidade Norte do Paraná
Shirley Santos Nascimento – Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia
Silvana Carlotto Andres – Universidade Federal de Santa Maria
Silvio de Almeida Junior – Universidade de Franca
Tatiana Paschoalette R. Bachur – Universidade Estadual do Ceará | Centro Universitário Christus
Telma Regina Stroparo – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Thayla Amorim Santino – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Thiago Sebastião Reis Contarato – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Tiago Silveira Machado – Universidade de Pernambuco
Virgínia Maia de Araújo Oliveira – Instituto Federal da Paraíba
Virgínia Tomaz Machado – Faculdade Santa Maria de Cajazeiras
Walmir Fernandes Pereira – Miami University of Science and Technology
Wanessa Dunga de Assis – Universidade Federal de Campina Grande
Wellington Alves Silva – Universidade Estadual de Roraima
William Roslindo Paranhos – Universidade Federal de Santa Catarina
Yáscara Maia Araújo de Brito – Universidade Federal de Campina Grande
Yasmin da Silva Santos – Fundação Oswaldo Cruz
Yuciara Barbosa Costa Ferreira – Universidade Federal de Campina Grande

2023 - Editora Ampla

Copyright © Editora Ampla

Editor Chefe: Leonardo Pereira Tavares

Design da Capa: Editora Ampla

Diagramação: Juliana Ferreira

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

T255

Tecendo saberes: um olhar multidisciplinar sobre a educação / Organizadores
Rúbia Kátia Azevedo Montenegro, Francisco Albertino Gomes. – Campina
Grande/PB: Ampla, 2023.

(Tecendo saberes, V. 1)

Livro em PDF

ISBN 978-65-5381-150-8

DOI 10.51859/ampla.tso3308-0

1. Educação. 2. Tecnologia educacional. 3. Linguagem. I. Montenegro, Rúbia Kátia
Azevedo (Organizadora). II. Gomes, Francisco Albertino (Organizador). III. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação

Editora Ampla

Campina Grande – PB – Brasil

contato@amplaeditora.com.br

www.amplaeditora.com.br

PREFÁCIO

Os artigos deste e-book correspondem a textos selecionados que foram enviados para publicação, adaptados à realidade atual da educação brasileira. O e-book “Tecendo saberes: um olhar multidisciplinar sobre a educação” é uma iniciativa da Editora Amplla, que busca dar continuidade ao diálogo sobre a produção acadêmica e a importância do estudante ou profissional de sua área manter suas publicações atualizadas em uma coletânea de qualidade.

Em consonância com as diretrizes, os temas dos trabalhos apresentados se encaixam nas várias temáticas do e-book, onde a intenção é participar do fomento a discussões que sustentem a formação educacional e cultural do professor, do estudante e do pesquisador, frente às demandas inscritas na atualidade. Neste sentido, os trabalhos incluídos neste e-book favorecem o debate sobre questões tais como a relação entre literatura, alfabetização, educação inclusiva, produção e prática dos recursos didáticos e das novas tecnologias em sala de aula. Há ainda, uma ênfase dos autores na busca por novas opções de aprendizagem e novos canais de comunicação entre áreas do saber. Algumas experiências na arquitetura, na administração, no planejamento financeiro e na gestão e administração escolar completam o e-book que ora temos a oportunidade de apreciar.

Com esses trabalhos, reunimos uma amostragem de reflexões e propostas que prometem uma continuação dos estudos sobre os ambientes do ensino e aprendizagem no Brasil e indicam possibilidades de ações. Para Leonardo Boff “cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto” e assim, desejamos que a educação mostre a você, seu caminho nessa jornada educacional.

Tenham uma boa leitura!

*Francisco Albertino Gomes
Rúbia Kátia Azevedo Montenegro
Organizadores*

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - A METÁFORA DA ARAUCÁRIA E DA GRALHA-AZUL: MEMÓRIAS DO SER E DO FAZER INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA	9
CAPÍTULO II - O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	23
CAPÍTULO III - O USO DOS JOGOS COMO RECURSO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA ALFABETIZAÇÃO	33
CAPÍTULO IV - A INTROSPECÇÃO DO ESTUDANTE SURDO EM UMA SALA DE OUVINTES: UMA ANÁLISE REALIZADA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL	46
CAPÍTULO V - TRANSTORNOS DE ANSIEDADE: PRESENÇA EM DOCENTES DO ENSINO BÁSICO	63
CAPÍTULO VI - TDAH - COMO COMPREENDER ESTAS QUATRO LETRAS: TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE	73
CAPÍTULO VII - TECENDO SABERES NO USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS PARA ESTUDANTES COM TEA (TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA)	87
CAPÍTULO VIII - ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM UMA PERSPECTIVA BILÍNGUE: DICOTOMIAS ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A PERSPECTIVA DA LEI 14.191/2021	99
CAPÍTULO IX - AUTISMO E INCLUSÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO PROCESSO EDUCATIVO E INCLUSIVO DE ALUNOS AUTISTAS NO ENSINO REGULAR	115
CAPÍTULO X - AFETIVIDADE E SUA RELEVÂNCIA NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS: ALGUMAS PERSPETIVAS E CONSIDERAÇÕES	132
CAPÍTULO XI - DESAFIOS DA INTERAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA NA ESCOLA	149
CAPÍTULO XII - ALFABETIZAÇÃO INTERCULTURAL: QUAL É O PERCURSO DA APRENDIZAGEM INICIAL DA CULTURA ESCRITA NA ESCOLA INDÍGENA ZORÓ <i>PANGŶJEJ?</i>	161
CAPÍTULO XIII - A INFLUÊNCIA CURRICULAR ALEMÃ NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NO SUL DE MATO GROSSO (1959-1963)	177
CAPÍTULO XIV - A IMPORTÂNCIA DO ENSINO LÚDICO PARA OS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS APLICADOS AO APRENDIZADO DA SEGUNDA LÍNGUA	192
CAPÍTULO XV - POLÍTICAS CULTURAIS NO AMAZONAS: VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE E PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO	205
CAPÍTULO XVI - “AS EXPERIÊNCIAS DE LICENCIANDOS(AS) EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E O DESENVOLVIMENTO DE SABERES E HABILIDADES DOCENTES A PARTIR DA EXPOSIÇÃO “MULHERES NEGRAS NAS CIÊNCIAS”	221
CAPÍTULO XVII - DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES	245
CAPÍTULO XVIII - OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NOS CURSOS SUPERIORES DE TURISMO	256
CAPÍTULO XIX - TEORIAS DA APRENDIZAGEM: IMPORTÂNCIA DO ESTUDO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	267

CAPÍTULO XX - ENSINO, CURRÍCULO E LIVRO DIDÁTICO: REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA E AS MULHERES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	285
CAPÍTULO XXI - MONTEIRO LOBATO NA ESCOLA: LITERATURA E HISTÓRIA COMO DIÁLOGO NECESSÁRIO	305
CAPÍTULO XXII - O LIVRO DE ABAS: POSSIBILIDADE DE PRODUTO EDUCACIONAL	321
CAPÍTULO XXIII - PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET): RELATOS DE EXPERIÊNCIAS QUE CONTRIBUÍRAM NA FORMAÇÃO DOCENTE EM QUÍMICA.....	330
CAPÍTULO XXIV - JOGOS DIDÁTICOS: BRINCANDO COM O LUDICO PARA PROMOVER APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA PARASITOLOGIA	346
CAPÍTULO XXV - REFLEXÕES SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA: EM BUSCA DOS SONHOS DE LIBERDADE.....	360
CAPÍTULO XXVI - RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO E DE REGÊNCIA.....	370
CAPÍTULO XXVII - A GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES: A SUA IMPORTÂNCIA PARA O CRESCIMENTO DA INSTITUIÇÃO E DAS PESSOAS.....	382
CAPÍTULO XXVIII - PLANEJAMENTO FINANCEIRO PARA JOVENS: REVISÃO DA LITERATURA.....	388
CAPÍTULO XXIX - IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR DA REDE PÚBLICA DE ENSINO: UM ESTUDO DE CASO COM EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO TÉCNICO NO PIAUÍ.....	398
CAPÍTULO XXX - ANDRAGOGIA NA ARQUITETURA: TÉCNICAS DE ENSINO DO ALUNO ADULTO APLICADAS NO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO	410
CAPÍTULO XXXI - BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIFICAÇÃO DE LIVROS NA BIBLIOTECA DO IFPI - CAMPUS PAULISTANA.....	426

A METÁFORA DA ARAUCÁRIA E DA GRALHA-AZUL: MEMÓRIAS DO SER E DO FAZER INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA

THE METAPHOR OF THE ARAUCARIA AND THE BLUE JAY: MEMORIES OF THE BEING AND INTERDISCIPLINARY PRACTICE IN SCHOOL

DOI: 10.51859/AMPLLA.TS03308-1

Lisiane das Neves Marques ¹

¹ Professora da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul

RESUMO

Este estudo tem como objetivo apresentar as perspectivas da interdisciplinaridade, a partir da lógica racional, instrumental e subjetiva, assim como debater as competências docentes e os princípios da prática docente interdisciplinar na escola, fazendo relações com a interdisciplinaridade e a metáfora da araucária e da gralha-azul. As sementes das araucárias têm como um de seus principais dispersores a ave gralha-azul e esta encontra nos pinhões sua reserva nutritiva. Desta forma, as araucárias e os seres vivos dispersores de suas sementes estabelecem uma relação de vida. As árvores das araucárias são comparadas aos professores em busca do ser e do fazer interdisciplinar e os estudantes estão sendo comparados às gralhas-azuis, papagaios-do-peito-roxo, cotias e esquilos, os quais buscam com os professores araucárias conhecimentos e aprendizados. A interdisciplinaridade pode ser apresentada a partir de três perspectivas: a racional, a instrumental e a subjetiva, sendo esta última muito importante no trabalho interdisciplinar, pois considera as emoções e os afetos que permeiam as relações entre as pessoas e oportunizam o autoconhecimento dos sujeitos que estão dispostos e abertos ao trabalho interdisciplinar. Nesta escrita, as competências docentes para a interdisciplinaridade estão sendo comparadas às sementes das araucárias que cada professor/professora cultiva, como as sementes da competência intuitiva, intelectual,

prática e emocional. As práticas docentes interdisciplinares se iniciam com humildade, coerência, espera, respeito e desapego, como princípios fundamentais para que parcerias sejam instauradas, de modo que os projetos interdisciplinares mexam com os sonhos, afetos e sensibilidades dos professores e estudantes.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Metáfora. Ser e fazer interdisciplinar.

ABSTRACT

This study aims to present the perspectives of interdisciplinarity, based on rational, instrumental, and subjective logic, as well as to discuss teaching competencies and the principles of interdisciplinarity teaching practice in schools, making connections with interdisciplinarity and the metaphor of the Araucaria tree and the blue jay. The seeds of the Araucaria tree have the blue jay as one of their main dispersers and the blue jay finds its food reserve in the pine nuts. In this way, the Araucaria trees and the living beings that disperse their seeds establish a relationship of life. The Araucaria trees are compared to teachers in search of interdisciplinarity being and doing, while the students are compared to blue jays, purple-cheeked parrots, coatis, and squirrels, who seek knowledge and learning from the teachers. Interdisciplinarity can be presented from three perspectives: rational, instrumental, and subjective, with the latter

being very important in interdisciplinary work, as it considers the emotions and affections that permeate relationships between people and facilitate self-knowledge for individuals who are willing and open to interdisciplinary work. In this writing, teaching competencies for interdisciplinarity are being compared to the seeds of the Araucaria tree that each teacher cultivates, such as the seeds of intuitive, intellectual, practical, and emotional

competence. Interdisciplinary teaching practices begin with humility, coherence, patience, respect, and detachment, as fundamental principles for establishing partnerships, so that interdisciplinary projects engage with the dreams, emotions, and sensitivities of teachers and students.

Keywords: Interdisciplinarity. Metaphor. Being and doing interdisciplinary.

1. INTRODUÇÃO

São dezesseis anos de atuação como professora e gestora em escolas de educação básica no estado do Rio Grande do Sul. Ao longo deste tempo vivi histórias que me formaram e me transformaram na professora que sou hoje. E estas histórias foram vividas em um espaço-tempo-lugar que ocupo na atuação docente, de modo que “esse espaço envolve a nós e àqueles com quem trabalhamos” (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p.96).

Sendo assim, as histórias da minha vida e da vida dos outros, contadas neste relato, fazem parte do que eu sou e das minhas memórias, revelando um processo, como diz Bragança (2016), intensamente trans-formador e de (auto) formação, que vive quem se entrega e se deixa fisgar pela escrita.

As memórias desenvolvidas nesta escrita remetem a experiências interdisciplinares vivenciadas na escola. Lenoir (2008) e Bicudo (2008) indicam que o conceito da interdisciplinaridade envolve a relação entre duas ou mais disciplinas em busca de uma interação, uma integração das aprendizagens e tem por finalidade buscar “responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento” (THIESEN, 2008, p.545). Mozena e Ostermann (2017, p. 105) compreendem a interdisciplinaridade como um modo de vida “já que envolve uma postura filosófica, epistemológica e atitudinal em sala de aula”. Minhas vivências interdisciplinares na escola serão representadas pela metáfora da araucária e da gralha-azul, de modo que a metáfora tem por finalidade “[...] soltar a escrita que está muitas vezes amarrada dentro do indivíduo além dos questionamentos [...]” (FAZENDA, TAVARES e GODOY, 2015, p. 32). Rojas (2002, p.90) considera a metáfora como “instrumento de potencialização do pensamento e da linguagem que, permite reclassificar e avaliar uma dada visão das coisas”, além da metáfora ser um

convite à descoberta, pois a imaginação e o sentimento emergem como capacidades metafóricas para interpretar os símbolos, favorecendo “novas formas de re-escrever o mundo” (ROJAS, 2002, p.90).

A araucária (*Araucaria angustifolia*) é uma árvore conhecida como pinheiro brasileiro, pertencente à família Araucariaceae e representa a formação Floresta Ombrófila Mista ou Floresta com Araucária, com distribuição restrita ao sul e sudeste do país (VIEIRA e IOB, 2009). Estas árvores produzem sementes conhecidas como pinhões, os quais são importantes recursos alimentícios para animais silvestres e para a população humana. Os principais animais que agem como dispersores das sementes da araucária são as aves como a gralha-azul (*Cyanocorax chrysops*) e o papagaio-do-peito-roxo (*Amazona vinaceae*) e os mamíferos como a cotia (*Dasyprocta azarae*) e o esquilo (*Sciurus ingrami*) (VIEIRA e IOB, 2009). As aves, ao transportar as sementes em voo e os mamíferos, ao enterrar os pinhões, contribuem para a germinação e o recrutamento das araucárias.

A metáfora auxilia na compreensão da relação com os sujeitos com os quais convivemos e pesquisamos, além de proporcionar uma “fuga criadora em direção a terras novas” (GAUTHIER, 2004, p.133), revelando as “conexões inconscientes do mundo” (GAUTHIER, 2004, p.134), de modo a favorecer os processos intelectuais intuitivos. Na metáfora da interdisciplinaridade na minha história de vida na docência, a árvore da araucária representa a professora que reflete sobre o seu agir e busca ser e fazer a interdisciplinaridade no coletivo de docentes na escola. A araucária, por ser uma espécie dioica, apresenta árvores de sexos distintos, polinizadas pelo vento (SOUSA e HATTEMER, 2003). Sendo assim, uma araucária sozinha não se reproduz, pois não consegue se autofecundar. Fazendo uma analogia com a araucária, o docente sozinho pode assumir “uma atitude interdisciplinar (...), visto que enfrenta dificuldades em exercer a interdisciplinaridade com outros professores na escola” (FAZENDA, 2012, p.84). Contudo, quando a prática da interdisciplinaridade ocorre na parceria – fundamento mencionado por Fazenda (2012) - com e no coletivo de professores, outras experiências podem ser oportunizadas, outras indagações surgem para responder os desafios cotidianos com a finalidade de fazer com que os estudantes alcancem a interpretação da realidade (SILVA e FAZENDA, 2014) e a autonomia (FAZENDA, 2012), uma vez que, com a interdisciplinaridade, o professor tem a “possibilidade de abrir

todos os campos do conhecimento para que o aluno possa ir além e conseguir ser independente” (FAZENDA, VARELLA e ALMEIDA, 2013, p.854).

Este estudo tem como objetivo apresentar as perspectivas da interdisciplinaridade, a partir da lógica racional, instrumental e subjetiva, assim como debater as competências docentes para a interdisciplinaridade e os princípios da prática docente interdisciplinar na escola, fazendo relações com a interdisciplinaridade e a metáfora da araucária e da gralha-azul.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A interdisciplinaridade pode ser apresentada a partir de três perspectivas: a racional, a instrumental e a subjetiva. A perspectiva racional mostra a interdisciplinaridade a partir da racionalidade científica, da pesquisa conceitual, acadêmica, com fundamentos filosóficos e epistemológicos com o objetivo de unificar todo o saber científico (LENOIR e HASNI, 2004; LENOIR, 2008). A perspectiva instrumental mostra a interdisciplinaridade como um “recurso a um saber diretamente útil (funcional) e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos, aos anseios da sociedade” (LENOIR, 2008, p.49). Já na perspectiva subjetiva da interdisciplinaridade os sujeitos interagem entre si com suas subjetividades, produzindo as intersubjetividades a partir de interações sociais. Para que a perspectiva subjetiva da interdisciplinaridade possa ser desenvolvida na escola, se faz necessário que o professor conheça a si (autoconhecimento) e também os outros (LENOIR e HASNI, 2004), buscando o fortalecimento de aspectos afetivos e emocionais.

Quando o professor busca a interdisciplinaridade enquanto forma de ser, pensar e agir possibilita que possam emergir as metáforas interiores (ARAUJO, 2021). As metáforas se aproximam da história de vida do professor e do “seu próprio modo de ser no mundo” (ARAUJO, 2021, p.15), possibilitando fazer conexões e constituindo-se em “um recurso através do qual aplica-se a uma coisa atributos de outra” (ROJAS, 2002, p.90), uma vez que “enxergar semelhanças é ver o mesmo, apesar e através das diferenças” (ROJAS, 2002, p.90).

Desse modo, na escola, eu me vejo como uma araucária, mas não estou sozinha e sim cercada por outras árvores araucárias, as quais representam meus colegas professores. Eu e meus colegas docentes aguardamos pela polinização, que ocorre

quando os ventos trazem boas ideias de integração de ações que possam promover a interdisciplinaridade no coletivo. Assim como as araucárias produzem as pinhas com as sementes conhecidas como pinhões, quando os professores ficam polinizados pela interdisciplinaridade, ou seja, quando a atitude deles passa a ser interdisciplinar, com a busca de alternativas para o conhecimento, com a atitude de espera, de reciprocidade, de humildade, de perplexidade frente às possibilidades, de desafio frente ao novo, de comprometimento e responsabilidade, de alegria (FAZENDA, 2010), desenvolvem novas ideias que representam as sementes para a construção de novos conhecimentos. Os pinhões das araucárias são carnosos e suculentos e alimentam muitos animais. De forma semelhante, as ações interdisciplinares, na escola, fornecem aberturas que possibilitam novas descobertas para conhecimentos que podem nutrir os estudantes, assim com os pinhões nutrem a fauna silvestre, pois a interdisciplinaridade:

[...] é um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender. Compreendida como formulação teórica e assumida enquanto atitude, tem a potencialidade de auxiliar os educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem (THIESEN, 2008, p.553).

E com esse movimento dos ventos da interdisciplinaridade polinizando as araucárias, surgem vários tipos de sementes, como a semente intuitiva, a semente intelectual, a semente prática e a semente emocional. Cada semente guarda em si uma das competências docentes (FAZENDA, 2008). A semente intuitiva é da araucária mais ousada, ou seja, do professor que vê além de seu tempo e de seu espaço e incentiva a leitura e a pesquisa. A semente intelectual pertence ao professor reflexivo, o qual os estudantes escolhem como conselheiro, pois “ajuda a organizar ideias, classificá-las, defini-las” (FAZENDA, 2008, p.15). Já o docente que tem uma excelente capacidade de organização prática possui as sementes da competência prática. E as sementes da competência emocional pertencem aos professores que trabalham com os afetos, sentimentos e emoções dos discentes.

Na escola, cada professor possui um tipo de semente e com sua competência docente mais aprimorada entre a razão, a prática e a emoção vai lapidando outros sujeitos, utilizando ferramentas como sonhar, brincar, perguntar, vivenciar, significar,

ressignificar, imaginar, ouvir, intuir, sentir, aplicar, fascinar, apaixonar, esperar, partir, relacionar, observar (FURLANETTO, 1997).

As araucárias vivem uma relação especial com as gralhas-azuis, os papagaios-do-peito-roxo, as cotias e os esquilos, animais dispersores de suas sementes. Estas árvores precisam dos animais para garantir a sobrevivência da espécie, assim como os animais encontram, na semente das araucárias, a energia necessária para a nutrição do corpo. Carneiro (2022, p.12) comenta que ao nascer do sol a gralha-azul sai para buscar comida para seus filhotes e como adora pinhões os enterra para comer mais tarde. “Como às vezes ela esquece onde os deixou, eles nascem, crescem e aos poucos vão virando pinheiros bem grandes. Que sorte nossa a dona gralha ter a memória ruim... Assim ela também ajuda a manter a floresta de araucárias!”. De modo semelhante, poderíamos dizer que os professores, assim como as araucárias, necessitam de seus estudantes para desempenharem sua função docente; e os discentes, assim como as gralhas-azuis, os papagaios-do-peito-roxo, as cotias e os esquilos necessitam dos professores para se nutrirem de conhecimentos e aprendizados. O que quero dizer é que os professores fornecem as sementes do conhecimento que podem nutrir os estudantes e fazê-los mudarem de vida e que os discentes, ao buscarem as sementes do conhecimento com os professores, também ajudam a reciclá-los, alimentando suas expectativas e convicções sobre o ofício de ensinar.

Se os professores pudessem se aproximar uns dos outros, de modo a formar um ecossistema dinâmico como a Floresta das Araucárias, poderiam potencializar o estabelecimento de práticas interdisciplinares, uma vez que o enfoque interdisciplinar “aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável” (THIESEN, 2008, p.551). Na Floresta das Araucárias, cada árvore depende da outra para que ocorra a reprodução; assim como estabelecem relações entre si, as araucárias se relacionam com os componentes abióticos - clima, umidade, temperatura, precipitação, condições do solo e componentes bióticos do ecossistema, no que se refere aos animais dispersores de suas sementes. Cada um destes atores tem um papel importante para manter o equilíbrio e manutenção da qualidade do ecossistema da floresta. Dessa forma, assim como ocorre com o ecossistema da Floresta das Araucárias, a escola pode

ser considerada como um ecossistema, onde ocorrem relações entre seres humanos que possuem vivências e experiências de vida diversas e que precisam ser valorizadas. A interdisciplinaridade “não visa subestimar nem supervalorizar uma determinada disciplina, mas, sim, estabelecer uma relação dialógica de enriquecimento mútuo entre as partes envolvidas no diálogo” (SANTOS e PAULA, 2015, p.20). Contudo, para que a interdisciplinaridade ocorra na escola, é necessário que os professores busquem se autoconhecer, que sejam ativos, abertos a novos campos de conhecimento, experimentem vivências e experiências subjetivas (GALVÃO e FAZENDA, 2014) e percebam que a transformação é positiva, pois gera “em si e com quem convive novas posturas, novos procedimentos, novas concepções” (FAZENDA, VARELLA e ALMEIDA, 2013, p.851), de modo que as práticas sejam repensadas e significadas para os indivíduos envolvidos no processo (ARAUJO, 2021).

Como na relação entre a araucária e os animais dispersores de suas sementes, os professores e os estudantes também estabelecem vínculos, de modo que os docentes podem orientar os estudantes na construção de seus potenciais e objetivos de vida, não para que sejam submissos e nem conformados, mas para empoderá-los com confiança, esperança, sonhos, conhecimentos e autonomia na tomada de decisões que possam gerar mudanças em suas vidas e na vida dos outros e talvez, com muita ousadia, orientar para “integrar o que foi dicotomizado, religar o que foi desconectado, problematizar o que foi dogmatizado e questionar o que foi imposto como verdade absoluta” (THIESEN, 2008, p.551). Esta concepção de educar pela autonomia e tomada de consciência está presente, na concepção de Fazenda (2012), quando são propostos projetos interdisciplinares na escola, de modo a fomentar a pesquisa (MOZENA e OSTERMANN, 2017), o aprender a pensar, a questionar e a construir, incentivando o pesquisador a “buscar a construção coletiva de um novo conhecimento” (FAZENDA, 2012, p.88).

Uma prática docente interdisciplinar demanda que os professores sigam os princípios da humildade, coerência, espera, respeito e desapego (FAZENDA, VARELLA e ALMEIDA, 2013). Desse modo, existem estudantes como as gralhas-azuis que se aproximam dos professores que representam as araucárias da humildade e da coerência. A araucária da humildade entende que nenhum indivíduo é completo e perfeito, o que permite conhecer e valorizar os limites do próximo (ALVES, 2002). Já as araucárias da coerência permitem que os discentes se integrem a um sistema, pois

oportunizam que as ações tenham sentido e firmeza e com isso, transformam a ação em vontade coletiva (GIACON, 2002). Por sua vez, os estudantes mais parecidos com os papagaios-do-peito-roxo procuram os professores araucárias que nutrem o princípio da espera, pois são docentes leves e pacientes (CASCINO, 2002) e que compreendem o tempo dos discentes. E nesta metáfora que incita a imaginação e como diria a escritora Lúcia Hiratsuka, conta encantos e brinca com as palavras (OLIVEIRA, 2019), os estudantes cotias são parceiros dos professores que nutrem respeito, consideração e estima por eles (HOUAISS e VILLAR, 2001). E por fim, os estudantes esquilos ficam encantados com os professores araucárias do desapego, pois estes estão libertos e desprendidos (HOUAISS e VILLAR, 2001) de qualquer tipo de preconceito que possa afastar os discentes.

Assim como nós deveríamos ser os guardiões da Floresta das Araucárias (BRUSCO e LOSSO, 2021; CARNEIRO, 2022), os professores são os guardiões dos ensinamentos desenvolvidos na escola para a vida. No entanto, os defensores da Floresta das Araucárias contam que esse ecossistema tem mudado bastante, pois devido ao desmatamento, no lugar da floresta foram construídas fazendas, estradas e cidades e, desse modo, “como as árvores foram cortadas, muitos animais ficaram sem casa” (CARNEIRO, 2022, p.6). Assim como a Floresta das Araucárias tem sofrido impactos antrópicos, os professores das escolas públicas de educação básica são constantemente afetados pelas políticas que assolam e desmontam o magistério público estadual, incidindo sobre a desvalorização salarial, falta de incentivo à formação continuada, descaso do poder público com a infraestrutura das escolas e com a segurança dos professores e estudantes e imposição de retrocessos na educação, entre os quais, a redução de carga horária ou a extinção de componentes curriculares nas séries do ensino médio, através da imposição da Reforma do Novo Ensino Médio, a partir da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Estes desafios, aliados ao “modelo disciplinar e desconectado de formação presente nas universidades (...), à forma fragmentária como estão estruturados os currículos escolares (...), às exigências de alguns setores da sociedade que insistem num saber cada vez mais utilitário” (THIESEN, 2008, p.550) oferecem limitações ao desenvolvimento de experiências interdisciplinares na escola.

Olga Pombo afirma que não sabe o que é e nem como se faz a interdisciplinaridade, pois seu conceito ainda está em construção (THIESEN, 2008), mas

indica que a interdisciplinaridade demanda sensibilidade à complexidade, pensamento complexo para compreender uma realidade complexa (MORIN, 2005), pensamento abrangente e multidimensional (THIESEN, 2008) e mudanças de atitude que proporcionem a curiosidade, abertura de espírito, colaboração e trabalho em comum, de modo que a “escola precisará acompanhar o ritmo das mudanças que se operam em todos os segmentos que compõem a sociedade. O mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo” (THIESEN, 2008, p.550) e, desta forma:

Sem interesse real por aquilo que o outro tem para dizer não se faz interdisciplinaridade. Só há interdisciplinaridade se somos capazes de partilhar o nosso pequeno domínio do saber, se temos a coragem necessária para abandonar o conforto da nossa linguagem técnica e para nos aventurarmos num domínio que é de todos e de que ninguém é proprietário exclusivo. Não se trata de defender que, com a interdisciplinaridade, se alcançaria uma forma de anular o poder que todo saber implica (o que equivaleria a cair na utopia beata do sábio sem poder), mas de acreditar na possibilidade de partilhar o poder que se tem, ou melhor, de desejar partilhá-lo. Como? Desocultando o saber que lhe corresponde, explicitando-o, tornando-o discursivo, discutindo-o (POMBO, 2005, p.13).

Rubem Alves nos mostra como é possível educar dentro do contexto dos sonhos, do afeto, da paixão. Entretanto, em algumas escolas, os alunos acabam sendo limitados na criatividade, na criticidade e na ousadia de tentar novas formas de fazer as atividades propostas, pois os professores ficam aprisionados em seus componentes disciplinares pela “incapacidade que todos temos para ultrapassar os nossos próprios princípios discursivos, as perspectivas teóricas e os modos de funcionamento em que fomos treinados, formados, educados” (POMBO, 2005, p.5) e na concepção de “ciência posta no pensamento cartesiano” (BICUDO, 2008, p.145) que divide o todo nas suas partes constitutivas (POMBO, 2005), conduzindo o aluno “apenas a um acúmulo de informações que de pouco ou nada valerão na sua vida profissional” (MOZENA e OSTERMANN, 2017, p.98) e, sendo assim, os docentes não ousam novos voos, novas abordagens que possam levar a novas descobertas através do trabalho coletivo interdisciplinar. Desse modo, para olhar o mundo de outra forma, procurar novas respostas e conhecimentos e mudar as atitudes, precisamos de sonhos e da ousadia de voar, pois não podemos permitir que o governo, as escolas, as mídias e as empresas cortem do cidadão “as asas da imaginação a fim de que ele marche ao ritmo dos

tambores institucionais” (ALVES, 1994, p.42). O autor segue afirmando que “os sonhos são os mapas dos navegantes (...). Na busca dos seus sonhos você terá de construir um novo saber, (...). E os seus pensamentos terão de ser outros, diferentes daqueles que você agora tem” (ALVES, 1994, p.74). Desta maneira, através dos sonhos dos professores e dos estudantes, da parceria e da atitude interdisciplinar, poderíamos ter o combustível inicial para a proposição de práticas interdisciplinares nas escolas.

Portanto, precisamos acordar nossos sonhos de professores para assim, podermos sonhar junto com nossos estudantes, com mais tranquilidade e felicidade, com a ousadia da liberdade que a interdisciplinaridade proporciona, pois “para arriscar fazer interdisciplinaridade é necessário perceber que a nossa liberdade só começa quando começa a liberdade do outro. Ou seja, temos que dar as mãos e caminhar juntos” (POMBO, 2005, p.13) como “pássaros selvagens” (ALVES, 1994, p.74), araucárias, gralhas-azuis, papagaios-do-peito-roxo, cotias e esquilos trilhando as jornadas da vida, formação e transformação, pois “a semente do pensamento é o sonho” (ALVES, 1994, p.82). E a partir da parceria entre professores e estudantes, podem emergir novas formas de ensinar e aprender, adubadas com açúcar, afetos, ousadias e inovações (ROJAS, 2002), possibilitando que a cada semente do conhecimento que os professores compartilham com os discentes, possa nascer uma nova araucária e um novo estudante.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a perspectiva racional, a interdisciplinaridade é apresentada a partir do enfoque da razão, da racionalidade científica, da pesquisa conceitual; a perspectiva instrumental mostra a aplicabilidade da interdisciplinaridade para responder as situações cotidianas da sociedade; já na perspectiva subjetiva da interdisciplinaridade, as emoções e os afetos perpassam as relações entre as pessoas e oportunizam o autoconhecimento dos sujeitos que estão dispostos e abertos ao trabalho interdisciplinar.

Na busca de um saber ser interdisciplinar (LENOIR, REY e FAZENDA, 2001) os professores possuem competências relacionadas à atuação prática na docência que quando acionadas, com intencionalidade e funcionalidade, auxiliam no desenvolvimento de práticas interdisciplinares que considerem o espaço e o tempo

vivido pelos professores e estudantes. Nesta escrita, as competências docentes para a interdisciplinaridade estão sendo comparadas às sementes das araucárias que cada professor/professora cultiva, como as sementes da competência intuitiva, intelectual, prática e emocional, as quais são mobilizadas quando os professores trabalham em parceria para fazer a interdisciplinaridade .

As práticas docentes interdisciplinares se iniciam com humildade, coerência, espera, respeito e desapego, como princípios fundamentais para que parcerias sejam instauradas entre os professores. Cada estudante, quando comparado às gralhas-azuis, aos papagaios-do-peito-roxo, às cotias e aos esquilos - seres vivos dispersores das sementes das araucárias – apresenta mais afinidade com um determinado professor, que comparado a uma araucária, cultiva um ou mais princípios da interdisciplinaridade. Por isso, é importante que as ações interdisciplinares favoreçam a interação dos discentes com diferentes professores, de modo que as afinidades possam se estabelecer com as trocas, as parcerias ofertadas pelo trabalho coletivo.

Desse modo, cabe pensar em projetos interdisciplinares que mexam com os sonhos dos professores e dos estudantes, como defende Rubem Alves (1994), com o afeto e a sensibilidade, como indicam Fazenda, Varella e Almeida (2013) para que se dê voz aos jovens, de modo que sejam estimulados a colocar em prática valores fundamentais de cidadania, protagonismo e empatia, a partir da valorização de suas histórias de vida, e assim poderem vivenciar a “construção do conhecimento liberto de amarras, de mesmices, é a liberdade do pensar, do poder se revelar por inteiro” (FAZENDA, VARELLA e ALMEIDA, 2013, p.859) a partir de experiências pedagógicas interdisciplinares.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. Humildade. In: FAZENDA, I. (org.). **Interdisciplinaridade: Dicionário em construção**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 3 ed. São Paulo: ARS Poética Editora, 1994, 82 p.
- ARAUJO, R. R. de. O pessegueiro e as abelhas irapuás: uma professora iniciante na Pós-Graduação em busca da interdisciplinaridade. In: ARAUJO, R. R. de; MARTINEZ, M. L. S. **Sonhos e rizomas: memórias e metáforas de um coletivo interdisciplinar**. Porto Alegre: Mundo Acadêmico, 2021.



- BICUDO, M. A. V. A pesquisa interdisciplinar: uma possibilidade de construção do trabalho científico/acadêmico. **Educ. Mat. Pesqui.**, São Paulo, v. 10, n. 1, pp. 137-150, 2008.
- BRAGANÇA, I. F. S. Sobre a escrita de memoriais: caminhos de transformação. In: Silva, A. G.; Oliveira, D.; Morais, J. F. S.; Araújo, M. S. (Org.). **Memoriais de formação narrativa e autoria no processo formativo docente**. São Gonçalo (RJ): UERG/FFP, 2016, p.10-17.
- BRUSCO, D.; LOSSO, L. **Os guardiões das araucárias**. 1ª ed. Obixo Produção Cultural. Sananduva, RS. 2021. 40p.
- CARNEIRO, J. A. S. **No reino da Araucarilândia**. Ilustração de Carla Irusta ... [et al.]. Curitiba: Edição do Autor, 2022. 60 p.
- CASCINO, F. Espera. In: FAZENDA, I. (org.). **Interdisciplinaridade: Dicionário em construção**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. 2ª edição rev. Uberlândia: EDUFU, 2015. 250 p.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mille plateaux**. Paris: Minuit. 1980.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2006.
- FAZENDA, I. C. A. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: Fazenda, I. C. A. (org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 13ª ed. São Paulo: Papyrus, 2008.
- FAZENDA, I. C. A. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FAZENDA, I. C. A. A construção de fundamentos a partir de uma prática docente interdisciplinar. In: FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18 ed. 2012. p. 81-90.
- FAZENDA, I. C. A.; TAVARES, D. E.; GODOY, H. P. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica**. São Paulo: Papyrus, 2015.
- FAZENDA, I. C. A.; VARELLA, A. M. R. S.; ALMEIDA, T. T. O. Interdisciplinaridade: tempos, espaços, proposições. **Revistae-Curriculum**, São Paulo, n.11, v.03. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/14914/13295>. Acesso em: 3 jul. 2023.
- FURLANETTO, E. C. **A formação interdisciplinar do professor sob a ótica da psicologia simbólica**. Tese de doutoramento. São Paulo, PUC, mimeo. 1997.

- GALVÃO, S. F. O. L.; FAZENDA, I. C. A. A parceria na interdisciplinaridade: formação de uma consciência coletiva – estudos a partir das vivências em ensino superior. **Revista Interdisciplinaridade**, nº 5, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/20747/15292>. Acesso em: 3 jul. 2023.
- GAUTHIER, J. Z. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004.
- GIACON, B. Coerência. In: FAZENDA, I. (org.). **Interdisciplinaridade: Dicionário em construção**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.
- LENOIR, Y. Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: Fazenda, I. C. A. (org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 13ª ed. São Paulo: Papirus, 2008.
- LENOIR, Y.; HASNI, A. La interdisciplinaridad: por un matrimonio abierto de la razón, de la mano y del corazón. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.35, 2004, p. 167-185.
- LENOIR, Y.; REY, B.; FAZENDA, I. C. A. **Les fondements de L'interdisciplinarité dans la formation à L'enseignement**. Canadá: Éditions du CRP/UNESCO, 2001.
- MORIN, E. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MOZENA, E. R.; OSTERMANN, F. Dialogando sobre a interdisciplinaridade em Ivani Catarina Arantes Fazenda e alguns dos integrantes do grupo de estudos e pesquisa em interdisciplinaridade da PUC-SP (GEPI). **Revista Interdisciplinaridade**, n.10, p. 95-107. 2017.
- OLIVEIRA, J. S. A mistura de cores da literatura híbrida de Lúcia Hiratsuka. **Estudos Japoneses**, n. 42, p. 113-128, 2019.
- POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v.1, n.1, 2005, p. 3 -15. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082/2778>. Acesso em: 14 fev. 2023.

- ROJAS, J. Interdisciplinaridade na ação didática. Metáforas e metodologias na formação do educador. **Intermeio**: Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v. 8, n. 15, p. 88-101, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2629/1926>. Acesso em: 13 fev. 2023.
- SANTOS, A. E.; PAULA, A. C. A relação dialética entre símbolo e metáfora: um pressuposto interdisciplinar. **Revista Arredia**. Editora UFGD, Dourados, MS, v.4, n.6. p.13-24, 2015.
- SILVA, A. L. G.; FAZENDA, I. C. A. Formando formadores para a interdisciplinaridade: sutilezas do olhar. **Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP**, Aquidauana, v.1, n.1, p.9-20, 2014.
- SOUSA, V. A.; HATTEMER, H. H. Fenologia reprodutiva da *Araucaria angustifolia* no Brasil. **Pesquisa Florestal Brasileira**, n.47, p.19–32, 2003. Disponível em: <https://pfb.cnpf.embrapa.br/pfb/index.php/pfb/article/view/1605>. Acesso em: 3 jul. 2023.
- THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p.545-598. 2008.
- VIEIRA, E. M.; IOB, G. Dispersão e predação de sementes da araucária (*Araucaria angustifolia*). In: Fonseca, C. R.; Souza, A. F., Leal-Zanchet, A. M.; Dutra, T.; Backes, A.; Ganade, G., (Eds.). **Floresta de Araucária: Ecologia, Conservação e Desenvolvimento Sustentável**. Editora Holos. Ribeirão Preto, SP. Brasil, p.85-95. 2009

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

PLAYFULNESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO MEANINGFUL LEARNING

DOI: 10.51859/AMPLLA.TS03308-2

Adriana Ferreira Soares dos Santos ¹

Ana Santana Ferreira dos Santos ²

Maria Aparecida Ferreira dos Santos ³

Maria das Graças Amanda Ferreira dos Santos ⁴

Maria das Vitórias Ferreira dos Santos ⁵

¹ Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Infantil pela Faculdade Venda Nova do Imigrante/FAVENI. Tenente Laurentino Cruz/RN.

² Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Infantil pela Faculdade Venda Nova do Imigrante/FAVENI. Tenente Laurentino Cruz/RN.

³ Especialista em Gestão em Serviço Social e Projetos Sociais pela Faculdade Venda Nova do Imigrante/FAVENI. Tenente Laurentino Cruz/RN.

⁴ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. Tenente Laurentino Cruz/RN.

⁵ Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Infantil pela Faculdade Venda Nova do Imigrante/FAVENI. Tenente Laurentino Cruz/RN.

RESUMO

Este artigo tem como tema O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições para uma aprendizagem significativa, ao qual, está voltado para a relevância que o lúdico, no tocante aos jogos e brincadeiras tem para a construção e desenvolvimento do conhecimento e das habilidades de uma criança, respectivamente. O objetivo geral deste artigo é compreender a relevância que o lúdico tem para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, ao qual, se justifica pela fragmentação no uso de atividades lúdicas dentro e fora dos espaços de aprendizagem. Em paralelo e para alcançar os objetivos propostos neste artigo foi realizada uma pesquisa qualitativa e bibliográfica e os autores foram, Chateau (1987); Freire (1996); Kishimoto (1998); Piaget (1978); Vygotsky (1991) e entre outros autores que abordam a temática do lúdico na educação infantil. Essa produção está dividida em quatro capítulos, onde se detalha em cada um o

delinear e escritos do foram pesquisados. Concomitantemente, essa produção é de grande relevância para toda a comunidade científica, pois tem o papel de debater a respeito de uma temática de grande essencialidade que é a ludicidade na Educação Infantil.

Palavras-Chave: Lúdico. Educação Infantil. Espaços de Aprendizagem.

ABSTRACT

This article has as its theme THE PLAYFUL IN CHILDHOOD EDUCATION: contributions to meaningful learning, which is focused on the relevance that playfulness, with regard to games and games, has for the construction and development of a child's knowledge and skills, respectively. The general objective of this article is to understand the relevance that playfulness has for the development of children in Early Childhood Education, which is justified by the fragmentation in the use of playful activities

inside and outside the learning spaces. In parallel and to achieve the objectives proposed in this article a qualitative and bibliographical research was carried out and the authors were, Chateau (1987); Freire (1996); Kishimoto (1998); Piaget (1978); Vygotsky (1991) and among other authors who address the theme of playfulness in early childhood education. This production is divided into four chapters, which details in each

the outline and writings of the were researched. Concomitantly, this production is of great relevance to the entire scientific community, as it has the role of debating about a theme of great essentiality that is playfulness in Early Childhood Education.

Keywords: Playfulness. Early Childhood Education. Learning spaces.

1. INTRODUÇÃO

A educação é um processo que fortalece a vivência em sociedade, ao qual, juntamente com o conhecimento que ela produz, a existência em seu pleno desenvolvimento se conecta com as narrativas de vida dos indivíduos que procuram e tem acesso a uma educação de qualidade. Dessa forma, a educação tem um papel importante na construção do conhecimento dos agentes sociais, pois o mesmo precisa ser construído de modo que cada um seja transformado por ela, ao qual, é preciso promover uma autonomia preparando o ser humano para se tornar um sujeito crítico e construtor das suas próprias habilidades.

No tocante a educação, é possível afirmar que esse processo apresenta um leque de vertentes para encaminhar a aprendizagem de uma maneira transformadora, e nesta perspectiva entra o lúdico como uma fonte de conhecimento eloquentemente para o desenvolvimento de todas as habilidades que as crianças e estudantes necessitam. Concomitantemente, o lúdico permite um desenvolvimento amplo e acima de tudo, reflexivo. Com isso, por meio das descobertas e da criatividade, a criança pode se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade. Assim, sendo aplicada e compreendida corretamente, a educação lúdica poderá contribuir para a melhoria do ensino/aprendizagem, sendo essencial para estimular a vida social e o desenvolvimento construtivo da criança.

Sob essa ótica, este artigo tem como tema O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições para uma aprendizagem significativa, ao qual, está voltado para a relevância que o lúdico, no tocante aos jogos e brincadeiras tem para a construção e desenvolvimento do conhecimento e das habilidades de uma criança, respectivamente. Dessa maneira, é possível afirmar que um ensino baseado em perspectivas amplas de ludicidade proporciona de maneira intrínseca uma aprendizagem de qualidade, e por

fim, significativa. Assim, a educação lúdica precisa caminhar efetivamente para o processo de reflexão e garantir as crianças visões externas sobre a sua vida.

De maneira análoga, o objetivo geral deste artigo é compreender a relevância que o lúdico tem para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, já que o lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real durante todo o processo de aprendizagem das crianças. A partir desse pensamento, os objetivos específicos estão pautados em objetivos de aprendizagem, ou seja, a criança é a principal protagonista desta produção. O primeiro objetivo específico terá a finalidade de definir os principais conceitos e as concepções do lúdico na educação infantil, o segundo irá abordar a respeito da utilização dos jogos e brincadeiras na primeira etapa de ensino, o terceiro elencará a respeito das contribuições do lúdico para a aprendizagem das crianças e o último sintetizará com as considerações finais e toda abrangência da pesquisa.

Concomitantemente, essa produção é de grande relevância para toda a comunidade científica, pois tem o papel de debater a respeito de uma temática de grande essencialidade que é a ludicidade na Educação Infantil. Nesse viés, é possível analisar que a problemática do ensino é sempre a falta de didática em sala de aula, e assim, gera dessa maneira uma ausência de metodologia ativa dentro do processo de ensino e aprendizagem, e com isso, torna-se de fato problema e objeto de estudo desta pesquisa, já que a mesma se justifica pela fragmentação no uso de atividades lúdicas dentro e fora dos espaços de aprendizagem.

Com isso, esse artigo está sustentado por diversos autores que estudam a respeito do lúdico na Educação Infantil e suas contribuições para a aprendizagem significativa. Em paralelo e para alcançar os objetivos propostos neste artigo foi realizada uma pesquisa qualitativa e bibliográfica com base numa investigação crítica e reflexiva a respeito do tema pesquisado. Com isso, para a realização da pesquisa bibliográfica foi realizada diversas leituras, e com isso, os autores que sustentaram essa produção foram Chateau (1987); Freire (1996); Kishimoto (1998); Piaget (1978); Vygotsky (1991) e entre outros autores que abordam a temática do lúdico na educação infantil.

Para tanto, este artigo está dividido em quatro capítulos, a começar pela introdução onde se detalha toda construção da pesquisa. O segundo abordará os

conceitos e abordagens do lúdico na educação infantil acompanhado do subtópico a respeito dos jogos e brincadeiras também nesta etapa. O terceiro pautará das contribuições do lúdico para a aprendizagem das crianças. O quarto concluirá toda abordagem e abrangência da pesquisa e por fim, as referências bibliográficas. Em síntese, que essa produção contribua de maneira significativa para toda a comunidade científica, e que os pesquisadores usufruam e se deleite de uma dimensão de conhecimento que o lúdico elenca. E assim, O lúdico proporciona um desenvolvimento sadio e harmonioso, sendo uma tendência instintiva da criança, e por isso, a sua importância no processo educativo.

2. CONCEITOS E ABORDAGENS DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os espaços de aprendizagem transformam a vida do ser humano, no tocante, a sua construção cognitiva e intelectual. Com isso, nesses espaços é preciso que haja atividades e interesses que instiguem as crianças que nestes ambientes estão. A esse respeito, o lúdico na educação infantil é de extrema relevância para promover uma aprendizagem significativa na sala de aula, ao qual, ele fortalece os vínculos afetivos com todas as crianças, e iniciando essa tarefa na educação infantil, tende a construir veementes essas interações positivas. Conforme Passos (2013, p. 43), o termo lúdico é apresentado como:

Modo incisivo: serve de adjetivo correspondente à palavra Jogo. Desse modo, ao compreendermos a remissiva temos a compreensão de jogo definida como: dispêndio de atividade física ou mental que não tem um objetivo imediatamente útil, nem sequer definido, cuja razão de ser, para a consciência daquele que a ele se entrega, é o próprio prazer que aí encontra.

Em reflexão com Passos, é possível afirmar que o lúdico em sua vertente conceitual é definido como adjetivo da palavra jogo, ao qual, é configurada como algo apenas ligada ao lazer, haja vista, que esse conceito foi usado em uma pesquisa destinada a outras finalidades, mas de maneira análoga, com a sala de aula é possível afirmar que o lúdico precisa ser alinhado ao planejamento escolar numa vertente transformadora para o ensino e a aprendizagem. De acordo com um estudo realizado pela doutora Elza Santos (2011) para entender este termo dentro da escola, foi proposto a seguinte definição a respeito da palavra Lúdico, onde define que:

O caráter de jogo, brinquedo, brincadeira e divertimento. Brincadeira refere-se basicamente à ação de brincar, à espontaneidade de uma atividade não estruturada; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar, jogo é compreendido como brincadeira que envolve regras e, divertimento como um entretenimento ou distração. (SANTOS, 2011, p. 24).

A pesquisa da autora ainda se propõe a afirmar que o lúdico numa perspectiva de jogos e brincadeiras, são vistos como algo que serve para entreter a criança e promover o divertimento. Conforme a análise desses autores é válido afirmar, que o lúdico é essa junção de habilidades que promovem a distração, mas numa visão ampla e pedagógica não pode se limitar apenas nisto, logo que, na sala de aula ele precisa estar amparado com leituras e ser responsável também para promover a aprendizagem das crianças. Ou seja, “ao inserir o Lúdico na rotina escolar, o professor assume o papel de organizador e condutor da aprendizagem ao invés de apenas comunicador de conhecimentos”. (CRUZ, 2009, p. 5).

É possível considerar que numa abordagem significativa, é preciso enxergar o lúdico como uma atividade que necessita dos jogos e das brincadeiras para se constituir, pois esses dois instrumentos contemplam toda abordagem dessas atividades. A ludicidade chega para enriquecer a mente das crianças e quando o assunto é Educação Infantil, promover um espaço diverso nesses ambientes é primordial, e assim, contemplando o que o lúdico precisa alcançar em todos os sentidos, ou seja, promover uma aprendizagem significativa. Com isso, o lúdico chega para inovar a prática pedagógica e para encantar as crianças nas suas vivências escolares.

O significado da atividade lúdica na vida da criança pode ser compreendido quando se considera a totalidade dos aspectos envolvidos: preparação para a vida, prazer de atuar livremente, possibilidade de repetir experiências, realização simbólica de desejos (CHATEAU, 1987, p.4).

Desse modo, por intermédio da atividade lúdica que a criança se prepara para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, a ela se integrando, adaptando-se às condições que o mundo lhe propõe e aprendendo a competir, cooperar com seus semelhantes e conviver como um agente social dentro da sociedade. Conforme os conceitos de ludicidade é válido pontuar que é preciso promover uma educação lúdica nos espaços escolares, trazendo em suas vertentes os jogos e as brincadeiras como pontos essenciais para oferecer um ensino e uma aprendizagem que venha a dar sentido a vida de todas as crianças.

2.1. UTILIZAÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os jogos e as brincadeiras na Educação Infantil são de grande relevância para a construção da aprendizagem e do conhecimento das crianças, ao qual, é preciso pontuar que os mesmos precisam estar integrados de maneira planejada dentro da sala de aula. Através dos jogos a criança fala, elabora seus sentidos e busca compreender o mundo. E assim, percebe-se que o jogo é uma criação humana, tanto quanto a linguagem e a escrita. Com isso, a criança precisa ter acesso a esses jogos dentro da sala de aula de maneira lúdica e sempre alinhada ao planejamento escolar, no tocante, a um objetivo proposto pelo professor ao encaminhar aquele jogo como uma atividade lúdica. Em defesa desta afirmação, Piaget (1978, p.160) afirma que:

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil.

Concomitantemente, os jogos e as brincadeiras estimulam o desenvolvimento das crianças, ao qual, quando estão alinhadas as atividades escolares garantem de maneira intrínseca uma aprendizagem significativa. Outrossim, a criança precisa primeiramente de espaços, seja no ambiente escolar ou em qualquer outro lugar, para que ela se sinta a vontade e curta seu momento de brincar e jogar, ou seja, na escola, muitas vezes, o tempo para a criança brincar é limitado, curto e rápido e isso pode acarretar diversos problemas. Na Educação Infantil, todas as crianças precisam do seu tempo e atenção necessária, pois é preciso tornar evidente que os jogos e as brincadeiras são essenciais nestes espaços.

As crianças assumem diferentes papéis enquanto brincam e agem frente à realidade de maneira prazerosa e divertida. Ao brincar as crianças constroem conhecimentos, interagem, aprendem a conviver em grupo, escolhem os tipos de brincadeiras que gostam a alegria que demonstram quando estão brincando. Portanto, para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca. (SANTOS, 2016, p. 08).

Dessa maneira, conforme a autora é preciso compreender que as crianças precisam dos jogos e das brincadeiras durante o seu desenvolvimento, ao qual, é necessário que a utilização dessas vertentes seja intrínseca na Educação Infantil. Assim, as crianças agirão em sua vida de maneira independente, organizada e assumindo principalmente um determinado companheirismo em sua construção cognitiva, física e social. Considerando que a utilização de recursos pedagógicos possibilita que as crianças se envolvam de maneira positiva em suas atividades, e isso se torna relevante para a sua construção de maneira integral, ao qual, utilizar esse materiais no planejamento escolar contribui acima de tudo para a sua aprendizagem, no tocante, significativa. Assim, o jogo e o brincar são uma das atividades mais importantes para a infância, pois por meio delas, a criança pratica diariamente a sua autonomia e suas perspectivas mediante ao mundo interior e exterior.

3. AS CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO PARA A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

É notória a existência da relação entre brincadeira e aprendizagem. Com isso, se confirma a importância de se introduzir as brincadeiras e os jogos durante as aulas. Com isso, é relevante atentar que as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento cognitivo, físico, social como também a linguagem da criança, ao qual, é preciso compreender que a ludicidade corresponde relações de pluralidade quando o assunto é a promoção da aprendizagem nos espaços formativos, e que promovem de fato, o conhecimento transformador.

As atividades lúdicas possibilitam fomentar a “resiliência”, pois permitem a formação do autoconceito positivo; as atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente. O brinquedo e o jogo são produtos de cultura e seus usos permitem a inserção da criança na sociedade; Brincar é uma necessidade básica assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação; Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade constrói seu próprio conhecimento. (NEGRINE, 1994, p.41).

Com base nas ideias do autor, as atividades lúdicas são essenciais dentro e fora da sala de aula. Com isso, através dos jogos e das brincadeiras as crianças desenvolvem diversas habilidades e alcança inúmeras competências. A ludicidade, por exemplo, diversifica as formas de agir das crianças proporcionando mais humor na realização destas. Ao brincar as crianças revivem situações e acontecimentos do seu dia a dia e consegue entendê-los, e ao brincar elas são estimuladas a perceber e explorarem o espaço em que ela está inserida e criar formas de representá-los através de sua imaginação. Em síntese, Kishimoto (1998, p. 23) revela:

Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo.

Outrossim, estudos realizados por Vygotsky (1991), compreende-se o quanto ele considera o ato da brincadeira extremamente importante para o desenvolvimento da criança. Dessa forma, o ato da brincadeira dentro da sala de aula é um instrumento de aprendizagem, ao qual, a criança precisa primeiramente de espaços, seja no ambiente escolar ou em qualquer outro lugar, para que ela se sinta à vontade e curta seu momento de brincar e jogar. Em seguida, o professor como agente mediador do processo precisa respeitar a autonomia e a construção da sua criança, tornando-o protagonista da sua própria aprendizagem.

De acordo com Freire (1996, p.25), “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.” Com isso, essas palavras vão ao encontro de um educador que respeita a autonomia da sua criança, no tocante, ao seu desenvolvimento em sala de aula, ou seja, é preciso estabelecer essa educação nos espaços de aprendizagem em todos os âmbitos, não apenas nos momentos de atividades frequentes ou lúdicas. Assim, O professor passa a ser o ponto principal para a aprendizagem da criança, desde o berçário, onde os bebês já começam a se descobrir sozinhos, mas com o incentivo do professor o desenvolvimento é muito mais eficaz.

A educação lúdica contribui na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do

conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso da transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1995, p. 41).

Conforme as ideias do autor, promover uma educação lúdica é acima de tudo possibilitar a criança da Educação Infantil um crescimento sadio e pertinente. Dessa forma, a maneira mais relevante de contribuir para a aprendizagem de uma criança e torna-la significativa, no tocante ao lúdico, é oferecer a todas uma formação lúdica e abrangente a todas as crianças, pois educar na ludicidade é acima de tudo formar para a alegria do fazer e estudar com vontade e dedicação. Nesse prisma, a ludicidade é uma ferramenta muito importante para a formação das crianças, pois é através dela que a criança desenvolve seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo, e promovê-la nos espaços formativos é o primeiro passo para o desenvolvimento integral das crianças.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percorrer desta produção, procuramos nos remeter a reflexões sobre a importância das atividades lúdicas na educação infantil, tendo sido possível desvelar que a ludicidade é de extrema relevância para o desenvolvimento integral da criança, pois para ela brincar é viver. Com isso, foi possível alcançar o objetivo proposto nesta construção acadêmica, ao qual era compreender a relevância da lúdico na Educação Infantil, e de fato, a pesquisa possibilitou respostas para esse diálogo, no que tange a justificativa deste artigo. Dessa maneira, com essa produção, espera-se que os professores compreendam o quanto é importante a integração do lúdico na educação infantil, para que haja assim, uma reflexão a respeito das práticas pedagógicas vigentes nas escolas. Por conseguinte, que a comunidade científica aprove essa pesquisa e a torne ainda mais relevante ao consulta-las. Portanto, é através do lúdico que a criança encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário, desenvolvendo a aprendizagem de forma prazerosa e significativa, possibilitando que as aulas sejam um sucesso e resultando na satisfação de professores e alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica**: Técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

- CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- CRUZ, Jonierson de A. **O lúdico como estratégia didática**: investigando uma proposta para o ensino de física. In: Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF, 18. Anais, Vitória - ES, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: paz e terra. 1996.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1994.
- PASSOS, Marcos P. de. **O ato lúdico de conhecer**: a pesquisa como processo dialógico de apropriação de dispositivos informacionais e culturais. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**: imitação, jogo e sonho. Rio de Janeiro: Zandar, 1978.
- SANTOS, Elza C. **Dimensão lúdica e arquitetura**: o exemplo de uma escola de educação infantil na cidade de Uberlândia. 2011. 363 f. Tese (Doutorado em Ciências da Informação) Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- SANTOS, M.F.M. **Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Curso de Pedagogia a Distância do Centro de Educação, Rio Grande do Norte, Currais Novos - RN, p.6-20, 2016.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Ed. 4. São Paulo: Martins Fontes, 1991

O USO DOS JOGOS COMO RECURSO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA ALFABETIZAÇÃO

THE USE OF GAMES AS A RESOURCE IN LITERACY TEACHING AND LEARNING

DOI: 10.51859/AMPLLA.TS03308-3

Brenda Caroline Rezende Lima ¹
Cristina Alves Moreira ²

¹ Coordenadora do curso de Pedagogia. Centro Universitário do Vale do Araguaia - UNIVAR

² Especialista em Docência no Ensino Superior. Centro Universitário do Vale do Araguaia - UNIVAR

RESUMO

Este estudo é resultado de uma pesquisa bibliográfica que teve como foco principal o uso dos jogos no processo de ensino-aprendizagem da alfabetização, indicando o uso da ludicidade como uma forma de tornar o processo mais interessante e divertido, visto que jogos e brincadeiras são, essenciais na construção de uma aprendizagem significativa e isso em qualquer fase escolar. No entanto, nesse processo, o jogo é mais um recurso que contribui na melhoria dos resultados e que possibilita transformações no desenvolvimento e nas vidas das crianças que estão na fase da alfabetização, pois, sabe-se que as crianças se descrevem principalmente por sua criatividade, situações diferentes e novas descobertas, afinal, possui um grande interesse pelo novo. É pertinente destacar que os jogos fazem com que as crianças aprendam brincando. Então, cabe ao educador organizar a forma mais adequada de utilizar os jogos, para que a aula se torne mais lúdica e atrativa, pois sabe-se que as crianças descrevem principalmente por sua criatividade.

Palavras-chave: Jogos. Aprendizagem. Ludicidade. Alfabetização.

ABSTRACT

This study is the result of a bibliographical research that had as its main focus the use of games in the teaching-learning process of literacy, reducing the use of ludicity as a way to make the process more interesting and fun, since games and jokes are, essential in building meaningful learning and this at any school stage. However, in this process, the game is another resource that contributes to the improvement of results and that enables transformations in the development and in the lives of children who are in the literacy phase, since it is known that children are described mainly by their creativity, different situations and new discoveries, after all, have a great interest in the new. It is important to highlight that games make children learn by playing. So it is up to the educator to organize a more appropriate way of using the games, so that the class becomes more playful and attractive, as it is known that children mainly describe their creativity.

Keywords: Games. Learning. Playfulness. Literacy.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como eixo central o uso dos jogos como recurso no ensino e aprendizagem da alfabetização, na qual vêm ganhando mais espaço construindo personalidades criativas, imaginárias e inovadoras. Nessa perspectiva, ressalta-se que a brincadeira é algo característico do ser humano e estipular uma relação entre brincar e aprender pode tornar o método de aprendizagem prazeroso e ao mesmo tempo incentivador para a criança. Por meio da participação em jogos e brincadeiras, o aluno se socializa e compartilha em um meio social. “Toda prática pedagógica deve proporcionar alegria aos alunos no processo de aprendizagem”. (RAU, 2007, p.32).

Os jogos e brincadeira influenciam as crianças a vivenciarem diversas experiências, organizam seu pensamento, tomam decisões, concedem a interação com o outro, ampliam o pensamento abstrato e procuram maneiras diversificadas de jogar, produzindo conhecimentos.

Segundo Vygotsky (apud ROLIM, GUERRA e TASSIGNY, 2008, p.177):

O brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

Nesse contexto a escola passou a ser um dos principais lugares, pois agregar os jogos à aprendizagem propicia prazer as crianças, alcançando o conhecimento significativo. Os jogos e as brincadeiras são a essência da criança, e utilizá-los como ferramentas no cotidiano escolar possibilita a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.

A utilização desses jogos, como procedimentos de ensino, pode apoiar para despertar o interesse dos alunos pelas atividades escolares e melhorar o desempenho deles, facilitando a aprendizagem. Diante das questões lançadas neste artigo, e a forma de abordagem do problema, a qualitativa se constitui na natureza do trabalho, uma vez que os jogos pedagógicos é um recurso facilitador no ensino aprendizagem da alfabetização. Contudo, os jogos trazem o mundo para a realidade da criança, proporcionando o desenvolvimento de sua inteligência, habilidades, sensibilidade e criatividade.

Sendo assim, o artigo se refere a uma pesquisa qualitativa, fundamentada em fontes bibliográficas que possui a intenção de destacar o lúdico como uma forma de facilitar durante o processo de alfabetização da criança na aquisição da leitura e escrita, sendo estratégias organizadoras na simplificação do trabalho pedagógico do professor.

2. OS JOGOS COMO ESTRATEGIAS MEDIADORAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A conquista da língua escrita no início do processo de alfabetização é algo que todos os professores almejam. Porém essa aquisição provém de diferentes concepções que estão relacionadas aos pré-requisitos da habilidade de escrita, em especial os métodos utilizados, sendo assim um trabalho desafiador.

Quando uma criança começa sua vida escolar, já se apresenta um falante nativo de sua língua, com isso certamente já domina maneiras no modo oral. A modalidade escrita da língua na maioria das vezes não condiz diretamente com a consciência levada pelo aluno, onde em seu cotidiano não utiliza das normas padrões, o que acarreta uma desordem e a chegada de dificuldades nessa modalidade.

Lemle (2006) oferece diversas sugestões com a tentativa de esclarecer as dificuldades em cada fase de alfabetização, além de destacar a importância desse conhecimento por parte do professor, para que obtenha os conhecimentos e que se adapte com a fase de alfabetização do aluno, utilizando diversos recursos; por isso elegemos e trazemos o trabalho com jogos pedagógicos.

2.1. JOGOS PEDAGÓGICOS E ALFABETIZAÇÃO

Através do uso de jogos o sujeito consegue determinar significados do mundo que o cerca. Com isso a escola tem papel essencial nesse processo, uma vez que, nesse ambiente, as brincadeiras e jogos têm uma proporção diferenciada das brincadeiras do que em outros contextos, pois no ambiente escolar as brincadeiras e jogos devem ser planejados e buscam atingir objetivos. Vieira (2012, p. 48) destaca que:

Ao considerar a etapa inicial de sistematização e o atendimento das demandas identificadas por meio de diagnóstico dos conhecimentos prévios das crianças, a estratégia das atividades diversificadas – caixas de jogos de linguagem – constitui-se em uma rica oportunidade para o processo de aprendizagem da língua no cotidiano escolar. Por meio delas, o professor pode atingir todos os educandos, concomitantemente, sendo estas

planejadas e operacionalizadas a partir da realidade da sala de aula expressa em sua diversidade.

A utilização dos jogos no ambiente de sala de aula pode despertar nas crianças, a imaginação, linguagem comunicativa, motivação, expressividade, o raciocínio lógico, concentração, e atenção, podendo integrar diferentes áreas do conhecimento, por isso esse método é um ótimo recurso no processo de alfabetização e letramento. É através do lúdico que a criança demonstra os interesses e gostos, fortalece suas emoções, sua expressividade e eficácia em resolver problemas e desafios ampliando, assim, sua identidade.

Saveli e Tenreiro (2011, p. 121) ressaltam que:

O brincar é mais que uma atividade lúdica, é um modo para obter informações, respostas e contribui para que a criança adquira uma certa flexibilidade, vontade de experimentar, buscar novos caminhos, conviver com o diferente, ter confiança, raciocinar, descobrir, persistir e perseverar; aprender a perder, percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar. Na brincadeira, adquire hábitos e atitudes importantes para seu convívio social e para seu crescimento intelectual, aprende a ser persistente, pois percebe que não precisa desanimar ou desistir diante da primeira dificuldade.

Os campos do que pode ser desenvolvido por meio dos jogos apontam que são ótimos mediadores para o processo de aprendizagem, principalmente na área de linguagem. É essencial refletir que quando a criança adentra mais cedo nessa modalidade do ensino fundamental de sete anos, percebe-se um certo distanciamento das práticas pedagógicas que envolvem a ludicidade, como os jogos e as brincadeiras, causando interrupção em seu universo.

Através das atividades com jogos as crianças têm a oportunidade de descobrir, compreender e experimentar situações de aprendizagem e, até mesmo, da vida em meio a sociedade, atribuindo assim outras contribuições a sua formação como cidadãos e estudantes. Os jogos operam as relações interpessoais, as regras, afetividade e o cognitivo.

Magalhães e Junior (2012) apontam algumas contribuições na apropriação da língua por meio do trabalho com jogos:

Se, para criança, a escrita é uma atividade complexa, o jogo, ao contrário, é um comportamento ativo cuja estrutura ajuda na apropriação motora necessária para a escrita. Ao lado das atividades de integração da criança à escola, deve-se promover a leitura e a escrita juntamente, utilizando-se para

isto a dramatização, conversas, recreação, desenho, música, histórias lidas e contadas, gravuras, contos e versos. No ensino da leitura e escrita, deve-se levar em conta o relacionamento da estrutura da língua e a estrutura do lúdico. Podem-se também estabelecer relações entre o brinquedo sócio dramático das crianças, na sua criatividade, desenvolvimento cognitivo e as habilidades sociais. Entre elas destacam-se: criação de novas combinações de experiências; seletividade e disciplina intelectual; concentração aumentada; desenvolvimento de habilidades e de cooperação. (MAGALHÃES; JUNIOR, 2012, p. 5)

2.2. A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS NO ENSINO APRENDIZAGEM

Nos dias atuais um dos maiores desafios do professor é transformar o aprendizado em atividade lúdica. Para que essa transformação ocorra é necessário instrumentos que atendam às necessidades pedagógicas dos alunos de maneira significativa, com isso os jogos são um dos principais recursos utilizados. Além desse recurso ser atrativo diante os alunos, eles servem também para auxiliar no aprendizado, fornecendo orientações sobre respeitar regras, estratégias e controle, permitindo a criança o desafio de superar a si mesma e seu lado cooperativo trabalhando em equipe. Como mecanismo de aprendizagem, os jogos auxiliam no desenvolvimento social e cognitivo da criança, pois através disso ele inventa, descobre, desenvolve habilidades e observa novos pontos de vista.

Tanto as competências quanto as afetividades das crianças são ajustadas no seu desenvolvimento. Todavia para que realmente isso aconteça é primordial que o professor seja capacitado e que tenha a consciência que o brincar através das atividades educativas possibilita uma maior aprendizagem por meio das crianças. Antes de planejar a aula usando esses recursos, o professor deve investigar como os alunos brincam e quais suas dificuldades, para que somente assim consiga constatar qual o melhor método deverá ser utilizado para auxiliar na aprendizagem. De acordo com Kishimoto, (1999, p. 27) “a formação lúdica possibilita ao educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades, desbloquearem resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança”

O jogo é um dos principais aspecto de aprendizado da criança, dentre vários existentes na escola ou em convívio na sociedade. Além de ser um incentivo na preparação de grandes e complexas responsabilidades da vida futura, desenvolve o raciocínio lógico, estimula a iniciativa, além de tornar a mente disponível para a aprendizagem melhorando assim a socialização das crianças, permitindo que por meio

das atividades realizadas a interação entre professor e aluno e entre os próprios alunos só melhora.

Através dos jogos e das brincadeiras o índice de socialização é alto, pois, essas atividades envolvem até os mais retraídos. Contribuindo muito para a construção social e psíquica de cada indivíduo. Para Teixeira (2003) a brincadeira é fundamental para toda criança, pois brincando se socializa e constrói seu próprio mundo, e privar a criança das brincadeiras é violar a harmonia do seu desenvolvimento.

Em diversas situações vivenciadas pelas crianças, especialmente no contexto escolar, os jogos e as brincadeiras devem fazer parte desse processo, pois com os procedimentos lúdicos a criança é capaz de relacionar como funciona o mundo real, grande parte das brincadeiras infantis estão associadas com a maneira de viver e se comportar. Relatando ainda que os jogos e as brincadeiras possibilitam momentos de satisfação, prazer e alegria, sendo então o papel primordial do lúdico, conduzir o trabalho pedagógico para métodos mais satisfatórios de aprendizagem.

É como diz Vygotsky (1984, p.114):

[...] O brincar e o brinquedo criam na criança uma nova forma de desejos. Ensinam-na a desejar, relacionando seus desejos a um fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo; aquisições que, no futuro, tornar-se-ão seu nível básico de ação e moralidade.

Outro fator importante além da contribuição desses recursos para com o desenvolvimento psíquico de uma criança, eles contribuem ainda na construção de limites que se deve ter, pois os jogos possuem regras e tempo, com isso a criança tem que fortalecer seu autocontrole conseguindo assim se integrar e interagir na brincadeira de maneira satisfatória através da utilização dos jogos, brinquedos e brincadeiras, ampliando seu desenvolvimento.

2.3. OS JOGOS COMO INSTRUMENTOS EDUCATIVOS E FACILITADORES

O preparo de ambientes apropriados para o estímulo dos jogos e brincadeiras estabelece na atualidade uma das principais preocupações do corpo docente escolar. Com isso o uso dos jogos no contexto educacional só é capaz de ser instalado corretamente a partir da captação dos motivos que colaboram para uma aprendizagem

ativa, isto é, mais do que o jogo em si, o que vai possibilitar uma aprendizagem significativa é o clima da conversa e troca, com o professor consentindo tentativas e respostas divergentes ou possibilidades, tolerando os erros, proporcionando novas reflexões.

Macedo (2000, p.23) inclui que a discussão desperta a partir de uma situação de jogo mediada por um profissional, vai além da vivência e “possibilita a transposição das aquisições para outros contextos”. Segundo o autor, isto significa declarar que “as atitudes adquiridas no contexto de jogo tendem a tornar-se propriedade do aluno, podendo ser generalizadas para outros âmbitos, em especial, para as situações em sala de aula.”.

Por meio dos jogos é possível apreender questões significativas da constituição psíquica de uma criança, assim como seu grau de desenvolvimento social e cognitivo. Contudo, o jogo é um método usado tanto no diagnóstico psicopedagógico quanto recurso para decorrente intervenção psicopedagógica: o jogo possibilita a análise de processos de pensamento utilizados pelo aluno (criança ou mesmo adulto) e das relações que ele estabelece com o parceiro com as regras a serem estabelecidas.

As atividades bem planejadas e organizadas favorecem e facilitam no ensino aprendizagem, conforme as atividades lúdicas, principalmente de como os jogos são dirigidos ativando e fortalecendo os esquemas do conhecimento, os mesmos que colaborarão na aprendizagem de outro conhecimento, como observar e identificar, comparar e classificar, conceituar, relacionar e inferir. Da mesma forma são técnicas de conhecimento os procedimentos utilizados no jogo como o planejamento, a previsão, a antecipação, o método de registro e contagem.

O jogo se descreve em uma característica única que o separa de uma vida cotidiana, dentro do ambiente do jogo há suas essências regras. E nesse ambiente, torna-se capaz o desenvolvimento das competências físicas e intelectuais do jogador. É um momento da procura, de interação que se faz no aspecto do outro que isoladamente do cotidiano cria suas próprias regras e o transforma em aprendizagem.

É durante o jogo que a criança se cria, aprende a lidar com regras e situações que levam a tomar decisões, que mesmo em um espaço fechado, alheio a vida diária, aprende a conviver em um mundo que possui regras, a estabelece vontades e limites diariamente.

Todavia Huizinga (2007, p. 33) completa:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Inovar na sala de aula é sempre bem desafiador. Entretanto, incluindo o recurso lúdico no planejamento da aula, diferenciando-o da vida diária é o que torna o jogo tão prazeroso. Nessa situação o jogo assume um novo papel na vida de quem participe de um deles. Assim, o ambiente escolar deve buscar incluir o jogo a sua rotina. Essa adaptação não se dá quando ocorre a separação: hora de brincar, brincar hora de estudar, estudar, mas, quando se procura o equilíbrio, que faz os momentos de estudo uma forma de brincar, ou melhor, aprender brincando, jogando e interagindo.

2.4. TIPOS E CARACTERÍSTICAS DOS JOGOS EDUCATIVOS

Para Santos e Cruz (2000) o brincar (o jogar) possuem conceitos significativos e diversificado de acordo com cada ponto de vista: no filosófico, o brincar é abordado como um mecanismo para contrapor à racionalidade. Já no sociológico, o brincar tem sido visto como pura inserção da criança na sociedade. No psicológico, o brincar está presente em todo desenvolvimento da criança nas diferentes formas de modificação de seu comportamento, na formação da personalidade, nas motivações, nas necessidades, emoções, valores; as interações criança/família e criança/sociedade estão associadas aos efeitos do brincar. Para o ponto de vista pedagógico o lado da criatividade, como o ato de brincar (jogar) estão centrados na busca do “eu”.

Antunes (2002, p. 36) aponta que:

É nesse contexto que o jogo ganha espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, que como todo pequeno animal adora jogar e joga sempre principalmente sozinho e desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social. O jogo ajuda-o a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

Nesse ponto o professor assume uma importante parte na aprendizagem dos alunos, não e somente ele que transmite o conhecimento, porém será um facilitador da

aprendizagem na proporção em que posiciona o jogo como instrumento indispensável ao processo de ensinar e aprender.

E se torna muito instigante o trabalho usando os jogos como recurso pedagógico para a aprendizagem. O uso desse recurso auxilia para que professores tornem suas aulas mais dinâmicas e assim, a aprendizagem se dê de forma mais espontânea.

No livro **Jogos na Educação: criar, fazer, jogar** a autora Maria da Glória Lopes apontam objetivos pedagógicos no contexto escolar e clínico que podem ser atingidos por meio do uso de atividades com jogos. Nesse artigo será relacionado os objetivos, segundo a autora, de cunho pedagógico, que é a proposta deste material. Segundo Lopes (2011, p.36-45) as metas que podem ser atingidas através dos jogos são:

- **Aprimorar a coordenação motora:** algumas crianças apresentam defasagem de coordenação motora fina que acaba influenciando na sua escrita. Alunos com letra a “feia” precisam de atividades que possibilitem desenvolver essa coordenação motora. Alguns jogos e atividades como dobraduras, colagens, pinturas, desenhos, manipulação de tesouras etc., possibilitam ao aluno esse exercício motor.
- **Desenvolver a organização espacial:** a desorganização espacial é uma dificuldade apresentada por algumas crianças quando precisam realizar cálculo mental do espaço disponível. Elas são desastradas, caem, esbarram e derrubam tudo. Também apresentam dificuldades para manter seu material em ordem e não conseguem ordenar fatos em uma sequência lógica dos acontecimentos.
- **Melhorar o controle segmentar:** quando se escreve precisa-se do trabalho somente de uma das mãos e do antebraço. Quando não possui um controle segmentar, a criança força o braço inteiro, os ombros, o pescoço, a mandíbula, a testa e os olhos causando fadiga, tensão e desânimo para a tarefa de escrita. Atividades como a confecção de jogos, orientados pelo professor, ajudam a criança a aprender a controlar os segmentos de seu corpo.
- **Aumentar a atenção e a concentração:** a falta de atenção e concentração interfere na aprendizagem. Os motivos são muitos, mas o mais comum é a falta de interesse pela atividade proposta. É preciso motivar e despertar o interesse da criança pela atividade que terá que realizar. É possível exercitar essa

habilidade através de atividades que estimulem, gradualmente, o aumento da atenção. Pintura, colagem, recorte, visualização de objetos diferentes dentro de um conjunto são atividades que auxiliam no desenvolvimento da atenção e concentração.

- **Desenvolver antecipação e estratégia:** essas habilidades são importantes para a realização de muitas tarefas na vida. Raciocinar, prever, calcular, criar hipóteses são ações importantes para que o aluno amplie sua visão de mundo. Atividades de elaboração e participação em jogos possibilitam à criança desenvolver a autoconfiança e o planejamento de suas ações.
- **Trabalhar a discriminação auditiva:** discriminar fonemas é importante para que a criança consiga ler e escrever. Trabalhar com a sonoridade das palavras, jogos que apresentem sons diferentes possibilitam ao aluno desenvolver sua acuidade auditiva.
- **Ampliar o raciocínio lógico:** esse é um aspecto cognitivo que mais necessita de exercícios para ser desenvolvido. As crianças, normalmente, apresentam certa “preguiça mental” e não querem pensar para solucionar problemas. O professor precisa estar trabalhando sempre para desenvolver essa habilidade. Jogos que exigem antecipação, planejamento e estratégia estimulam a criança a desenvolver o raciocínio.
- **Desenvolver a criatividade:** a criança necessita de atividades que permitam soltar a imaginação, criar e fazer movimentos diferentes. O professor precisa criar situações que proporcionem o desenvolvimento da imaginação, de criações artísticas.
- **Perceber figura e fundo:** perceber as partes de um todo é uma habilidade que precisa ser desenvolvida. Ao iniciar o processo de alfabetização essa habilidade é importante, pois no início ele separa as partes da palavra: as letras depois as sílabas para então uni-las e formar as palavras e o texto. A criança precisa aprender a selecionar sua atenção para perceber o que no momento é figura e o que é fundo e que em alguns momentos estão em posições invertidas.
- **Trabalhar o jogo:** as crianças aprendem rapidamente as regras do jogo, mas não sabem perder nem ganhar. Precisam vivenciar as duas situações para aprenderem a lidar, de forma adequada, com as emoções. Os jogos

competitivos, quando bem trabalhados, contribuem para ensinar as crianças a trabalharem suas emoções, ajudando-as a internalizar conceitos que a ajudarão a lidar com seus sentimentos dentro de um contexto grupal, preparando-a para a vida em sociedade.

Consequentemente, para que o jogo se mostre um recurso educativo, o professor deve investigar antes conhecendo os pontos em que seus alunos mais necessitam de atenção para que, através de uma intervenção pedagógica planejada, ele consiga adequar o jogo ou outra atividade lúdica qualquer, aos conteúdos a serem trabalhados e aos objetivos do ensino que ele pretende alcançar. Rau (2007, p. 38), constata que o professor “deve buscar o conhecimento sobre o que faz e sobre por que motivo o faz, visando ao domínio dos instrumentos pedagógicos para melhor adaptá-los às exigências das novas situações educativas.”

Com isso o professor precisa saber quais competências são necessárias para que o aluno tenha condições de absorver o conteúdo trabalhado e qual a maneira ele conduzirá seu trabalho para que a aprendizagem realmente aconteça. Portanto, para que o uso do jogo e da ludicidade como recurso pedagógico se dê de maneira eficaz, é preciso de pesquisa e estudo por parte do professor.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa foi possível verificar que os jogos realmente é um recurso facilitador no ensino aprendizagem da alfabetização. Entretanto, os jogos devem ser motivo de pensamento entre a escola, pais e comunidade como um todo, já que o jogo e a brincadeira ajudam a criança no seu desenvolvimento geral, reduzindo a agressividade, ajudando na inclusão em meio sociedade, como também na construção de seu conhecimento. Esse recurso facilitador na organização do conhecimento deve ser compreendido por todos, como meios no desenvolvimento da inteligência, criatividade, habilidades, sensibilidades, e não só como um meio de gastar tempo. Os jogos na alfabetização são utilizados através do símbolo lúdico corporal, que através do concreto, do pegar, orienta a criança para as palavras, para os números, abrangendo um leque maior de significados para a compreensão da criança.

Sendo assim, as vantagens didáticas dos jogos no período da alfabetização são altamente importantes, se torna mais que um passatempo, é uma maneira indispensável para promover uma atividade atrativa e significativa, pois é por meio delas que estimula as crianças, em várias situações dentro e fora do contexto escolar, sendo uma alternativa para analisar e avaliar aprendizagens que são específicas, construindo um método de ensino-aprendizagem por outros meios e estratégias, formando assim um trabalho onde a criança consiga mais motivação e estímulos em seu desenvolvimento social e escolar.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento**. trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007. *Jornal Educar* – Junho/julho – Ano 10 – nº 51 – 2007.
- KISHIMOTO. T. M. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e a educação**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2006. Série: Princípios.
- LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, L., **Aprender com jogos e situações-problema**. Artes Médicas, Porto Alegre: 2000.
- RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: Ibpex, 2007.
- ROLIM, Amanda A. M.; GUERRA, Siena S. F.; TASSIGNY, Mônica M. **Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil**. Artigo disponível em http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%2B_vygotsky.pdf Acessado em 15/07/2019.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos e CRUZ, Dulce Regina Mesquita da. **Brinquedo e Infância – Um guia para pais e educadores em creche**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2000.
- SAVELI, Esméria L; TENREIRO, Maria Odete V. **Organização dos tempos e dos espaços na educação infantil**. In: SAVELI, Esméria et al. *Fundamentos teóricos da educação infantil*. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2011. p. 111- 142.

TEIXEIRA, F.E.C (orgs.); MARTINEZ, A.M; REY, F.L.G et al. **Aprendendo a aprender: guia de formação para professores das Séries Iniciais**. Brasília: Uniceub, 2003.

VIEIRA, Daniele M. Jogos de linguagem – **Estratégia para atividades diversificadas no processo de alfabetização e letramento**. In: MORO, Catarina de Souza et al. Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: saberes e práticas. Curitiba: SEED-PR, 2012.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984

A INTROSPECÇÃO DO ESTUDANTE SURDO EM UMA SALA DE OUVINTES: UMA ANÁLISE REALIZADA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

THE INTROSPECTION OF THE DEAF STUDENT IN A LISTENING ROOM: AN ANALYSIS CARRIED OUT IN PORTUGUESE CLASSES IN ELEMENTARY SCHOOL

DOI: 10.51859/AMPLLA.TS03308-4

Pamela Sousa de Araujo ¹
Eliza Marcia Oliveira Lippe ²

¹ Professora de Língua Portuguesa, Pedagoga e especialista em Docência na Educação Básica pelo Instituto Federal de São Paulo.

² Professora Adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro do Curso de Licenciatura em Educação Especial.

RESUMO

O bilinguismo para a comunidade surda é um dos principais movimentos de emancipação da sociedade predominantemente ouvinte e com discurso capacitista e, no ambiente escolar, esse movimento gera dúvidas sobre a forma como é aplicado em escolas regulares no ensino fundamental. Por que os estudantes surdos apresentam-se tão introspectivos no cotidiano em sala de aula? Este artigo busca compreender os movimentos de adaptação e adequação do currículo escolar através da observação e análise do cotidiano escolar de um aluno surdo em uma sala de ouvintes no ensino fundamental em uma escola pública com o “Projeto Especial em Libras”.

Palavras-chave: Bilinguismo. Introspecção. Currículo. Adaptação.

ABSTRACT

Bilingualism for the deaf community is one of the main movements for the emancipation of the hearing and capable majority society and, in the school environment, this movement raises doubts about the way it is applied in regular schools in elementary school. Why are deaf students so introspective in everyday life in the classroom? This article seeks to understand the movements of adaptation and adequacy of the school curriculum through the observation and analysis of the school routine of a deaf student in a hearing room in elementary school in a public school with the “Special Project in Libras”.

Keywords: Bilingualism. Insight. Curriculum. Adaptation.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa baseia-se em um estudo de caso realizado através de observações realizadas durante o cotidiano escolar do estudante surdo em uma sala de ouvintes na rede municipal de São José dos Campos, interior de São Paulo. A busca pelos dados através da vivência em sala de aula, ressalta a fala de Meirinhos e Osório (2010): “o estudo de caso rege-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação.”

O presente artigo traz uma análise das observações realizadas nas aulas de Língua Portuguesa em uma escola municipal na cidade de São José dos Campos no interior de São Paulo. A escola, diferente das demais no município, apresenta um projeto especial em Libras no qual estudantes surdos são inseridos em salas de aula com discentes ouvintes, sendo necessária a presença da intérprete durante todo o período letivo pois, de acordo com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002¹,

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

O dado aqui apresentado terá ocultado o nome do estudante observado durante o período de seis meses nas aulas de Língua Portuguesa, assim como o nome da escola e da intérprete que o acompanhou. Para que o texto torne-se acessível de compreensão e representação, o estudante receberá o nome fictício de “Paulo” durante o processo de relato.

O estudante Paulo é natisurdo e, assim como a maioria dos surdos em idade escolar, não é proveniente de família surda, o que dificultou o processo de aquisição da Libras em sua comunicação, anulando uma luta que há anos a comunidade surda garante o acesso às leis de equidade e representação.

¹ BRASIL. *Regulamento sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras*. Brasília, 2002.

A família de *Paulo*, quase como um processo natural para a maioria das famílias ouvintes com crianças surdas, procurou por meios médicos para inseri-lo no mundo oralizado através de fonoaudiólogos, o que é um direito da pessoa surda mas não uma obrigatoriedade. Esse processo oralizante causou um atraso na alfabetização e na busca pela Libras somente no primeiro ano da fase escolar, o que dificultou a aquisição de novos conhecimentos proporcionados pelos conteúdos apresentados durante as aulas.

No município em que a vida escolar de *Paulo* acontece não existe escolas bilíngues, porém, o termo aparece na Lei Municipal nº8117/10¹, como tal,

Art. 1º. Fica o Poder Executivo autorizado a implantar o Programa de Educação Bilíngue na Rede de Ensino Municipal./Art. 2º. O Programa de Educação Bilíngue assegurará aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, efetiva inclusão social, com ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e de Língua Portuguesa.

Ao perceberem que o termo bilíngue sugere que a Libras seja a Língua de instrução para todos que estão no ambiente escolar e a Língua Portuguesa é inserida como segunda Língua, a escola municipal alterou sua nomeação oficial para “Escola com Projeto Especial de Libras”. Desta forma, os alunos surdos frequentam a escola no período regular com o auxílio da intérprete e no contraturno utilizam os espaços de estudos proporcionados pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) através de aulas complementares e suplementares proporcionadas por um professor surdo.

No artigo escrito pelas professoras universitárias Ana Regina Campello e Patrícia Luiza Ferreira Rezende², ambas surdas, destacam um trecho da revista Feneis sobre a Educação de Surdos na meta 4 da PNE, que explica as três formas de oferta da educação para surdos no Brasil, onde o município analisado nesta pesquisa oferece a terceira opção:

– escolas bilíngues (onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela língua de instrução, Libras; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação por intérpretes e sem a utilização do português sinalizado. Os alunos não precisam estudar no contraturno em classes de Atendimento Educacional Especializado – AEE, dado que a forma de ensino é adequada e não demanda atendimento compensatório);

¹ SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. *Programa de Educação Bilíngue*. 2010.

² CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. *Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro*. Educar em Revista. Curitiba, n.2.p.71-92. Editora UFRP. Disponível em: <www.scielo.com.br> . Acesso em: 01 jun, 2023

– as classes bilíngues (que podem ocorrer nos municípios em que a quantidade de surdos não justificar a criação de uma escola bilíngue específica para surdos) podem existir na mesma edificação de uma escola inclusiva;

– nas escolas inclusivas, onde o português oral é a língua de instrução, algumas vezes mediada por intérpretes, o aluno surdo tem que estudar dois períodos, participando do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno e são matriculados duas vezes (dupla matrícula)

Desta forma, Paulo frequenta regularmente uma escola inclusiva que proporciona a Língua Portuguesa escrita como segunda língua e a Libras como língua de instrução, já que esta deveria ser considerada como língua materna. Apesar da escola está em cumprimento com a lei, vale ressaltar a fala de Marquezan¹,

O discurso da legislação, regido de forma impessoal, ao não mencionar o sujeito autor (o sujeito legislador) nem o objeto (sujeito deficiente) nomeado como portador de deficiência, realiza um ocultamento das realidades sociais de ambos. Esse ocultamento reduz, estrategicamente, a capacidade de movimento dos sentidos e do sujeito deficiente e produz uma desestabilização do seu lugar de significar.

Ao definir o surdo, na maioria das pesquisas e referenciais teóricos, os pesquisadores encontram resistência ao utilizarem o termo “portador de deficiência”, já que a experiência da surdez perpassa por várias camadas de representações que envolvem cultura e sua relação com o poder na sociedade.

Em sala de aula, *Paulo* não é apenas um aluno que frequenta as aulas em cumprimento da lei ou um representante da estatística, ao estar entre os 21.987 estudantes surdos brasileiros segundo o último Censo Escolar. O aluno apresentado nesta pesquisa é um adolescente negro de doze anos que enfrenta, assim como todos os outros, dificuldade para entender sua representação na sociedade e seu auto-reconhecimento em uma fase cheia de desafios e construções culturais e existenciais, porém com um diferencial: é um estrangeiro em sua própria pátria ao não ter sua língua valorizada e compreendida pela maioria dos seus colegas, em um bilinguismo, muitas vezes, forçado e errôneo apresentado no sistema regular de ensino.

Partindo das observações realizadas acima, este trabalho levanta o seguinte problema: sendo a Língua um processo dialógico de construção intercultural, como o aluno surdo poderá promover trocas significativas em uma sala de aula não bilingue?

¹ MARQUEZAN, Reinoldo. *O deficiente no discurso da legislação*. Campinas: Papirus, 2009, p.92

Com base neste questionamento este trabalho busca de forma hipotética, baseado nos estudos bibliográficos e nas reflexões obtidas em sala de aula, criar subsídios para uma reflexão sobre o processo de introspecção que ocorre com o aluno surdo em uma sala de ouvintes nas aulas de Língua Portuguesa, componente que possui uma carga horária maior em relação às outras e por este motivo permite um acompanhamento das fases de uma sequência didática.

Portanto, como objetivo, o presente trabalho visa conciliar os dados de observação coletados durante as aulas de Língua Portuguesa em que Paulo esteve presente e os textos revisados e lidos durante o processo de busca por bases teóricas que expressassem a cultura surda e a importância da adequação escolar frente aos desafios encontrados pelos surdos no cotidiano e no silenciamento cultural que ocorre de maneira discreta porém, avassaladora para aqueles que são prejudicados.

Esta pesquisa justifica-se pela busca de alternativas que combatam o processo de introspecção que ocorre com os alunos surdos nas aulas de Língua Portuguesa durante as atividades de interação com os colegas ouvintes, já que esses percursos formativos são de extrema importância para a compreensão das diferenças e para o banimento de práticas capacitistas que ocorrem através de discursos realizados pela falta de conhecimento da cultura do outro.

2. O ESTUDANTE SURDO EM UMA SALA DE OUVINTES: UM PROCESSO DE INTROSPECÇÃO

A educação dos surdos ao longo do tempo passou por inúmeras mudanças e retrocessos que culminam até hoje em práticas segregacionistas e preconceituosas na sociedade e nas práticas pedagógicas em escolas oralistas.

Desde 1880, no Congresso de Milão, as práticas oralistas são frequentes na educação de surdos e o uso da linguagem gestual é vista como desnecessária, principalmente quando o estudante é proveniente de família ouvinte. De acordo com Sá¹,

(...) desde o famoso Congresso de Milão até os dias atuais, o oralismo consegue manter-se muito presente no território da chamada educação especial, ou seja, no âmbito integracionista, assimilacionista e terapêutico. Foi justamente esse modelo clínico e assistencialista, baseado na perspectiva

¹ SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 2010, p.75

do déficit e na hierarquização de processos cognitivos e de linguagens, que gerou mais de um século de história de fracasso/exclusão escolar dos estudantes surdos.

Por esse motivo a Libras é tão importante para estudante surdo, sendo que a Língua, em diferentes culturas e países é um caminho natural para o “poder” em sociedade, não de maneira hierárquica ou manipulatória, mas como um processo de pertencimento em uma comunidade por meio das trocas significativas entre os sujeitos. O processo de comunicação baseia-se no contato simultâneo de duas ou mais percepções de mundos distintos, nem melhores ou piores, apenas diversos.

Sobre a importância da Língua de Sinais Sacks¹ destaca,

Quando foram feitas tentativas apropriadas de comunicar-se com os “*deaf and dumb*”, ou seja, por meio da língua de sinais, eles se revelaram notavelmente educáveis e de pronto mostraram ao assombroso mundo que eram capazes de ingressar por completo na cultura e na vida. Essa circunstância fascinante- como uma maioria desprezada e negligenciada, a quem até então praticamente se negava a condição de ser humano, emergiu de modo súbito e espantoso no cenário mundial (e o posterior solapamento de tudo isso no século seguinte)- constitui o capítulo introdutório da história dos surdos.

A escola tem o papel fundamental de contribuir para que o aluno surdo tenha o contato com a Libras e, principalmente, o protagonismo proporcionado pelas trocas entre a cultura surda e a comunidade ouvinte. Segundo Sá²,

Geralmente é a escola que atua como “doadora” ou “informante” da linguagem aos surdos, dada a estatística de que cerca de 96% dos surdos nascem em famílias de ouvintes. A escola, portanto, reveste-se de uma importância crucial, pois é ela que pode compensar os déficits socioculturais aos quais a criança surda é exposta por viver em uma comunidade majoritariamente ouvinte.

Outra medida comum entre as famílias ouvintes é a procura por procedimentos médicos ou terapêuticos. O implante coclear e o auxílio de fonoaudiólogos é um direito da criança surda, porém, não é uma obrigação, sendo necessária e recomendável a inserção da Libras desde o início da fase escolar, principalmente quando o meio familiar tem pouco ou nenhum conhecimento da Língua de Sinais.

¹ SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. trad. Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p.21

² SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. p.87

A família de *Paulo* não optou pelo implante coclear ou pela terapia fonoaudiológica, porém, o estudante foi introduzido na cultura surda através da Libras aos sete anos de idade, quando iniciou sua vida escolar, o que gerou uma “atraso” no processo de alfabetização e uma introspecção em sala de aula, dificultando a interação com seus colegas, surdos ou ouvintes.

O aluno observado pela pesquisa está em uma classe de sétimo ano com cerca de vinte e nove estudantes ouvintes e uma aluna surda, ambos recebem o auxílio da mesma intérprete. Os alunos frequentam durante a semana sete aulas de Língua Portuguesa com a duração de cinquenta minutos cada aula, sendo que uma destas aulas é realizada na Sala de Leitura como uma complementação para os trabalhos epilinguísticos do gênero textual do bimestre.

Durante o período de observação, Paulo estudou com sua turma o gênero textual “Conto de Enigma”, que consiste nas histórias sobre investigações policiais em que o detetive procura solucionar os enigmas através de pistas e olhares dedutivos no decorrer da trama. Nas aulas de Língua Portuguesa os alunos são inseridos nestas tramas textuais imaginativas através das leituras e durante os trabalhos em agrupamentos produtivos, sempre com o objetivo de ganharem autonomia na aquisição da Língua Portuguesa.

As aulas são preparadas pela professora regente através das orientações presentes no Currículo Joseense, que foi um documento elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com adaptações para a realidade dos alunos do município e a busca das principais habilidades que contribuíssem com cada fase de desenvolvimento. Contudo, por tratar-se de uma escola com projeto especial de Libras, foram necessários outros caminhos para o trabalho da Língua Portuguesa como segunda língua, já que o currículo apresenta aspectos oralistas no cumprimento de suas habilidades.

A escola que *Paulo* está inserido utiliza, através das intérpretes, a “*Proposta Curricular para o Ensino de Português como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior*”. O material foi criado em parceria com o Ministério da Educação e com professores e pesquisadores surdos e ouvintes, com o objetivo de adequar o currículo para uma linguagem altamente visual que auxilie o



estudante surdo no processo de interpretação de diferentes textos. Segundo essa proposta¹,

É responsabilidade do professor propiciar ao máximo o acesso a textos para leitura e condução do ensino formal ao conhecimento linguístico e funcional que leve os estudantes à literacia, no sentido mais amplo. Os estudantes surdos têm o direito de aprender português escrito sem simplificações, sem reduções, mas a partir de um currículo adequado que leve a uma metodologia que lhes seja acessível e, por isso, preponderantemente visual.

Ao chegar na sala de aula, *Paulo* senta-se na primeira carteira acompanhado por sua docente intérprete, diferente dos outros colegas, não tem autonomia para escolher seu lugar para estudo ou conversar com os outros estudantes, já que os ouvintes não têm conhecimento da Língua de Sinais para uma comunicação efetiva.

Em uma das atividades propostas pela professora de Língua Portuguesa os alunos deveriam criar grupos de cinco a seis integrantes para que juntos solucionassem um enigma, com o objetivo de exercitarem o olhar dedutivo que encontraram anteriormente nas leituras dos contos. *Paulo* não conseguiu interagir com os colegas, e por esse motivo, foi direcionado pela professora a sentar-se com um grupo em que faltava um integrante.

A intérprete, como em todas as aulas, sentou-se ao lado de *Paulo* para tornar-se uma mediadora entre ele e os colegas. Porém o resultado foi o isolamento de *Paulo* através de uma comunicação truncada e apática, já que a intérprete traduzia apenas as conversas textuais e metalinguísticas, ou seja, as interações extralinguísticas que ocorrem geralmente em trabalhos em grupos, e as quais também contribuem com a comunicação, não aconteciam com *Paulo* e seus colegas.

O currículo regular de Língua Portuguesa exige a oralidade como forma de interação entre colegas e professores, momentos que são essenciais para o contato com os textos apresentados. Para *Paulo* esses momentos são reduzidos à interações forçadas que resultam em constrangimento e introspecção ao expressar suas ideias sobre os casos apresentados para análise, já que o conteúdo apresentado pelo gênero textual “Conto de Enigma” trouxe ao aluno grandes dificuldades de compreensão e escrita no começo bimestre.

¹ BRASIL. Ministério da Educação. 2021. Disponível em: <www.gov.br> Acessado em: 20 jun, 2023

Percebendo que o aluno não criava interações e começou a desenhar em seu caderno para passar o tempo, a intérprete iniciou uma outra atividade de escrita que baseava-se em criar um conto através de uma imagem, neste caso, uma fotografia de assalto ao banco. Nesse momento Paulo cria uma “fratura” com o objetivo da aula, isolando-se com outras atividades, descumprindo um dos objetivos da proposta curricular. De acordo com Sá¹,

Defende-se a ideia de que colocar os “deficientes” junto às pessoas “normais” é um sinal de grande avanço, impulsionado pela solidariedade. O foco é colocado nas concessões que as escolas e instituições devem fazer para “recebê-los” e nos ajustes que os professores têm de fazer por conta própria. O que não fica muito explícito, no entanto, é que a separação do outro pode ser conseguida, apesar da aproximação física, por restrição da comunicação oral;”

Desta forma, compreender que o aluno surdo pertence a uma sala de ouvintes faz da escola um ambiente inclusivo é um entendimento completamente errôneo, já que a comunicação de *Paulo* é restrita a sua intérprete e com isso estreita sua interação com outros alunos surdos apenas no momento de intervalo e nas oficinas proporcionadas pela Educação Inclusiva no período vespertino.

A construção de novos saberes proporcionados pelo planejamento intercultural, presente como um dos apontamentos da Proposta Curricular, é quase nula quando o objetivo é a interação entre surdos e ouvintes no ambiente escolar. Outro obstáculo encontrado pelo estudante nas aulas de Língua Portuguesa é a interação e a comunicação com a professora regente, a qual não é fluente na Língua de Sinais e quando necessita comunicar-se com *Paulo* utiliza um bloco de notas para escrever solicitações durante as aulas, o que dificulta o processo de cognição com as interpretações que são baseadas em questões oralizadas ou para apontamentos que são considerados importantes dentro do gênero estudado no bimestre.

Em um dos momentos observados, *Paulo* se recusou a sentar-se com sua colega surda durante as aulas, proporcionando um deslocamento da intérprete para conseguir traduzir a aula, que no primeiro momento, era inteiramente expositiva. O aluno escolheu uma carteira que ficava próximo aos meninos da sala, o que é típico para sua idade na busca por representação e pertencimento em grupos, porém, não ocorreu

¹ SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. p.84

aceitação por parte dos colegas, gerando desta forma, uma introspecção de *Paulo* em relação ao mundo que o cercava, neste caso, a sala de aula.

Com o passar do tempo foi possível perceber que o aluno acompanhava tristemente as aulas e o isolamento social foi um processo natural com o passar do tempo e com isso o rendimento em Língua Portuguesa tornou-se insatisfatório, com atividades incompletas e dificuldades de concentração quando estava com a intérprete, sendo necessário algumas vezes, o auxílio do professor surdo que o acompanhava no período da tarde. Esse processo dificultoso de engajamento do aluno, reflete o que foi dito por Facion¹,

Por um lado, a inclusão impulsiona o professor a aprimorar-se, a reconhecer sua competência em atender as diferenças, a melhorar a qualidade de ensino, a diminuir o preconceito, a oportunizar ao aluno especial o convívio com os demais. Por outro lado, encontramos o despreparo geral (não apenas do professor, mas da sociedade como um todo) para enfrentamento desse processo, podendo acarretar prejuízos para a criança especial, que sofre diretamente as consequências da pseudo-inclusão, bem como a escola como um todo.

Percebe-se que em contato com outro surdo, nesse caso seu professor do Atendimento Educacional Especializado, Paulo consegue interagir com a matéria e criar diálogos extralinguísticos, como: *“Será que Sherlock Holmes existiu?”*; *“Imagina se ele viesse ao Brasil?”*; *“Você gosta desse tipo de filme?”*. Isso prova que a existência da escola inteiramente bilíngue não proporciona apenas um engajamento do aluno com os componentes curriculares, mas um encontro entre o sujeito e a cultura surda. Segundo Sá²,

Os processos identificatórios da criança surda começam, portanto, na interação com outros surdos. Nesse relacionamento a criança surda pode não apenas adquirir de modo natural a língua de sinais, mas também assumir padrões de conduta e valores da cultura e da comunidade surdas. Tendo essa possibilidade, a criança surda pode absorver não o modelo que a sociedade ouvinte tem para os, mas que os surdos têm a respeito de si mesmos.

Sendo a escola o início da vida em sociedade e a construção da cultura, os surdos necessitam de um ambiente em que a Língua de Sinais seja valorizada e estudada por todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Acreditar que o ensino da Língua Portuguesa se constitui apenas como uma decodificação textual e um processo de

¹ FACION, José Raimundo. *Inclusão Escolar e suas implicações*. 2ª ed. Curitiba: Editora Ibpex, 2008, p.202

² SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. p.125

metalinguagem, comete o erro de transformar os surdos em incapazes e a Libras desnecessária. De acordo com Wirigley¹,

Por causa do nível deplorável de real comunicação entre os professores e seus alunos, poucos surdos deixam a escola com conhecimentos equivalentes aos anos gastos no sistema escolar. As consequências desta limitação para o sucesso na vida apenas servem para reproduzir e reforçar a ideia de que os surdos são incapazes de contribuições "normais" para a sociedade. Subjacente a este problema está a questão mais fundamental, uma barreira de pensamento e de atitudes: a falácia bastante difundida de que a linguagem de sinais não é realmente uma linguagem. Gestos, código, sinalização ou pantomima, talvez; mas linguagem?

O aluno *Paulo* concluiu o bimestre com o auxílio de sua intérprete e com o trabalho multidisciplinar da escola através do AEE (Atendimento Educacional Especializado), porém, ainda não sente-se parte de sua sala, contribuindo para sua introspecção para o outro e para si, dificultando a busca por sua cultura na comunidade surda em uma sociedade massivamente ouvinte e intolerante.

3. CAMINHOS POSSÍVEIS: UM OLHAR PARA OUTRO

Ao perceber que *Paulo* tinha dificuldades de convivência e isso acarretou um isolamento social durante as aulas, a professora de Língua Portuguesa ao planejar o terceiro bimestre com o Gênero Textual “*Propaganda*”, elaborou um projeto em que os alunos ouvintes criem um produto ou aplicativo que contribua para o cotidiano escolar do aluno surdo. Esse projeto permite que a escola através de seus professores mude o *modus operandi* para o tratamento igualitário entre os alunos, de acordo com Gonçalves²,

A escola como instituição social passa por um crescente movimento de busca por inovação e transformação diante dos desafios contemporâneos. O esforço de gestores e educadores para a mudança de práticas e criação de caminhos alternativos ao tradicional funcionamento das escolas vem sendo constatado em casos isolados, e as evidências e transformações com impactos relevantes e suficientes para a maioria da sociedade ainda não foram percebidas. Ao observarmos esses casos isolados de escolas inovadoras, percebemos peculiaridades e um *modus operandi* muito específico de cada realidade.

¹ WRIGLEY, Owen. The politics of deafness. Washington. Gallaudet University Press, 1996, p. 14. Disponível em: <www.doceru.com> Acesso em: 15 jul, 2023

² GONÇALVES, Ana Paula Gaspar. *Da discursividade à visualidade: como utilizar ferramentas de design para tornar a formação de professores mais visível*. In: Júlia Pinheiro Andrade (org.). *Aprendizagens visíveis: Experiências teórico-práticas em sala de aula*. São Paulo: Panda Educação, 2021, p.163-199

Esse trabalho, segundo a professora, exigirá que o aluno ouvinte entreviste os alunos surdos para que consigam entender sua cultura e principalmente vivenciar as dificuldades diárias ocasionadas pelo discurso capacitista que está tão presente na sociedade, principalmente em algumas sequências didáticas que facilitam os conteúdos, ao considerar o aluno surdo incapaz de realizar as mesmas atividades dos alunos ouvintes. Essa imersão permite que a escola ultrapasse a hierarquia predominante do mundo, aquela que oprime e cala os considerados “minorias” sociais. Segundo Sá¹,

A escola não tem de ser arrogante, sob uma capa pretensamente científica e neutra. Não tem de decidir sozinha o que deve e o que não deve ser aprendido pelo aluno, hierarquizando saberes e submetendo-os à lógica de mercado ou à lógica ocidental, burguesa, branca etc. A única, para integração multicultural, multirracial. Deve procurar familiarizar os estudantes com outras formas de interpretação, com outras culturas, com outras formas, com outras perspectivas.

Desta forma ao analisar o currículo para o terceiro bimestre e as necessidades de interação observadas em sala de aula através da postura de *Paulo*, a professora regente procurou compreender que as adaptações não são necessárias apenas para tornar a Língua Portuguesa acessível mas, para permitir as potencialidades da cultura surda nos movimentos contrastivos entre a língua materna com aquela considerada institucionalmente introduzida nas fases escolares. De acordo com Sacks²,

Ser surdo, nascer surdo, coloca a pessoa numa situação extraordinária; expõe o indivíduo a uma série de possibilidades intelectuais e culturais que nós, outros, como falantes nativos num mundo de falantes, não podemos sequer começar a imaginar. Não somos privados nem desafiados linguisticamente como os surdos: jamais corremos o risco da ausência de uma língua, da grave incompetência linguística; mas também não descobrimos, ou criamos, uma língua surpreendentemente nova.

Ao apresentar para *Paulo* o gênero textual propaganda, sua possibilidades interpretativas poderão ser ampliadas já que os surdos desenvolvem maior facilidade em uma pedagogia baseada em imagens ao explorarem os movimentos epilinguísticos dos textos. Como ressaltado na *Proposta Curricular para os Surdos no Ensino Fundamental*³ através da inteligência visual,

¹ SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. p.98

² SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. p.44

³ BRASIL. Ministério da Educação. 2021



É necessário que a escola seja sensível à diversidade cultural dos estudantes surdos e que essa seja contemplada. Assim, o currículo proposto será visual (delimitando às informações visuais, no sentido mais amplo: o estudante visualiza sinais, visualiza imagens, visualiza a escrita e assim por diante); visual e tátil; intercultural (cultura surda, cultura brasileira, cultura dos povos indígenas, cultural oriental (...), e deve pensar na cultura da diversidade (pessoas com deficiência visual, pessoas com deficiência auditiva não sinalizantes, pessoas com TDAH...)

Já que a partir do sexto ano os alunos surdos necessitam de um currículo com ênfase no contraste entre a Libras e o português escrito e, sendo o estudo das propagandas um gênero que proporciona a análise das diversas camadas semióticas, entre elas a imagem, neste momento *Paulo* poderá ganhar protagonismo ao contribuir com suas habilidades em promover uma análise minuciosa e aprovar se são pertinentes os produtos criados à comunidade surda, visto que os ouvintes apresentam dificuldades para interpretar os códigos não-verbais. De acordo com Petermann¹,

Se as estratégias que circulam entre os elementos verbais ainda passam despercebidas pelos leitores, é provável que ainda mais discretos sejam os elementos de persuasão que estão imbricados nos elementos não-verbais, mais especificamente, nas imagens. Isso porque o ser humano é alfabetizado para ler textos escritos, e posteriormente, interpretá-los, mas com relação aos textos não-verbais não existe a exigência de alfabetizado, acreditando-se que a interpretação desses deva ocorrer de forma natural, sem interpretações e sem questionamentos. Dessa forma, é uma transformação nos termos da valorização dos elementos e textos visuais, a partir da definição de uma estrutura de análise crítica.

Apesar de ser promovido ao protagonismo nos estudos do novo gênero textual, esta estratégia está longe de ser uma ação efetiva para a diminuição ou extinção da introspecção de *Paulo*. Sabe-se que a cultura do preconceito e do capacitismo é uma prática tão bem moldada em nossa sociedade que, em algum momento, *Paulo* será tomado pela solidão em sala de aula, simplesmente por sentir-se, como dito anteriormente, um estrangeiro em sua própria pátria. Quando questionada sobre a postura dos alunos ouvintes em relação ao aluno surdo, a professora de Língua Portuguesa considera insatisfatória as medidas adotadas até então, apesar de necessárias como: trabalhos em grupo, locais sinalizados, sensibilização aos alunos ouvintes durante as interações e a prática de culturalizar ambos os lados. Porém, a maior preocupação da docente regente e da intérprete que o acompanha, são os sentimentos

¹ PETERMANN, Juliana. *Imagens na publicidade: significações e persuasão*. UNIrevista -Vol. 1, n° 3, 2016

sinalizados por *Paulo*, aqueles que resultam nas dificuldades de aprendizagem. De acordo com Teixeira,¹

Em sala de aula ou no recreio, se uma criança até então sociável e enturmada começar a se isolar de uma hora para outra, sem motivo aparente é sinal de alerta aos professores. O transtorno quase sempre implica queda do desempenho escolar, porque crianças e adolescentes com depressão têm dificuldades de se concentrar, perdem o interesse e a motivação, além de apresentarem uma lentidão de pensamento e raciocínio. E o resultado disso tudo é observado no boletim escolar.

Diferente da citação, *Paulo* apresenta motivos aparentes para os comportamentos atípicos à sua faixa etária, proporcionados pela falta de inclusão em sala de aula. Torna-se necessário repensar as estruturas das escolas com projetos especiais, já que segundo os estudiosos surdos a escola bilíngue é a melhor estratégia para uma educação integral e com comprometimento com a cultura surda. Em um artigo sobre a importância das escolas bilíngues e contra o fechamento do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), as pesquisadoras Campello e Rezende² defendem as escolas bilíngues,

Foi assim que lutamos no passado e é assim que continuamos lutando, por uma qualidade que condiga com uma política linguística, com uma educação linguística, com uma educação bilíngue. Nada vai em frente quando não há luta; a batalha encerra-se, entretanto, as lutas não cessam. A mobilização em defesa de nossas Escolas Bilíngues de Surdos vem dos primórdios, mas com maior intensidade a partir da explosão do Movimento Surdo, quando na ameaça do fechamento da nossa escola centenária. Enfim, estamos construindo a nossa política da verdade: as escolas bilíngues de surdos não são segregadas, não são segregadoras e nem segregacionistas como tem alardeado tanto o Ministério da Educação. Pelo contrário, são espaços de construção do conhecimento para o cumprimento do papel social de tornar os alunos cidadãos verdadeiros, conhecedores e cumpridores dos seus deveres e defensores dos seus direitos, o que, em síntese, leva à verdadeira inclusão.

As medidas apresentadas pela professora em suas possibilidades em sala de aula contribuem para uma escola mais democrática e igualitária, porém, não substitui a necessidade de implementação de escolas verdadeiramente bilíngues, onde *Paulo* consiga interagir e se comunicar sem a presença de uma intérprete em todos os momentos, podendo assim, ser livre para apropriar-se de todo o conhecimento ofertado

¹ TEIXEIRA, Gustavo. *Manual da adolescência: Bases neurocientíficas da adolescência para pais, professores e profissionais*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2019, p.87

² CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. *Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro*.

e das comunicações que promovem a tão necessária sociolinguística interacionista com os colegas em classe.

A cultura surda com o meio ouvinte pode ser introduzida em escolas bilíngues, mas não de maneira abrupta e forçada, ou seja, de forma regular, natural, libertadora e igualitária, como deve ser na educação, respeitando e proporcionando o cumprimento do Art. 58 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2018)¹, que diz: *“No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.”*

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observar o cotidiano de *Paulo* proporcionou a essa pesquisa um deslumbramento, de forma muito respeitosa, às lutas da comunidade surda desde os primórdios da historiografia brasileira até os dias de hoje, com novas lutas e rupturas necessárias para o crescimento de uma cultura inferiorizada pela massa ouvinte e capacitista.

A escola, em sua estrutura arcaica e conservadora em muitos aspectos, tem a missão de quebrar paradigmas para proporcionar a inclusão de seus alunos e direcionar seu trabalho pedagógico para uma abordagem que respeitem diferentes culturas, sejam elas étnicas ou estruturais, enraizadas ou construídas ao longo da história.

A comunidade surda pode apresentar uma introspecção nas salas regulares de ensino, já que muitos ouvintes desconhecem a Língua de Sinais e, mesmo que ocorram projetos de imersão com ambientes sinalizados ou professores que ensinem a Libras, o estudo da cultura de uma comunidade envolvem outros aspectos como: conhecimento das políticas afirmativas, o reconhecimento dos preconceitos na sociedade e as diferenças estruturais que ocorre quando ambas as culturas são comparadas.

Importante ressaltar que o trabalho da professora regente em Língua Portuguesa continha adaptações significativas, apesar de sua realidade como ouvinte e seu despreparo, até então, com a comunidade surda, desta forma, ela manteve seu projeto pedagógico truncado e espelhado nas adaptações proporcionadas pela docente intérprete. Na maioria das vezes o diálogo entre a professora e *Paulo* era impossibilitado

¹ BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, 2018. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/>>

quando a intérprete não estava em sala, gerando uma insegurança entre ambas as partes e uma incapacidade da docente em auxiliar seu aluno surdo da mesma forma em que os alunos ouvintes eram direcionados.

Para *Paulo*, assim como para os demais adolescentes, a escola não é apenas um ambiente para aprender novos conteúdos mas, um espaço de trocas sociais que promovam agrupamentos produtivos e pertencimento cultural através da comunicação efetiva entre os diferentes sujeitos, cada um com possibilidades e preferências no mundo.

As escolas bilíngues são importantes para a comunidade surda e por isso devem ser valorizadas e implementadas em maior escala no Brasil, já que o bilinguismo é resultado de uma luta por emancipação dos surdos e a construção de uma cultura baseada em potencialidades frente uma sociedade com preconceitos estruturais desde sua fundação.

A figura de *Paulo* nesta pesquisa mostra o que pode acontecer com aquele adolescente que é silenciado, não no sentido da falta de oralização, mas no banimento de seus pensamentos e opiniões e na falta de espaço proporcionado por uma inclusão forçada, sem estruturas fundamentais para proporcionar a autonomia do aluno surdo frente às divergências da sociedade, ou seja, colocar um aluno surdo com alunos ouvintes não proporciona a equidade se não houver uma reflexão das funcionalidades desta junção.

Desta forma, essa pesquisa é uma abertura para futuros estudos sobre os efeitos da introspecção de alunos surdos em uma sala de aula oralizada e como essa prática pode resultar em problemas psicológicos como depressão ou outros transtornos de comportamento. *Paulo* é uma figura real apenas com seu nome alterado, porém, ele pode ser uma metáfora ou personificação para outros “*Paulos*” que existem nas escolas brasileiras e sofrem a introspecção social por inúmeros motivos, mas gerados por um problema em comum: a falta de conhecimento e de interesse para aquilo que é “diferente” dos demais, essa recusa de educadores e gestores sustenta ainda mais os muros nas relações dos discentes e impossibilita a autonomia daqueles que necessitam das políticas de inclusão.

Paulo não é apenas a representação daquilo que já existe, mas daquilo que precisa ser mudado.



REFERÊNCIAS

- BRASIL. Regulamento sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras (Lei nº 10.436). Brasília,2002.Disponível em: <www.planalto.com.br> Acesso em: 15 mai,2023.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, 2018. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/>>
- CAMPELLO, Ana Regina;REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos:a história de lutas do movimento surdo brasileiro. Educar em Revista.Curitiba, n.2.p.71-92. Editora UFRP. Disponível em: <www.scielo.com.br> . Acesso em:01 jun,2023
- GONÇALVES, Ana Paula Gaspar. Da discursividade à visualidade: como utilizar ferramentas de design para tornar a formação de professores mais visível. In: Júlia Pinheiro Andrade (org.). Aprendizagens visíveis: Experiências teórico-práticas em sala de aula. São Paulo: Panda Educação, 2021, p.163-199
- FACION, José Raimundo. Inclusão Escolar e suas implicações. 2ª ed. Curitiba: Editora Ibpex,2008.
- MARQUEZAN, Reinoldo. O deficiente no discurso da legislação.Campinas:Papirus,2009.
- MEIRINHOS, Manuel. OSORIO, Antonio.O estudo de caso como estratégia de investigação em educação.EDUSER: revista de educação, Vol 2(2), 2010.
- PETERMANN, Juliana.Imagens na publicidade: significações e persuasão. UNIrevista - Vol. 1, nº 3,2016.
- SÁ, Nídia Regina Limeira de. Cultura, poder e educação de surdos. 2ª ed. São Paulo: Paulinas,2010.
- SACKS,Oliver. Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. trad.Laura Texeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. Programa de Educação Bilíngue. 2010. Disponível em: <<https://camarasempapel.camarasjc.sp.gov.br/>> . Acesso em: 10 mai, 2023.
- TEIXEIRA, Gustavo. Manual da adolescência: Bases neurocientíficas da adolescência para pais, professores e profissionais. 1ª ed.Rio de Janeiro: Best Seller, 2019.

TRANSTORNOS DE ANSIEDADE: PRESENÇA EM DOCENTES DO ENSINO BÁSICO

ANXIETY DISORDERS: PRESENCE IN BASIC EDUCATION TEACHERS

DOI: 10.51859/AMPLLA.TS03308-5

Crislaine da Silva Xavier¹

Vivian Alves Pamponet¹

Rose Mineia Alves da Silva Barros²

Acaz Petrus Soares¹

Marianne Louise Marinho Mendes³

¹ Mestrando(a) do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI). Universidade de Pernambuco – UPE *Campus* Petrolina.

² Professor da rede SENAI Petrolina-PE.

³ Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI). Universidade de Pernambuco – UPE *Campus* Petrolina.

RESUMO

O ambiente escolar tem impactado a saúde mental do professor, aumentando o número de profissionais com Transtorno de Ansiedade. Nessa perspectiva o presente texto, a partir de uma pesquisa bibliográfica objetivou fazer um levantamento da presença de ansiedade em docentes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica conduzida a partir das bases de dados LILACS disponível na BVS, na qual foram utilizados os Descritores em Ciências da Saúde (Decs): ("Professores Escolares" OR "School Teachers" OR maestros) AND ansiedad OR Ansiedade OR Anxiété. Inicialmente foram encontrados 4.896 artigos acerca da temática. Após aplicação dos filtros (textos completos, base de dados (LILACS), Idioma, tempo, leitura de título e resumo), obteve-se como resultados um total de três artigos para análise. Observou-se que a profissão de docente na educação básica é associada a transtornos de ansiedade, sendo a pandemia da COVID-19 um fator agravante. A falta de estrutura educacional, o desconhecimento de ferramentas digitais e a sobrecarga na rotina escolar contribuem para a presença de sintomas de ansiedade, especialmente entre os professores do Ensino Fundamental e Médio.

Diante dessa problemática, medidas interventivas urgentes são necessárias para preservar a saúde mental dos docentes e permitir que exerçam sua profissão de maneira eficaz e saudável. Além disso, mais estudos relacionados ao tema são necessários.

Palavras-chave: Educação. Saúde. Escola. Professores. Adoecimento mental.

ABSTRACT

The school environment has been impacting the mental health of teachers, increasing the number of professionals with Anxiety Disorders. In this perspective, the present text aims to conduct a literature review to assess the presence of anxiety among educators. It is a bibliographic research conducted using the LILACS database available in BVS, in which the Health Sciences Descriptors (Decs) were used: ("Professores Escolares" OR "School Teachers" OR maestros) AND ansiedad OR Ansiedade OR Anxiété. Initially, 4,896 articles on the topic were found. After applying filters (full texts, database (LILACS), Language, time, title, and abstract reading), a total of three articles were obtained for analysis. It was observed that the teaching profession in basic education is associated with

anxiety disorders, with the COVID-19 pandemic being an aggravating factor. The lack of educational structure, unfamiliarity with digital tools, and the burden of school routines contribute to the presence of anxiety symptoms, especially among teachers in elementary and high school. Given this problem, urgent intervention measures are necessary to

preserve the mental health of teachers and allow them to perform their profession effectively and in a healthy manner. Additionally, more studies related to this theme are required.

Keywords: Education. Health. School. Teachers. Mental illness.

1. INTRODUÇÃO

O processo de globalização, acelerado pelo avanço técnico científico informacional tem modificado as relações estabelecidas nas diversas profissões, impactando conseqüentemente a qualidade de vida do trabalhador. O ambiente escolar sendo um espaço tão dinâmico e diversificado acaba também sofrendo com a globalização. (SCOCUGLIA, 2010).

Nessa perspectiva, uma categoria que vem sendo afetada pelas transformações do mundo globalizado é o professor, que precisa está em constante formação a fim de ser um profissional qualificado, além de assumir diversas outras demandas no ambiente escolar (desenvolvimento de projetos, estabelecer relações com as diversas personalidades dos professores, feira de negócios, colaborar com os estudantes que trazem muitos problemas de aprendizagem, psicológicos, de convivência com a família), além de precisar estudar, cuidar e ser presente na família. Dentre as profissões formais no Brasil, à docência do Ensino Fundamental e Médio encontra-se entre uma das que apresentam os maiores índices de desgaste emocional para os trabalhadores, até mais que os profissionais da saúde (Araújo et al, 2006).

Por volta de março de 2020, começamos a receber múltiplas informações acerca de um vírus que estava iniciando sua disseminação em escala global, e, conseqüentemente, orientações claras emergiram sobre a imprescindibilidade do isolamento no Brasil devido à pandemia de COVID-19. Decretos e instruções normativas foram amplamente divulgados em âmbito municipal, estadual e nacional, estabelecendo medidas para o combate à pandemia.

Durante esse processo, as instituições de ensino adotaram estratégias para garantir a continuidade das atividades escolares, sendo o ensino remoto uma das soluções encontradas. Estratégias e abordagens foram alteradas, novos recursos

tecnológicos foram utilizados como forma de possibilitar que os alunos assistam às aulas de forma síncrona no dia a dia, ao contrário do que o ensino a distância proporciona.

Caldas et al (2020) afirmam que esta nova realidade impôs a alunos e professores uma desafiadora dinâmica, principalmente a aqueles já habituados ao ensino presencial. O processo de aprendizagem realizado em ambientes online exigia um grande esforço de estudantes e docentes, pois demandava um acompanhamento mais individualizado, planejamento diferenciado, uso de novas ferramentas, literacia digital, motivação e resiliência.

Dados os desafios que a educação enfrentava na pandemia, os docentes tiveram suas cobranças aumentadas, se fazendo necessário que aprendessem a usar as tecnologias e usar da sua criatividade para tentar adaptar as aulas ao novo modelo. (Silva et. Al. 2021).

Assim, adicionou-se, no caso dos educadores, às demandas emocionais vivenciadas por todos durante o isolamento social e a pandemia, os grandes desafios das mudanças de seu estilo de trabalho. Além disso, o contexto incerto gerava medos e angústias, exacerbando as dificuldades emocionais presentes desde antes do período pandêmico. (Santos, 2020; Faustino & Silva, 2020).

Contudo, faz-se necessário conceituar a ansiedade. De acordo com Barlow e Durand (2008), citados por Freitas (2015), a ansiedade pode ser descrita como uma condição voltada para o futuro, caracterizada pela apreensão relacionada à percepção de uma incapacidade de controlar ou antecipar eventos potencialmente aversivos. Além disso, manifesta-se através de sintomas físicos de tensão corporal e direciona a atenção para tais eventos aversivos ou as respostas emocionais evocadas por eles.

Diante do contexto mencionado, os docentes experimentaram acréscimos em suas apreensões, uma vez que o único meio de interação entre professor e aluno passou a ser através de dispositivos eletrônicos. Agora, além de se preocuparem com o conteúdo programático e avaliações, também se inquietam quanto ao grau de engajamento dos alunos, verificando sua efetiva presença nas aulas e a compreensão do material transmitido. Essas preocupações, portanto, transcendem os limites de sua esfera de controle.. (Jorge et. Al. 2021)

Segundo Freitas (2015), essas alterações podem alcançar um grau de desagradabilidade significativo quando se manifestam de forma intensa, repetitiva e,

sobretudo, quando não há a possibilidade de evitar ou escapar do estímulo aversivo. Essa é considerada uma das facetas que compõem as relações que caracterizam a ansiedade.

Diante do exposto, surge a imperiosidade de conduzir o presente estudo voltado às mudanças adquiridas no pós-pandemia, com o propósito de investigar a incidência do transtorno de ansiedade em docentes que atuam na educação básica.

2. METODOLOGIA

Este estudo compreende uma revisão de literatura que aderiu a um processo metodológico bem delineado. As etapas abrangeram a formulação da questão de pesquisa, a delimitação dos critérios de inclusão e exclusão, a busca exaustiva em bases de dados relevantes, a avaliação criteriosa da metodologia empregada nos estudos selecionados, e, por fim, a análise e síntese dos resultados obtidos.

Durante a fase de redação final do manuscrito, foram adotadas as diretrizes estabelecidas pelo Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA).

A busca bibliográfica foi conduzida em maio de 2023, utilizando-se a base de dados eletrônica da Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), acessada por meio da plataforma da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). A pesquisa foi conduzida empregando descritores DeCS/MeSH nos idiomas português, espanhol e inglês, com o propósito de ampliar a abrangência da busca. Durante a execução da pesquisa, foram utilizados operadores booleanos, tais como AND (para combinação dos termos de pesquisa) e OR (para os termos sinônimos), conforme elucidado no Quadro 1.

Quadro 1 – Método de busca dos dados

```
"Professores Escolares" OR "School Teachers" OR maestros) AND (ansiedad OR ansiedad OR
anxiété) AND ( fulltext:("1" OR "1" OR "1" OR "1") AND db:("LILACS") AND la:("pt")) AND
(year_cluster:[2018 TO 2023])
```

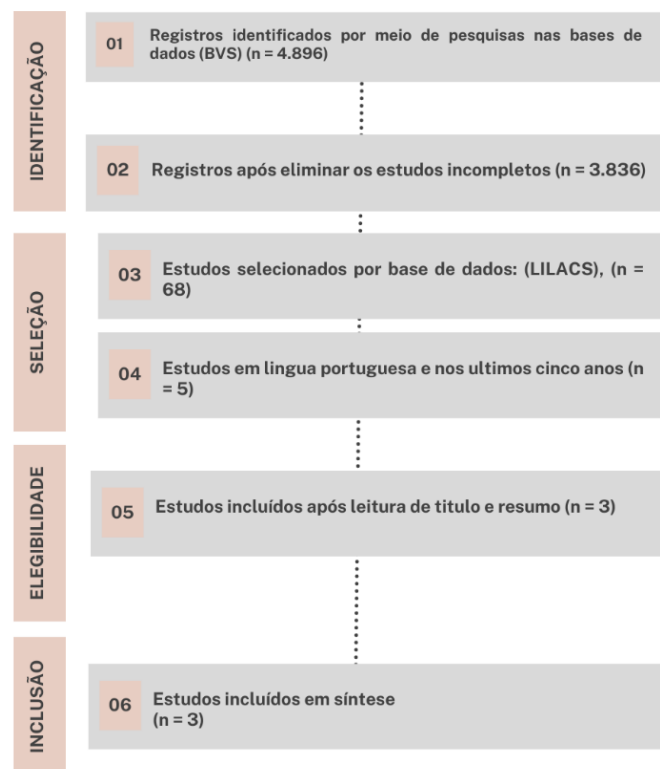
Fonte: Autoria própria.

Para a seleção dos estudos, foi adotado um formulário de avaliação embasado nos critérios de inclusão estabelecidos. Estes critérios englobaram a limitação temporal aos estudos publicados nos últimos cinco anos, a disponibilidade gratuita do acesso, a

redação em idioma português e a exclusão de teses, dissertações, estudos piloto e editoriais. Antes da efetiva seleção dos estudos, foi conduzido um processo de calibração para assegurar a consistência na aplicação dos critérios estabelecidos.

Os artigos foram selecionados com base em sua relevância para o propósito da pesquisa, mediante a análise criteriosa do título, resumo e leitura integral. A avaliação dos artigos foi conduzida em consonância com os critérios de elegibilidade previamente definidos, com o intuito de identificar estudos pertinentes. A extração de dados seguiu as diretrizes preconizadas pela Cochrane (HIGGINS et al., 2019). A seleção dos estudos ocorreu conforme Figura 1.

Figura 1 – Fluxograma da seleção dos estudos adaptado do Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA, 2015)



Fonte: Autoria própria.

Para todos os estudos que satisfizeram os critérios de elegibilidade, foram registradas as seguintes informações em uma planilha eletrônica utilizando o software Microsoft Excel (Microsoft Corporation, WA, EUA): nome do autor, ano de publicação, país de origem do estudo, delineamento da pesquisa, descrição da amostra estudada e desfechos analisados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, foram identificados 4.896 artigos/publicações na BVS. Onde 3.836 textos estavam disponíveis na íntegra. Após aplicação do filtro base de dados (LILACS) 68 artigos, Em seguida, foram aplicados filtros de "idioma" (português), tempo (últimos 5 anos) resultando em 16 artigos/publicações. Após a triagem com base em título/resumo, foram removidos 13 artigos, restando três artigos como resultado da pesquisa (Quadro 2).

Quadro 2 – Exposição resumida dos estudos selecionados

Autor (ano), Título	Tipo de estudo	Participantes (n, %feminino, masculino)	Tamanho amostral	Conclusão
Tostes, M. V., Albuquerque, G. S. C. de., Silva, M. J. de S. e., & Petterle, R. R.. (2018). Sofrimento mental de professores do ensino público	Estudo transversal	78,85% eram mulheres e 21,15%, homens	1.021 professores do ensino público do Paraná	Os professores da rede estadual de educação do Paraná apresentaram níveis muito elevados de sofrimento mental (depressão, ansiedade e distúrbios psiquiátricos menores), muito superiores aos encontrados em outros grupos de professores, outras categorias profissionais e/ou outros grupos populacionais.
Ferreira-Costa, Rodney Querino; Pedro-Silva, Nelson. (2018) Ansiedade e depressão: o mundo da prática docente e o adoecimento psíquico	Estudo epidemiológico de corte transversal	84% eram mulheres e 16% homens	163 docentes do Ensino Básico da Rede Pública de uma cidade Paulista	Os resultados indicaram que 58% dos sujeitos demonstravam sinais de adoecimento mental, e 27% deles apresentaram sintomas condizentes ao quadro de transtorno de ansiedade e/ou depressão.
Deffaveri, M., Méa, C. P. D., & Ferreira, V. R. T.. (2020) Sintomas de ansiedade e estresse em professores de educação básica	Estudo quantitativo de cunho transversal	82,5% dos participantes são do feminino e 17,5% do masculino	200 professores	Ocorreram maiores escores de ansiedade nos professores que atuam em ambas as redes, e os sintomas de estresse foram maiores nos docentes da rede pública.

Fonte: Autoria própria.

O artigo intitulado "Sofrimento mental de professores do ensino público" apresenta os resultados de uma pesquisa com 1.201 professores, onde 78,85% eram mulheres e 21,15% eram homens, com idades variando entre 19 e 65 anos. A prevalência de Distúrbios Psíquicos Menores (DPM) foi de 75,27%.

Utilizando o inventário de depressão de Beck, foi constatado que 44,04% dos professores apresentavam sintomas depressivos. Dentre esses, 25,06% tinham depressão leve (disforia) e 18,98% tinham depressão moderada ou grave. Por meio do inventário de ansiedade de Beck, utilizado para investigar sintomas de ansiedade, verificou-se que 29,89% dos professores apresentavam níveis mínimos de ansiedade, enquanto os demais foram classificados como ansiedade leve (29,48%) e ansiedade moderada ou grave (40,63%).

O estudo destacou que as mulheres sofriam níveis mais elevados de estresse devido às múltiplas responsabilidades, incluindo o trabalho, a casa e a família. Entre os principais fatores contribuintes para o adoecimento mental dos professores, destacam-se o grande número de turmas na sala de aula, salas de aula superlotadas, o trabalho com o Ensino Fundamental, que estava associado a um maior nível de ansiedade, e o tempo de serviço, com aqueles que tinham 20 anos ou mais de experiência apresentando maior frequência de adoecimento mental.

O artigo "Sintomas de ansiedade e estresse em professores de educação básica" analisou 200 professores do Rio Grande do Sul, divididos em três grupos: ensino público (46%), ensino privado (42%) e ambos (12%). Do total, 82,5% eram mulheres e 17,5% eram homens. Verificou-se que 32,4% dos professores apresentavam algum tipo de problema de saúde, sendo a hipertensão o problema predominante. Na amostra da escola privada, 48,2% não apresentavam problemas de saúde, enquanto na pública/privada esse número era de 12,2%. Em relação ao afastamento do trabalho por transtornos psiquiátricos, 66,7% dos professores da rede pública já haviam sido afastados, enquanto na rede privada esse número era de 43,2% e na pública/privada, 12,4% nunca foram afastados.

Foram utilizados três instrumentos: Levantamento de Intensidade de Sintomas de Ansiedade (LIS-A), Levantamento da Intensidade de Sintomas de Estresse (LIS-E) e Escala de Ansiedade, Depressão e Estresse (DASS-21). Os resultados mostraram que os professores da escola pública/privada apresentaram pontuações mais altas no LIS-A e

no DASS-A, indicando sintomas normais de ansiedade, porém com alteração não muito significativa. Quanto aos sintomas de estresse, os professores da escola pública apresentaram pontuações mais altas no LIS-E e no DASS-E, indicando sintomas leves de estresse. O resultado total do DASS mostrou uma média maior entre os professores da rede pública, com significância estatística.

O estudo destacou, por meio do teste Mann-Whitney, que existe uma diferença na pontuação de ansiedade e estresse entre os professores que não praticam exercício físico e aqueles que têm problemas de saúde. Foi constatado que há uma maior incidência de estresse e ansiedade entre os professores que não realizam atividade física e que possuem problemas de saúde.

O artigo intitulado “Ansiedade e depressão: o mundo da prática docente e o adoecimento psíquico” constatou a existência de relação entre algumas características pessoais e profissionais dos professores com a incidência maior de sintomas de ansiedade ou depressão. Dentre os fatores estudados, a Idade não foi um fator que influenciou o transtorno de ansiedade em professores, mas os docentes-pais de um filho, por sua vez, apresentaram maiores níveis de sintomas depressivos. No que concerne a religião, os professores religiosos apresentaram menores níveis de sintomas ansiosos e depressivos.

Já em relação ao vínculo com o trabalho, destaca a falta de estímulo para a construção de ligações de amizade e duradora, bem como os docentes que lecionavam em apenas uma escola apresentaram graus maiores de sintomas ansiosos e depressivos. Refletindo sobre as fontes de desgaste mental, nada é mais importante do que lidar com os outros porque, entre outros fatores, estão incluídos os sentimentos que surgem nessas relações.

Quanto a desvalorização profissional, foi uma consideração, pois os docentes se queixaram do salário, além de se sentirem desrespeitados pelos alunos e responsáveis. De tal modo, o esgotamento mental, por não ter recompensa financeira suficiente, pode ser uma das causas do esgotamento destes, pois os professores menos satisfeitos com seus salários, apresentaram maior número de sintomas depressivos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a pergunta norteadora do presente texto: “De acordo com a literatura, os transtornos de ansiedade se fazem presentes em docentes da educação básica?” foi constatado nos estudos selecionados que a profissão de docente é geradora de transtornos de ansiedade. Com o período pandêmico, ocorreu mais um agravante para o transtorno de ansiedade em professores, especialmente os da educação básica, devido à falta de estrutura educacional, não conhecimento das ferramentas digitais e sobrecarga na rotina escolar.

A presença de sintomas de ansiedade segundo Freitas (2022), é elevado, como também destaca Pagotti e Pagotti apud Freitas (2022), que a profissão de professor apresenta grande adoecimento referente à ansiedade, em destaque para os professores de Ensino Fundamental e Médio.

Sabendo-se da problemática presença do transtorno de ansiedade nessa categoria trabalhista, é urgente e necessário que medidas interventivas sejam tomadas para que a saúde mental dos docentes seja preservada, e possam exercer sua profissão de forma eficaz e saudável, bem como se faz necessário mais estudo relacionados ao tema proposto.

REFERÊNCIAS

- CASTILLO, Ana Regina GL et al. Transtornos de ansiedade. *Brazilian Journal of Psychiatry* [online]. 2000, v. 22, suppl 2 [Acessado em 4 de dezembro de 2022], pp. 20-23. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000600006>. Epub 24 Jan 2001. ISSN 1809-452X.
- DEFFAVERI, Maiko; MÉA, Cristina Pilla Della; THOMÉ, Vinícius Renato. Sintomas de ansiedade e estresse em professores de educação básica. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2020, v. 50, n. 177 [Acessado em 4 de dezembro de 2022], pp. 813-827. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146952>. Epub 28 Out 2020. ISSN 1980-5314.
- FREITAS, Geisa Rodrigues de; CALAIS, Sandra Leal; CARDOSO, Hugo Ferrari. Estresse, ansiedade e qualidade de vida em professores: efeitos do relaxamento progressivo. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2018, v. 22, n. 2 [Acessado em 20 de dezembro de 2022], pp. 319-326. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018018180>. ISSN 2175-3539.

JORGE, Elisangela Emilia et al. Níveis de ansiedade em docentes perante a pandemia de orthocoronavirinae (COVID-19). In: Saúde Mental no Século XXI: indivíduo e coletivo pandêmico. Cap. 13, p. 178-200. 2021. DOI: 10.37885/210203256.

MAIZA VAZ TOSTES; GUILHERME; JOSÉ, Marcelo; et al. Sofrimento mental de professores do ensino público. v. 42, n. 116, p. 87–99, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/wjgHn3PzTfsT5mQ4K8JcPbd/?lang=pt>. Acesso em: 5 jun. 2023.

QUERINO, Rodney; PEDRO-SILVA, Nelson. Ansiedade e depressão: o mundo da prática docente e o adoecimento psíquico. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2018000400003. Acesso em: 5 jun. 2023.

RIBEIRO, Maria da Conceição et al. Afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da Covid-19. Trab. educ. saúde 19 • 2021. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00331>

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Globalização, trabalho e docência: constatações e possibilidades. Revista HISTEDBR On-line. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 175-190, ago. 2010 - ISSN: 1676-2584

TDAH - COMO COMPREENDER ESTAS QUATRO LETRAS: TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

ADHD - HOW TO UNDERSTAND THESE FOUR LETTERS: ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER

DOI: 10.51859/AMPLLA.TS03308-6

Elisangela Evangelista Duarte ¹

¹ Graduada em Pedagogia – Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. Psicopedagoga Institucional e Clínica – Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI. Especialista em Abordagem Interdisciplinar em Síndrome de Down – Faculdade UNYLEIA. Especialista em Educação a Distância: Elaboração de Material, Tutoria e Ambientes Virtuais – Universidade Cruzeiro do Sul.

RESUMO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, segundo o DSM – V, é um transtorno neurológico e não um transtorno de aprendizagem, porém há confusões devido seus sintomas serem semelhantes, ou seja, a falta de atenção, concentração, dificuldade para ler e ser alfabetizado. Propomos neste trabalho para o leitor compreender como é o TDAH, quais os sintomas visíveis que poderão ser notados pela família e escola. O diagnóstico precoce facilita a intervenção e desenvolvimento, visto que, somente um profissional especializado poderá identificar os sintomas são de TDAH. Para isto há protocolos a serem aplicados, anamnese realizada com pais e professores, com o intuito de identificar e pontuar quais são os prejuízos a serem tratados inicialmente. O artigo traz em seu conteúdo, orientações de como a família e os profissionais podem desenvolver um trabalho em parceria para melhorar a qualidade de vida dos TDAH. Sabe-se que a organização e rotina não fazem parte da vida de um TDAH, porém, é necessário que este tenha alguém em sua vida afim de auxiliar suas tarefas do dia a dia, com este objetivo o presente artigo traz em seu conteúdo quadro com rotinas diárias, onde pode ser alterado de acordo com a necessidade de cada pessoa. Por fim, ressaltamos a importância da família no convívio entre, escola, terapias e profissionais da saúde quando assim for necessário. Para a realização deste trabalho, optamos por leituras, pesquisa em sites e experiência em atendimento clínico e atuação escolar.

Palavras-chave: TDAH. Diagnóstico. Educação. Intervenção. Orientação.

ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder - ADHD, according to the DSM - V, is a neurological disorder and not a learning disorder, but there is confusion because its symptoms are similar, that is, lack of attention, concentration, difficulty reading and be literate. We propose in this work for the reader to understand what ADHD is like, how to deal with it, what are the most visible symptoms that can be noticed by the family and school. Early diagnosis facilitates intervention and development, as only a specialized professional can identify whether the symptoms are actually ADHD. For this, there are protocols to be applied, anamnesis carried out with parents and teachers, in order to identify and point out which are the losses to be treated initially. The article brings in its content, guidelines on how the family and professionals can develop a work in partnership to improve the quality of life of ADHD. It is known that the organization and routine is not part of the life of an ADHD, however, it is necessary that he has someone in his life in order to help his day to day tasks, with this objective this article brings in its content a table with routines daily, where it can be changed according to the needs of each person. Finally, we emphasize the importance of the family in the interaction between, school, therapies and health professionals when necessary. To carry out this work, we opted for readings, research on websites and experience in clinical care and school performance.

Keywords: ADHD. Diagnosis. Education. Intervention. Guidance.

1. INTRODUÇÃO

A escola, ambiente de aprendizado acadêmico e para vida, onde desenvolvemos nossas habilidades, fazemos amigos, aprendemos e ensinamos, amizades que ficam para vida toda, há de se falar também que em alguns casos temos até histórias românticas como também sabemos que existem as debilidades, a falta de organização, as brigas entre colegas, o bullying que hoje está muito comum e os profissionais tem lutado para conseguir controlar tanto sua sala de aula desenvolvendo projetos e ações voltados para o companheirismo e respeito entre si.

Entre todos estes atributos observa também um lado que ultimamente tem sido questionado por profissionais da educação, como pauta em reuniões entre professores e coordenação, aquele aluno que não consegue prestar atenção nas aulas, levanta o tempo todo, mexe com um e outro, pede para ir tomar água, não consegue copiar todo o conteúdo, sempre fica faltando uma parte, e quando chega ao final, já nem sabe mais o que estava escrevendo, ler é uma missão quase que impossível, vive no mundo da lua, não consegue acompanhar o raciocínio dos outros, sempre se perde nos assuntos devido à falta de atenção e quando retomam, já não sabem mais onde estão, outras vezes interrompem a fala dos outros não conseguindo se conter, na maioria dos casos já sabem o final e por isso atrapalham os diálogos.

Estas são algumas características do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade e Impulsividade, o TDAH vem acompanhado geralmente por desatenção, hiperatividade e impulsividade.

A partir do DSM-V, verificamos que o TDAH está inserido na classificação de Transtornos do Neurodesenvolvimento, sendo assim, os sintomas se iniciam logo na fase inicial da criança, como mexer sempre os pés, mãos pernas e braços, sobe e desce, corre sem medir o perigo, na fase da fala, geralmente fazem comentários sem pensar, interrompe assuntos com outros fora do contexto ou geralmente finalizam de forma abrupta a conversa, sua imaginação é sem limites, o chamado mundo da lua, a sua atenção é reduzida, porém ao encontrar algo que o chame a atenção, fica por horas nesta atividade, o que denomina-se hiperfoco: é a concentração máxima e única da mesma tarefa, por um período prolongado.



O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, ocorre em 5% a 8% das crianças, esta porcentagem ocorre entre a população mundial segundo o Ministério da Saúde, entanto esta estimativa são para as crianças, porém não exclui que o TDAH acompanha até a fase adulta, e em diversos casos não são diagnosticados enquanto criança e só é descoberto em consultas com os filhos, que ao relatarem os episódios, os pais se dão conta que as mesmas atitudes permanecem neles.

Os sintomas apesar de ter que ocorrer pelo menos em dois ambientes ou mais por um período de 6 meses, o mais evidente é a hiperatividade e a falta de atenção, estas causam prejuízo na aprendizagem, como: a demora na leitura, não consegue realizar as tarefas ao mesmo tempo que os colegas, sua atenção reduzida faz com que não consiga compreender o que a professora está explicando, seu caderno geralmente é incompleto suas palavras sempre faltam alguma letra e suas frases não concluídas.

A partir do DSM-5, é possível compreender que o TDAH está inserido como Transtorno do Neurodesenvolvimento, ou seja, apesar de apresentar sintomas que interferem no aprendizado, não é um transtorno de aprendizagem, pode ocorrer esta confusão por se tratar de falta de atenção e concentração, o que é mais visível na escola e geralmente fica mais nítido na fase inicial da alfabetização

O fato de a pessoa ser TDAH em certos casos, ela se sente diferente das demais, pois é claro sua condição das demais. Um exemplo visível, quando falamos com alguém sem TDAH, geralmente responde de pronto, por outro lado as pessoas TDAH em sua maioria não escutam, e isto ocorre não por problemas de audição, mas sim pelo fato de estarem desligada, vivendo em outro mundo nos seus próprios pensamentos.

Devido ser um transtorno neurodesenvolvimento, sua forma de processar as informações são bem diferentes, para exemplificar melhor, em uma roda de amigos é contado uma história e um dos amigos diz um ditado como “ A vaca foi para o brejo”, neste momento as outras pessoas compreender que algo deu errado, porém para o TDAH, consegue imaginar a cena perfeitamente, e quando retorna ao assunto, muitas vezes já acabou e fica perdido na conversa, eles tem uma criatividade extraordinária.

Para a compreensão do leitor, optamos por exemplos cotidianos, assim como o presente trabalho tem por objetivo o esclarecimento sobre dúvidas recorrentes de professores e pais, para lidar com crianças, adolescentes e adultos com TDAH.



2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: COMPREENDENDO O TDAH – TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

2.1. IDENTIFICANDO O TDAH

Para os pais se torna uma missão compreender o que está ocorrendo, os sintomas são muitas vezes confundidos com birras e teimosia, porém a criança ao ser chamada a atenção não ouve devido sua falta de atenção, neste momento os pais e professores ficam irritados por entenderem que a criança não quer fazer o solicitado e muitas vezes ou deixam de lado e desistem, ou gritam com a criança para que possa ouvir.

Quantos casos não temos em reunião pedagógica que o determinado aluno não aprende, não fica quieto, fala demais, interrompe as aulas, porém, determinado profissional explica que que em sua aula a criança consegue desenvolver bem e compreende o que é solicitado com tranquilidade. Neste momento, os profissionais se questionam o que este professor faz para manter a atenção e compreensão deste aluno, já que na maioria das aulas este mesmo não consegue ficar parado e por fim atrapalha o desenvolvimento da aula.

Para este questionamento, buscamos a resposta do DSM – V, no título “Características Diagnósticas”, onde é esclarecido que a principal característica e mais importante de se notar é a desatenção, hiperatividade e impulsividade, que reflete no comportamento fazendo com que o indivíduo não consiga prestar atenção nas atividades, seus pensamentos viajam tanto no tema da aula, como qualquer estímulo ao redor.

O TDAH possui três características comuns: desatenção, hiperatividade e impulsividade.

É fato que não podemos rotular todas as crianças mais agitadas com TDAH, para que este diagnóstico ocorra é necessário, que o responsável procure um profissional como: Psiquiatra, Neuropediatra, Neuropsiquiatra ou Neurologista. Estes estão aptos a realizarem questionários, aplicar testes, protocolos, entrevistas com os pais e professores, para a partir do laudo positivo para TDAH, esta criança possa ser acompanhada por outros profissionais para intervenção e suporte, como: Psicopedagogos, Terapia Ocupacional, Psicólogo e outros que se faça necessário.

2.2. O DIAGNÓSTICO DEVE SER REALIZADO A PARTIR DE QUANDO?

Levando em consideração que o TDAH é um transtorno neurobiológico, é necessário a observação de sintomas acompanhados como: hiperatividade, impulsividade e falta de atenção e compulsividade. Assim que os pais conseguem identificar que seu filho apresenta estes sinais, é primordial procurar um profissional, como já citado anteriormente, que irá realizar anamnese com os pais, questionário para os professores, onde um dos questionamentos é que se estes sintomas ocorrem em dois ou mais ambientes e se estão presente durante pelo menos 6 meses.

O diagnóstico deve ser criterioso para que o paciente não tenha maiores prejuízos, por esse motivo é necessário todo um processo de protocolos e testes. É válido ressaltar que os testes e protocolos são aplicados em crianças, adolescentes e adultos, é como se fosse um roteiro para identificar onde há a debilidade maior.

2.3. A INTERVENÇÃO É NECESSÁRIA PARA MELHOR QUALIDADE DE VIDA

Conviver com TDAH para quem não consegue identificar os sinais, se torna um fardo, pois a criança apresenta sintomas que influenciam em seu convívio e desenvolvimento, em locais públicos os pais não sabem como agir. Devido a hiperatividade e impulsividade em diversos casos os pais ficam perdidos se culpam pelos fatos ocorridos e por pensarem que pode ser falta de limite ou não estão conseguindo educar corretamente.

A partir do laudo positivo, a intervenção é de extrema importância iniciar assim que for diagnosticado. Em relação ao educacional, temos o profissional Psicopedagogo que pode auxiliar em diversas formas, a princípio é realizado uma anamnese com os pais para compreenderem onde podem iniciar a intervenção. Logo que identificado onde a criança tem maior prejuízo, é trabalhado em parceria com a escola, onde as atividades passam a serem adaptadas para que a criança consiga desenvolver sua habilidade.

As atividades em escola precisam ser trabalhadas por partes, como exemplo, um enunciado não deve ser longo, mas sim curto e objetivo, pois a partir da interpretação, é que a criança irá conseguir desenvolver a atividade. Para isto, o Psicopedagogo desenvolve técnicas para que a atenção deste aluno seja aumentada gradualmente, e



consiga estabelecer uma lógica entre as atividades. Assim que o aluno volta para a escola, é necessário que os profissionais da educação tenham ciência do laudo, para então trabalhar a partir de então e conseguir o objetivo do aprendizado pleno.

Enquanto o Terapeuta Ocupacional auxilia em comportamento inadequado, estimula na área que existe a dificuldade, desenvolve atividades que trabalham a parte de coordenação motora, sensorial, com atividades rotineiras, porém, lúdicas para cada etapa da infância.

A criança TDAH tem sentimentos que muitas vezes não conseguem expressar, assim a necessidade do profissional Psicólogo, se faz necessário tanto com a criança quanto com os pais, que também tem seus conflitos para resolverem e como lidar com a criança para que a harmonia familiar prevaleça e não haja prejuízos maiores.

É relevante dizer que quanto mais cedo o diagnóstico deve ser iniciado a intervenção para que tanto a família quanto a criança tenham qualidade de vida.

2.4. EXISTE TRATAMENTO PARA TDAH?

Já sabemos que o TDAH é um transtorno neurobiológico, portanto, não transmissível, não desaparecem com o decorrer da idade, seu sintoma principal é a desatenção, hiperatividade, impulsividade, procrastinação. Segundo o site <https://www.laboratoriocarloschagas.com.br>, estes indivíduos são propensos a ter mudanças na região frontal do cérebro, ocasionando dificuldades na vida social, familiar, relacionamentos. Esta área é responsável pela memória, atenção e controle, porém, também verificamos no mesmo site que as causas podem ser por origem hereditária, na família já haver histórico de problemas neurológicos, prematuridade, uso de álcool, substâncias químicas lícitas e ilícitas, colaboram para que o diagnóstico seja positivo.

O tratamento para TDAH é realizado de forma multidisciplinar, ou seja, a participação de diversos profissionais, tais como: Psiquiatra, Psicólogo, Neuropediatra, Neurologista, Psicopedagogo, Psicomotricista, Terapia Ocupacional, Fonoaudiólogo, entre outros que for necessário.

O esclarecimento para a família é o primeiro passo para que o tratamento tenha sucesso, a frequência nas terapias e grupos de apoio ajudam a melhorar a convivência

em todos os ambientes, assim as famílias e a pessoa TDAH podem trocar vivências e encontrar apoio para superar suas dificuldades.

A medicação é realizada pelos profissionais de saúde quando necessário, assim como o diagnóstico, somente estes profissionais podem realizar o laudo positivo ou negativo.

Quanto a prevenção, está em estudo, no entanto, até o momento não se pode afirmar o que fazer para diminuir o risco de desenvolver o TDAH, porém, é válido ressaltar que a mulher gestante, é necessário evitar, o uso de substâncias lícitas ou ilícitas, toxinas ambientais, fumaça de cigarro, são algumas recomendações que auxiliam no desenvolvimento do feto, mas só é válido dizer que não há como afirmar e por outro lado, são recomendações necessárias tanto para a mãe quanto para o bebê.

2.5. DESENVOLVENDO TAREFAS ROTINEIRAS

É fato que a pessoa TDAH não consegue manter uma rotina, mesmo com situações simples, para eles se torna um fardo, ler então, é um sacrifício, porém, existem algumas estratégias que podem ser utilizadas com o objetivo de facilitar a vida das pessoas com TDAH, são utilizadas constantemente em atendimento psicopedagógico, salas de aula e com familiares.

Assim propomos alguns exemplos como uma instrução e iniciar sua rotina sem ser cansativa e desgastante, para ambos os lados, seguem abaixo:

Tabela 1

ESTRATÉGIA	COMO APLICAR
Não utilizar o mesmo modelo de atividade	Como já sabemos que o sinal evidente do TDAH é a desatenção e hiperatividade, sendo assim, é necessário criar formas diversificadas para que a criança tenha atenção. Trabalhar com estímulos audiovisual, informática, atividades práticas, que despertem o interesse da criança e auxilie no seu desenvolvimento.
A repetição é necessária	A repetição faz parte do aprendizado e desenvolvimento cognitivo. Assim, ao realizar tarefas que exijam fixar fórmulas, sequências, leitura de texto, é uma tarefa quase impossível e cansativa. Ao iniciar estas atividades podem ser feitas através de leitura oral com toda turma, desenvolver competição entre grupos para repetirem determinada atividade, sempre procurando não ser cansativa para que não percam o interesse.

ESTRATÉGIA	COMO APLICAR
A orientação deve ser objetiva	Os enunciados das atividades devem ser curtos e objetivos, ao realizar uma avaliação com 10 questões por exemplo, pode ser feita em duas etapas. Trabalhos também podem ser feitos para avaliar, o desenvolvimento, a criatividade, o interesse, enfim, observando sempre se a criança compreendeu o que lhe é solicitado.
A utilização de reforçadores	Os reforçadores são trocas que geralmente os profissionais utilizam para incentivar a criança TDAH a realizar determinada atividade que não gosta de fazer. Por exemplo, a criança tem uma atividade para realizar e acha cansativa e chata, porém, é necessário para o seu desenvolvimento pedagógico e pessoal, por outro lado gosta de brincar de bola no pátio, então propomos uma troca, ao terminar a atividade poderá ir brincar. Este é um tipo de reforço que funciona com criança TDAH.
A família é parte principal para o bom desenvolvimento	Desenvolver parceria entre todos os profissionais é essencial, a família deve ser orientada antes mesmo de iniciar a intervenção, na escola, é necessário que haja acompanhamento constante. Em casa pode ser feito uma tabela com as atividades para serem desenvolvidas durante a semana.

Fonte – Autoria Própria

Ter uma rotina é essencial para todos, a organização faz com que tenhamos uma vida mais produtiva, não nos sobrecarregamos com os afazeres do dia a dia, no entanto, esta não é uma tarefa simples para a pessoa TDAH, geralmente criamos um quadro de rotina, onde colocamos todas as atividades do dia a dia por semana, assim, quando conclui as atividades todas durante o dia, é recompensado com algo que gosta de fazer, segue um modelo que se aplica no dia a dia de nossos alunos e pacientes:

Tabela 2

QUADRO DE ROTINAS							
ATIVIDADES	SEG.	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO	DOMINGO
Arrumar o quarto ()						A critério da família organizar	A critério da família organizar
Higiene pessoal ()							
Café ()							
Escola ()							
Almoço ()							

QUADRO DE ROTINAS							
ATIVIDADES	SEG.	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO	DOMINGO
Descanso ()							
Ativ. Escolar ()							
Prática de esporte ()							
Intervenção ()							
Descontração ()							
Banho ()							
Jantar ()							
Higiene ()							
Leitura preferida ()							
Dormir ()							

Fonte – Autoria Própria

É válido lembrar que a tabela segue a rotina de cada pessoa, onde os pais podem inserir a rotina de cada criança, podendo ser feita em um quadro branco, folha A4, EVA, impressa, fica a critério de cada um, podendo também ser colorida e personalizada. Ao terminar as atividades é interessante haver uma recompensa para que a criança crie um hábito e se sinta bem, por outro lado, é necessário que quando não houver a conclusão, a criança deve estar ciente que haverá consequência, por exemplo, ela gosta de jogar vídeo game no horário de descontração, caso não faça ela não terá este momento. Assim, ela criará a responsabilidade de olhar sempre a tabela e o que precisa fazer por si.

2.6. ESTRATÉGIAS QUE AUXILIAM NA INTERVENÇÃO

Após ser diagnosticado, o TDAH, é necessário que a escola elabore o PEI – Plano Educacional Individual, em parceria com o profissional que o atende na área educacional, assim, as crianças e adolescentes, sofrem com problemas acadêmicos, baixa auto estima, depressão e envolve-se em diversos conflitos, os horários, as regras a escola, atividades de casa, tudo isto é uma forma de sofrimento para que consigam concluir.



Desta forma, é importante ter um cronograma para que a família venha trabalhar em casa sendo compartilhado tanto na clínica e na escola, todos precisam estar sintonizados, no entanto é primordial ficar claro que a família necessita auxiliar no tratamento que só funcional se for multimodal, ou seja, medicação, intervenção (terapias), Psicólogos e a orientação aos familiares e professores.

Como o TDAH não é um transtorno de aprendizagem devem incluir estratégia proativas, como modificar a instrução ou espaço da sala de aula, abaixo, seguem algumas dicas:

- Modificar o ambiente da sala, prevendo sempre a situação que poderá ocorrer, como um acidente ou distração deste aluno;
- Um reforço positivo ,sempre que conseguir realizar atividade elogiar;
- Salas com menos alunos, é sempre melhor para que não tenha tanta distração;
- As regras do dia a dia da sala de aula devem sempre estar de forma visível e de forma clara e objetiva;
- Pedir para que repitam em voz alta e para si em voz baixa;
- Colocar sempre o aluno com TDAH, próximo a mesa da professora;
- Sempre que for possível o professor olhar um olhar de apoio, de acolhimento, não deixar que a criança se sinta excluída;
- Todas as atividades, metas, regras devem estar de acordo com a habilidade e capacidade da criança, não exigir aquilo que não consegue realizar, mas sim ir aumentando a dificuldade gradualmente;
- O material utilizado para aprendizagem deve ser sempre diversificado com atividades diferentes, utilizando, cores, textura, movimentos, canções que gesticulam, levanta, abaixa;
- Os trabalhos devem ser adaptados de forma não longa, reforçando, deve ser de acordo com a capacidade de cada um;
- As atividades para o final de semana não devem ser longas.

Segundo Vygotsky (1999 p. 12), os jogos e brincadeiras são para a criança uma forma de e expressarem, de imitação e aprendizagem, elas reproduzem o que os adultos fazem de forma idêntica, para as crianças o jogo não é apenas uma forma de



brincar, mas são através das brincadeiras e jogos que reproduzem uma nova realidade na qual conseguem viver.

Desta forma, optamos por deixar alguns exemplos de jogos e brincadeiras para serem feitos entre família, escola e intervenção:

- Jogo de palavras;
- Sudoku/ quebra cabeça;
- Palavra cruzada;
- Caça ao tesouro;
- Jogos de cartas;
- Xadrez;
- Jogo da memória;
- Dominó;
- Cantigas;
- Ludo, trilhas, batalha naval, a hora do Rush, etc.

Lembrando que todos os jogos e brincadeiras devem ser compatível com a habilidade e idade de cada criança, para que assim consiga alcançar o objetivo desejado, o desenvolvimento acadêmico e pessoal de cada indivíduo, seja criança, adolescente ou adulto, todos tem o mesmo direito de aprenderem e seguir com seus objetivos, independentes de seu laudo ou não.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a leitura do presente trabalho, o leitor consegue compreender que o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, não é um transtorno de aprendizagem e sim neurológico, porém causa prejuízos na aprendizagem e seu principal sintoma é a falta de atenção e hiperatividade, no entanto podem ser controlados através de medicação após ser diagnosticado por um profissional da saúde, como vimos, Psiquiatra, Neuropsiquiatra, Neuropediatra, somente após o laudo é possível entrar com intervenção.

No entanto, mesmo com as orientações passadas por profissionais, ainda temos alguns mitos que atrapalham a intervenção e muitos casos os pais nem procuram auxílio, como por exemplo, o TDAH não aprende, pelo contrário eles são extremamente criativos e inteligentes, mas é necessário que haja incentivo para desenvolverem suas

habilidades. Com o passar do tempo os sintomas desaparecem, não, eles são amenizados através de medicação e psicoterapias, TDAH é um transtorno, não tem cura e não é transmissível.

A partir do momento que a família consegue diagnóstico para TDAH é possível compreender diversas atitudes como, a hiperatividade, a impulsividade, falta de atenção, falar muito e interromper os outros, não escutar quando chamado, são situações que antes do laudo, a família e a escola não entende o porque a criança age desta forma, no entanto, após iniciar as intervenções para melhoria de convivência tanto escolar quanto em sociedade, os pais já conseguem agir de outra forma, não brigando ou gritando, mas com amor e paciência, é o que o TDAH necessita.

Quanto antes o diagnóstico, melhor o resultado, os pais precisam estarem atentos, pois os comportamentos típicos de TDAH, pode ser observado, quando dura mais de 6 meses em dois ou mais ambientes, assim é necessário que a criança seja dirigida para um especialista. Após o laudo, e identificação de onde há maior prejuízo, a criança deve ser encaminhada para um profissional de acordo com a sua necessidade, por exemplo, sua atenção e dificuldade de aprendizagem é notória, é necessário o acompanhamento de um Psicopedagogo para iniciar o acompanhamento e intervenção, este profissional possui técnicas, protocolos que auxiliam o desenvolvimento acadêmico destas crianças com TDAH.

O tratamento com medicação é de extrema importância, no entanto, o medicamento sozinho não resolve, há a necessidade de intervenção, acompanhamento familiar com parceria com a escola e com os profissionais, eles precisam caminhar juntos, uma agenda para comunicação entre eles é essencial, no entanto, não é o suficiente, também é importante haver encontros mensais para pontuarem o que está sendo positivo e continuar, o que não foi bem aceito pela criança para haver alterações, a família precisa estar presente em todos os momentos.

Uma rotina para os TDAH's é um sacrifício, então propomos criar uma rotina com reforçadores, que são as trocas, e deixar a criança bem ciente, que caso não conclua as atividades diárias não haverá a recompensa, e sempre que concluir, elogiar e dizer que é capaz de continuar, nunca compare-o com outra criança, isto reduz sua confiança e auto estima.



Por fim, terminamos com a citação da Dra. Ana Beatriz Barbosa Silva (2014. p. 118), o cérebro das pessoas TDAH, são uma espécie de antena parabólica, eles captam todas as informações ao mesmo tempo, o mundo deles é interessante, pois pensam tudo ao mesmo tempo, criam muitas situações em suas mentes, são extremamente criativos e devem ser tratado de forma natural, lembrando que sua auto estima sempre está em baixa, ressaltamos a importância da presença da família em elogiar, incentivar, encorajar, sabendo que a família é a base para a construção de uma sociedade melhor.

4. AGRADECIMENTOS

Razão que me estimulou a escrever este capítulo tem nome, Arthur MEU príncipe, MEU sobrinho QUE ME MOTIVA SEMPRE A COMPREENDER SEU MUNDO. conviver com um tdaH, não é missão fácil, o que mais necessita é de alguém que os façam sentir que são importantes para quem está ao redor deles. Agradeço a cada um DOS tdah QUE ATENDO por estarem em minha vida e me darem razão para continuar a estudar e pesquisar, sempre com a finalidade de auxiliar a quem necessite e a eles também. A minha mãe, por sempre me incentivar a escrever, por mais que EU DESANIME, ela sempre me INCENTIVA. E por fim, mas não menos importante, a deus que tem me dado condições de continuar tem me iluminado, me dando sabedoria para que através do meu trabalho, consiga alcançar diversas pessoas e ajudá-las de alguma forma. a você leitor querido que se propôs a ler este e entender que há necessidade de saber sobre o tdah, como agir com cada um deles, espero que tenha gostado da leitura por ser bem leve e objetiva!

REFERÊNCIAS

- BRASIL . Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Especializada a Saúde. Portaria conjunta, Nº 14, de 29 de Julho de 2022.
- DSM-5 – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Porto Alegre: Artmedm,2014
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Mentas inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsiva e hiperativas. São Paulo: Gente, 2003, 222 p.
- VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 2ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 1988.



<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/setembro/entre-5-e-8-da-populacao-mundial-apresenta-transtorno-de-deficit-de-atencao-com-hiperatividade>

<https://www.laboratoriocarloschagas.com.br/tdah-e-como-ele-e-diagnosticado/#:~:text=Os%20pacientes%20com%20TDAH%20apresentam,%20C%20autocontrole%20e%20planejamento%20e%20mem%C3%B3ria.>

<https://www.cellerafarma.com.br/tdah/tdah-o-que-e-hiperfoco>

TECENDO SABERES NO USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS PARA ESTUDANTES COM TEA (TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA)

WEAVING KNOWLEDGE IN THE USE OF ASSISTIVE TECHNOLOGIES IN THE SUBJECT OF SCIENCE FOR STUDENTS WITH ASD (AUTISM SPECTRUM DISORDER)

DOI: 10.51859/AMPLLA.TS03308-7

Luciene Gomes da Silva Ferreira ¹
Viviane Lima Martins ²

¹ Pós- Graduanda Lato Sensu em Docência com Ênfase na Educação Inclusiva do IFMG- Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Arcos. E-mail: lucieneferreiratj@gmail.com <https://orcid.org/0009-0004-6122-1656>

² Doutora em Comunicação e Semiótica, especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva, docente no curso de Pós- Graduanda Lato Sensu em Docência com Ênfase na Educação Inclusiva do IFMG- Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Arcos. E-mail: viviane.martins@ifmg.edu.br <https://orcid.org/0000-0002-6859-8139>

RESUMO

A partir da revisão bibliográfica, o presente estudo buscou investigar quais metodologias pedagógicas com o uso das Tecnologias Assistivas (TA), na aula de Ciências, Ensino Fundamental (EF), anos iniciais, no perfil de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido explanadas pela comunidade escolar. Tem como objetivo, identificar as estratégias do professor concernente aos melhores instrumentos e adequações necessárias para crianças com TEA, nas aulas de Ciências. Justifica-se a pesquisa por explorar as alternativas de TA possíveis e, a pretensão e empenho dos professores, em se tornarem executores de uma aprendizagem efetiva na disciplina de Ciências, no uso de Comunicações Aumentativas e Alternativas Pictóricas, no uso da Mochila Sensorial, assim como, no uso de softwares educacionais, como Casulo TEA e 'Aproximar' para a inclusão de estudantes neuroatípicos. Além também, de facilitar a busca de recursos para este perfil alunado, sem, contudo, esgotar todas as possibilidades. Conclui-se que as TA são imprescindíveis para os estudantes autistas e para a formação de

cidadãos autônomos, dentro e fora do contexto escolar e inclusão social, a despeito das fragilidades inerentes às generalizações dos recursos utilizados, mesmo dentro do TEA, tendo em vista, as peculiaridades, potencialidades e limitações deste grupo de alunos e das dinâmicas de aplicabilidade das TA não consideram as características de todos os estudantes.

Palavras-chave: Tecnologias Assistivas. Transtorno do Espectro Autista. Aula de Ciências.

ABSTRACT

From the bibliographic review, the present study sought to investigate which pedagogical methodologies with the use of Assistive Technologies (AT), in Science class, Elementary School (EF), initial years, in the profile of students with Autistic Spectrum Disorder (ASD) have been explained by the school community. It aims to identify the teacher's strategies regarding the best instruments and necessary adaptations for children with ASD, in Science classes. The research is justified by exploring the

possible AT alternatives and, the pretension and commitment of the teachers, in becoming executors of an effective learning in the discipline of Sciences, in the use of Augmentative Communications and Pictorial Alternatives, in the use of the Sensory Backpack, as well as as, in the use of educational software, such as Casulo TEA and 'Aproximar' for the inclusion of neuroatypical students. In addition to facilitating the search for resources for this student profile, without, however, exhausting all possibilities. It is concluded that AT are

essential for autistic students and for the formation of autonomous citizens, inside and outside the school context and social inclusion, despite the weaknesses inherent in the generalizations of the resources used, even within the TEA, considering, the peculiarities, potentialities and limitations of this group of students and the dynamics of AT applicability do not consider the characteristics of all students.

Keywords: Assistive Technologies. Autistic Spectrum Disorder. Science classes.

1. INTRODUÇÃO

O prelúdio deste capítulo visa discutir sobre quais metodologias pedagógicas com Tecnologias Assistivas (TA) melhor se harmonizam ao desenvolvimento cognitivo e à aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na disciplina de Ciências, no Ensino Fundamental (EF), anos iniciais, durante o processo de ensino-aprendizagem.

Numa perspectiva social, a divulgação de pesquisas relacionadas à inclusão de pessoas autistas tem se pronunciado, e pode-se atestar a melhoria no diagnóstico e elaboração das normativas legais de inclusão. Ressalta-se que o TEA é um distúrbio neuromotor do desenvolvimento, caracterizado, como descrito por Galasso e De Mattos Battistello (2021), por um complexo sistema de critérios de comportamentos, com déficits persistentes na comunicação e interação social em múltiplos contextos (GALASSO, DE MATTOS BATTISTELLO, 2021).

Dentre outros aspectos, os indivíduos com TEA apresentam descompasso na comunicação, abrangendo resistência ao ser tocado, dificuldades em entender sentimentos alheios, figuras de linguagem e regras de comunicação. Acrescido a um padrão repetitivo e restrito de interesses (estereotipia e ecolalia), como descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais (DSM 5), nos quais, como aponta Fischer(2019), devido a diversidade de sintomas, desde o início da infância, podem ou não, se manifestarem completamente (FISCHER, 2019).

Nessa direção, dispõe-se com o presente trabalho, o objetivo de identificar nas produções científicas do SciELO, CAPES ou Google Acadêmico, as estratégias do professor, como agente de construção de conhecimentos, concernentes aos melhores

instrumentos e adequações necessárias para crianças autistas, nas aulas de Ciências, EF, anos iniciais e facilitar, a busca de recursos para este perfil alunado, sem, contudo, esgotar as possibilidades existentes.

Uma vez que a justificativa aplica-se às especificidades, potencialidades e limitações deste grupo de alunos, e por conseguinte, torna-se fundamental explorar as alternativas de TA possíveis e a pretensão e o empenho dos professores, tanto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como também da sala regular, em se tornarem executores de uma aprendizagem efetiva nas aulas de Ciências, EF, anos iniciais.

O estudo se baseia na revisão bibliográfica, de natureza qualitativa, e se propõe, ainda, a procurar compreender as discussões e/ou os prováveis caminhos oferecidos, nos quais os agentes docentes pudessem, na disciplina de Ciências, nos anos iniciais do EF, terem excelentes parâmetros e métodos para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças autistas, no uso de TA.

Importante ressaltar que na elaboração deste artigo surgiram questionamentos, dos quais serviram de suporte para a revisão bibliográfica, atrelados à temática em discussão: Quais as TA mais explanadas pela comunidade escolar na aula de Ciências?

A concepção exposta como 'Tecnologias Assistivas', ou ajuda técnica, remete a recursos ou serviços que visam auxiliar qualquer tipo de dificuldades impostas aos estudantes com necessidades especiais e, no caso das pessoas com TEA, são a Categoria 2, de Comunicação Aumentativa e Alternativa, como afirma Nascimento, Chagas, Chagas (2021), embora, possa-se ampliar para outras TA, que por ventura, também possam ser recomendadas para estudantes autistas, com o intuito de propiciar sua autonomia e inclusão social (NASCIMENTO, CHAGAS, CHAGAS, 2021)

As tecnologias assistivas pressupõem a inclusão do aluno, na intencionalidade de proporcionar o desenvolvimento da sua formação comunicativa e socialização, uma vez que, as singularidades na forma de interação e comunicação, assim como, os interesses restritos ou rotinas extremamente herméticas, além da habitual dificuldade em encaixar-se na prática educativa, são alguns atributos desse perfil de estudantes.

Nessa premissa, a intencionalidade de averiguar os conhecimentos e recursos utilizados nas dinâmicas em sala de aula, na disciplina de Ciências, Ensino Fundamental anos iniciais, com crianças com TEA, na utilização de TA é, como referido por Zabala,



poder proporcionar a formação integral do estudante, adequando-se às necessidades que vão surgindo em sala de aula, como também, poder estabelecer novas propostas de conexão ou entendimento (ZABALA, 2010).

Do ponto de vista de De Lima Lino(2022), os recursos com TA para a aula de Ciências, devem levar em conta as necessidades de cada estudante com TEA, sugerindo-se uma análise diagnóstica individualizada para a realização da adaptação dos recursos (DE LIMA LINO,2022).

Acredita-se, no entendimento de Lima (2019), que o ato de manter uma criança com TEA no ambiente escolar é o docente poder levar em conta as condutas e estratégias estruturadas com TA, para melhor viabilizar a aprendizagem (LIMA,2019), inclusive, do componente curricular de Ciências.

E, neste sentido, na literatura acadêmica tem sido recorrente para muitos pesquisadores, empenharem-se em investigar a real aplicabilidade e competência das TA, para facilitar o aprendizado dos estudantes com autismo, e assim, procurou-se analisar a utilização das Comunicações Aumentativas e Alternativas Pictográficas, a Mochila Sensorial e o Software Casulo TEA e o Aplicativo Aproximar.

2. RECURSOS METODOLÓGICOS

A institucionalização no espaço educacional das TA para o Público Alvo da Educação Especial, com ênfase no TEA é um direito consagrado e assegurado à educação, como mediador e facilitador da aprendizagem, além de servir de ferramenta, para as reais necessidades dos aluno autistas, conforme a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva, decreto nº 7611/ 2011 (BRASIL,2011) e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, Lei nº12764/2012(BRASIL, 2012).

Em consonância, busca-se na fundamentação teórica, com a utilização de descritores: “TEA” ou “Autismo” e “Tecnologias Assistivas na aula de Ciências”, “Metodologias Ativas” para alunos autistas na Disciplina de Ciências, anos iniciais do EF, ter acesso às reproduções cientificamente prevalentes na prática docente do ensino de Ciências, para este público específico da Educação Especial.

Dentro dessa proposta, inicialmente, a revisão de literatura demandou a realização da leitura dos títulos, posteriormente a leitura de palavras chaves e resumos

selecionados, os quais, nortearam todo o processo elucidativo, num recorte temporal entre os anos de 2015 a 2023.

A partir de então, o olhar da revisão bibliográfica foi direcionado para selecionar as concepções de alguns autores, dos quais, elegeu-se e transportou-se para dialogar com o presente trabalho: FISCHER (2019); LIMA(2019); GALASSO, DE MATTOS BATTISTELLO (2021); SOUZA(2021); NASCIMENTO, CHAGAS, CHAGAS (2021); DE LIMA LINO(2022); PANTOJA, ARAÚJO, NASCIMENTO (2022), dentre outros.

O processo de construção da escrita deste trabalho envolve verificar as pesquisas na área do componente curricular de Ciências, haja vista, conforme argumentado por Pantoja, Araújo, Nascimento (2022): “O ensino de Ciências para alunos com TEA, deve possuir semelhanças e igualdades, ... respeitando as diferenças, em relação ao trabalho realizado para alunos com desenvolvimento típico” (PANTOJA, ARAÚJO, NASCIMENTO, 2022, pág 5).

Em função disso, buscou-se olhar na pesquisa bibliográfica, uma sistematização da metodologia usual para o TEA na disciplina de Ciências, pois, como afirma Souza(2020) o “Ensino de Ciências objetiva a formação emancipatória e crítica do/a educando/a por intermédio da alfabetização e letramento dos conceitos científicos”(SOUZA, 2021, pág.11).

Souza (2021) também elenca que as adaptações dos recursos didáticos nas aulas de Ciências, tendem a ser realizadas para o desenvolvimento da autonomia da criança autista, no que se refere a higiene corporal e alimentação, não levando-se em conta, a potencialidade deste estudante assimilar conceitos científicos (SOUZA, 2021) e propusemos analisar, nesta perspectiva, a utilização da Comunicação aumentativa e alternativa com pranchas Pictográficas, o emprego da Mochila Sensorial e de softwares educativos, dentre eles: Casulo TEA e Aproximar como alguns recursos utilizados.

2.1. COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA PICTOGRÁFICA

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) Pictográfica, também chamada Comunicação por meio da troca de figuras, estrutura-se no auxílio às pessoas autistas e com outros distúrbios do desenvolvimento a adquirir habilidades de comunicação. Por este perfil de educandos apresentarem prejuízos na comunicação social, e nesse caminho, torna-se necessário viabilizar e encontrar alternativas de TA que permitam

contornar essas dificuldades, recorrendo-se a ajuda de desenhos e/ou fotos, figuras realistas do conteúdo de Ciências em pranchas, os quais, podem ser confeccionados de materiais acessíveis e reciclados, contribuindo para a educação ambiental ou dispositivos (com símbolos, objetos, miniaturas), dentro das propostas para cada ano do EF, por unidades temáticas: Matéria & Energia, Vida & Evolução e Terra & Universo, segundo a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2018).

Dentro desta perspectiva, a CAA destina-se a pessoas com TEA que não possuem fala funcional e/ou com distúrbio de comunicação em qualquer faixa etária, e valoriza todas as formas expressivas de comunicação, como: gestos, expressões faciais, olhar, vocalização, apontar, dentre outras possibilidades, como descrito por Santos, Silva (2013). Aliado a isso, o estudante irá apontar o que se deseja expor, ou o professor irá solicitar que pontue as palavras mais importantes da temática da aula, seja uma letra ou palavra, ou mesmo, conjunto de palavras ou os desenhos que exemplifiquem os elementos, trocando-se a posição dos símbolos, para se indicar o que se quer, fazendo-se a discriminação, conforme o comprometimento cognitivo ou motor do educando, e utilizando-se também, de frases simples, fixadas na tábua de comunicação, como exemplificado por Nascimento, Chagas, Chagas (2021), no propósito de conseguir, mais eficientemente o que querem, além de diminuir, rapidamente, problemas de conduta (NASCIMENTO, CHAGAS, CHAGAS, 2021)

Entende-se, na visão de Nascimento, Chagas, Chagas (2021), que por o TEA ser uma síndrome com alterações marcantes durante todo o transcurso educacional, a comunicação verbal ou fala pode variar e oscilar e, as ferramentas pictóricas, as quais, aplicadas a estas pessoas, se tornam imprescindíveis (NASCIMENTO, CHAGAS, CHAGAS, 2021).

Em conformidade com o exemplo para aula de Ciências, EF, anos iniciais, na Figura 1, utiliza-se para a discriminação a temática 'vegetais', ou concomitantemente, apresentar a amostragem de uma planta e solicitar que toquem nas estruturas vegetais: como folhas, flor e raízes, conforme descrito por Souza(2021); e, na Figura 2, prancha com variedades temáticas.

Figura 1



Fonte: Pinterest, 2023.

Figura 2



Fonte: Assistiva.com.br (2023)

2.2. MOCHILA SENSORIAL

A mochila sensorial é um recurso metodológico adaptado para as aulas de Ciências e similarmente as pranchas pictóricas, podem ser elaboradas com materiais reciclados e acessíveis, associada às necessidades específicas do estudante autista que for utilizá-la, como caracteriza Souza (2021), e consiste, na utilização de figuras ou imagens com instrumentos concretos, dentro de uma sacola de tecido biodegradável ou reciclável de pano, com objetos facilmente encontrados na instituição escolar, atrelado a temática de estudo, podendo ser transportada para casa e ter a participação da família ou não.

Dentro dessa proposta, como elenca Souza (2021), a Mochila Sensorial coopera com a demonstração de muitos docentes terem dificuldades em elaborarem recursos

muito onerosos, rebuscados ou realizarem adaptações de recursos já existentes (SOUZA, 2021).

A Mochila Sensorial, ou recurso adaptado, contém sete atividades para o letramento científico de estudantes com TEA, na disciplina de Ciência, EF anos iniciais, para estimular a percepção sensorial, e as atividades descritas são: A água do copo está fria ou quente?; Por que a planta cresceu?; Por que a banana ficou escura?; Quem se alimenta de quem?; Como são os vírus?; O que estou comendo? e finalmente: Que mistura é essa?(SOUZA, 2021).

Em sintonia com o ideário do pesquisador, pode-se utilizar concomitantemente a CAA e outros recursos, de forma lúdica, como jogos pedagógicos e Mochila Sensorial, a fim de facilitar e potencializar as aprendizagens dos estudantes autistas, principalmente os não verbais (SOUZA, 2021).

2.3. SOFTWARE EDUCACIONAL CASULO TEA.

Nesse interesse de novas estratégias, Pantoja et al (2022) desenvolveu um *software* e um aplicativo voltado para o projeto de ensino e aprendizagem de Ciências, EF anos iniciais, com o conteúdo ‘Corpo Humano’ para discentes com TEA, os quais, funcionam *off-line* e estão disponíveis para *download* gratuito no *Play Store* e no eduCAPES (PANTOJA et al,2022).

A ferramenta desenvolvida por Pantoja et al (2022), oportuniza o engajamento e entendimento relacionado ao tópico em interesse e apresenta três temáticas: ‘Higiene’, ‘Esqueleto’ e ‘Acessibilidade’ , além de, ‘Sentidos’ e ‘Partes do Corpo’, no aplicativo. A intencionalidade da TA é facilitar o processo de assimilação e retenção de conhecimentos, visto que, como pontua a autora, as crianças com TEA têm grandes dificuldades de concentrar-se, reter conhecimento e obter rendimento escolar (Pantoja et al, 2022), e dentro dessa lógica, tanto o aplicativo como o *software*, tem conferido maior interação e envolvimento discente, aumento no vocabulário, uma melhoria na qualidade de vida e inclusão social, além dos próprios estudantes, demonstrarem grande afinidade pela tecnologia (PANTOJA et al, 2022).

Com efeito, o uso do aplicativo/*software* ‘Casulo TEA’ voltado ao apoio do ensino de Ciências tem se mostrado uma ferramenta educativa colaborativa interdisciplinar e enriquece o processo de entendimento sobre temática específica, com o suporte de

outros materiais, como o esqueleto humano, fichas com parte do corpo humano, dentre outros (PANTOJA et al, 2022).

Como característica do transtorno, relacionado a certas aversões e estereotípias típicas do TEA, “a dificuldade de percepção de si e do outro, a hipersensibilidade ao som e ao toque, a dificuldade de contato visual, a dificuldade de socialização e distúrbios de linguagens”(PANTOJA et al 2022, pág, 186), assim também, como o “ comprometimento com cuidados e higiene corporal, a resistência de realização dos cuidados com a higiene básica (escovar os dentes, lavar as mãos, tomar banho, entre outros)” (PANTOJA et al, 2022, pág.189), o Casulo TEA colaborou para potencializar o processo de ensino aprendizagem e o cumprimento desses afazeres.

2.4. *SOFTWARE* EDUCACIONAL ‘APROXIMAR’

O *software* educacional ‘Aproximar’ é, segundo Santos, Silva (2013), uma ferramenta para estimular alunos com TEA a desenvolver ações simples com o intuito de melhorar sua socialização e interação social, “aproximar” a socialização e as habilidades funcionais, como ‘jogar beijo’, ‘acenar’, fazer movimentos de ‘sim’ ou ‘não’, entre outros, e para tanto, “ foi criado um sistema de reprodução de vídeos, onde existem três categorias que são: vídeo de tarefas, vídeos motivacionais e vídeos explicativos” (SANTOS, SILVA, 2013, pág. 41), no qual, possibilita inserir temáticas variadas .

Ao mesmo tempo, necessita de um sensor de movimento Kinect for Windows, conforme a figura 3, a qual “é um dispositivo inovador, desenvolvido pela Microsoft, que possui uma câmara que capta a posição em três dimensões do ambiente a sua frente” (SANTOS, SILVA, 2013,pág. 33).

Essa tecnologia, embora utilizada como precursora em diversos âmbitos educacionais na Educação Especial para pessoas com TEA, pode ser compatível ao conteúdo de Ciências e possui, contudo, algumas imposições, como caracteriza, Santos, Silva (2013), pois, requer um limite de distância mínima e máxima para os sensores funcionarem, além da dependência do software ‘Aproximar’ do dispositivo de sensor Kinect, também restringe o uso do equipamento, apenas ao sistema operacional Windows, exigindo-se, ainda, ambientes computacionais com o mínimo de requisitos para sua realização (SANTOS, SILVA, 2013).



Figura 3



Fonte: Google imagens,2023

A revisão literária mostra que a maioria dos estudantes com TEA apreciam e brincam com sua imagem na câmara na plataforma 'Aproximar'. Manter o foco na atividade pretendida e a ordem de execução dos comandos é regida pelo professor, ao qual, necessita monitorar a realização da atividade, não sendo possível sua utilização de modo autônomo pelo discente, segundo Santos, Silva (2013).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem sobre as TA na disciplina de Ciências, Ensino Fundamental anos iniciais, para o público alvo da Educação Especial, com ênfase em alunos com TEA, tornou-se relevante na perspectiva dos profissionais da educação, por estes serem agentes de contribuição e acesso na difusão dos conhecimentos para a alfabetização científica, balizado no aporte de práticas e procedimentos da investigação Bibliográfica.

Como consequência, as estratégias ou recursos adaptados utilizados na revisão bibliográfica com TA, como a CAA Pictográfica, Mochila Sensorial, Software Casulo TEA e 'Aproximar' são resultantes das especificidades individuais dos alunos com TEA, no contexto do eixo curricular de Ciências, para o EF nos anos iniciais, e não se considera, no entanto, aplicável para todo o perfil alunado com TEA.

É importante destacar, no entanto, que tanto a CAA Pictográfica, Mochila Sensorial e os *Softwares* Casulo TEA e 'Aproximar' nas aulas de Ciências, EF anos iniciais, mostraram a relevância da TA para conseguir superar as barreiras e dificuldades específicas de aprendizagem e proporcionar conquistas importantes, concernentes ao impacto na qualidade de vida e inclusão desse perfil de estudantes, tornando-se imprescindíveis para agregar valor e dinamismo nas atividades docentes.

Desta forma, a expectativa é em trabalhos futuros, possibilitar o andamento e ampliação de estudos e metodologias estratégicas, com TA para alunos com TEA, na disciplina de Ciência, EF, anos iniciais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto nº 7.611- de 11.nov.2011. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Ministério da Educação e Cultura. Brasília, MEC: 2011
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, 28 dez. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm Acesso em 05.jun.2023
- FISCHER, Marta Luciane. Tem um estudante autista na minha turma! E agora? O diário reflexivo promovendo a sustentabilidade profissional no desenvolvimento de oportunidades pedagógicas para inclusão. Revista Brasileira de Educação Especial, v.25,p. 535-552,2019.
- DE LIMA LINO, Géssica Cristina; DE LIMA LINO, Thiago Henrique. Como tornar a aula de Ciências inclusiva para alunos com Transtorno do Espectro Autista. Revista Insignare Scientia-RIS, v. 5, n. 5, p. 436-450, 2022.
- GALASSO, Bruno; DE MATTOS BATTISTELLO,Viviane Cristina.; Inclusão e Educação:Avanços e Desafios, E-book, Uniedusul, Maringá,PR, cap. 3, pág. 30-38, 2021. Disponível em: www.uniedusul.com.br Acesso em 14.jun.2023
- LIMA, Nara Raquel Cavalcanti. Alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista: Representações do Professor. 2019. 160f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente) - Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife, 2019.
- NASCIMENTO, Fabrício Crispim do; CHAGAS, Gardênia Santana das; CHAGAS, Francinaldo Santana das. As tecnologias assistivas como forma de comunicação alternativa para pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Revista Educação Pública, v.21, nº 16, 4 de maio de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/16/as-tecnologias-assistivas-como-forma-de-comunicacao-alternativa-para-pessoas-com-transtorno-do-espectro-autista> Acesso: 19.jun.2023

PANTOJA, Bianca de Fátima Fonseca Jardim; DE ARAÚJO, Marcelo Marques; NASCIMENTO, Jussara Cassiano. O uso da tecnologia assistiva no processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA no componente curricular de ciências na educação básica. *Brazilian Journal of Development*, v. 8, n. 3, p. 22163-22179, 2022.

PANTOJA, Bianca de Fátima Fonseca Jardim et al. Um estudo sobre o uso da tecnologia assistiva no ensino de ciências para alunos com transtorno do espectro autista: criação do aplicativo e software educacional Casulo TEA. 2022.

SANTOS, A.S.; SILVA, E.A. da. Aproximar: Software de Apoio Educacional ao Ensino de Gestos Sociais a Autistas Clássicos.2013. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/7269> Acesso em 12.jun.2023

SOUSA, Bruce Lorrان Carvalho Martins de. A Mochila Sensorial de Ciências: o uso de recursos didáticos adaptados e/ou adequados no Ensino de Ciências para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2021. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/39878> . Acesso em 25.jun.2023

ZABALA, Antoni. A Prática Educativa: Como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Reimpressão -Editora ARTMED, 2010

CAPÍTULO VIII

ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM UMA PERSPECTIVA BILÍNGUE: DICOTOMIAS ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A PERSPECTIVA DA LEI 14.191/2021

ORGANIZATION OF SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE IN A BILINGUAL PERSPECTIVE: DICHOTOMIES BETWEEN SPECIAL EDUCATION AND INCLUSIVE EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF LAW 14.191/2021

DOI: 10.51859/AMPLLA.TS03308-8

Irtanizio Cardoso Matos da Silva ¹
Rodrigo Lucas Santos ²
Amanda Resende Piassi ³

¹ Licenciatura em História pelo Centro Universitário Clarentiano, especialista em docência da LIBRAS pela UNEB e pós-graduando em Educação Inclusiva pelo IFMG-Arcos

² Graduado em Gestão Ambiental pelo Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, graduando em licenciatura Pedagogia pela UEMG e pós-graduando em Educação Inclusiva pelo IFMG-Arcos

³ Mestre em Geofísica Espacial pelo INPE, doutoranda em Geofísica Espacial pelo INPE e tutora e orientadora do curso de pós-graduação em Educação pelo IFMG-Arcos

RESUMO

De acordo com a legislação brasileira, a educação é um direito dos cidadãos e dever do estado e da família. A inclusão de todos os alunos brasileiros no contexto escolar deve ser garantida, para que tenham os mesmos direitos e acesso a um ensino de qualidade. No entanto, ainda é um desafio alcançar a excelência na educação e inclusão de alunos portadores de deficiências na educação regular. Em relação aos alunos surdos, existem muitas lacunas a serem preenchidas, como a falta de qualificação profissional, baixa qualidade das condições de educação em geral e carência de recursos tecnológicos e estruturais básicos. Para preencher essas lacunas, políticas públicas têm sido criadas ou reestruturadas. Em 3 de agosto de 2021, foi sancionada a Lei 14.191, que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) como uma modalidade de ensino independente. O presente trabalho realiza uma revisão bibliográfica acerca dos principais aspectos envolvidos na educação bilíngue dos surdos, desde a definição da oferta do ensino da língua brasileira de sinais como primeira língua e do português escrito à necessidade de implantação de escolas com acesso bilíngue no país. O estudo visa contribuir com o acesso ao serviço especializado de apoio à educação para atender às necessidades dos estudantes surdos.

Palavras-chave: Educação especial, Inclusão de alunos surdos, Ensino Bilíngue.

ABSTRACT

According to Brazilian legislation, education is a right of citizens and a duty of the state and the family. The inclusion of all Brazilian students in the school context must be guaranteed, so that they have the same rights and access to quality education. However, it is still a challenge to achieve excellence in education and inclusion of students with disabilities in regular education. With regard to deaf students, there are many gaps to be filled, such as the lack of professional qualifications, the low quality of education conditions in general and the lack of basic technological and structural resources. To fill these gaps, public policies have been created or

restructured. On August 3, 2021, Law 14,191 was sanctioned, which inserts Bilingual Education for the Deaf in the Brazilian Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB - Law nº 9,394/1996) as an independent teaching modality. The present work carries out a bibliographic review about the main aspects involved in the bilingual education of the deaf, from the definition of the offer of teaching Brazilian sign language as a first language and written Portuguese to the need to implement schools with bilingual access in the country. The study aims to contribute to access to specialized education support services to meet the needs of deaf students.

Keywords: Deaf. Deafness. Bilingual.

1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federativa do Brasil de 1988 determina que a educação é um direito social, que deve ser de acesso de toda a população, bem como de indivíduos que apresentem condições especiais para conseguir estudar (BRASIL, 1988). Deste modo, a proposta brasileira de ensino para a Educação Básica envolve a democratização na formação educacional, devendo permitir o direito à diversidade sociocultural e a formação da cidadania (SILVA, ALMEIDA e SANTOS, 2019). Isso significa que uma instituição educacional que apresenta condições inclusivas deve se preocupar com a modificação e diversificação da estrutura de ensino, desde o seu funcional até as respostas educativas em diferentes formatos, de acordo com as necessidades específicas dos alunos em todos os níveis de ensino, principalmente em condições de deficiência (OLIVEIRA, 2021).

Em relação a inclusão de alunos surdos, é relatada uma trajetória que envolve movimentos políticos de luta e de resistência, principalmente relacionados às discussões sobre qual o melhor modelo educacional se encontra adequado a este público específico (MORAIS; MARTINS, 2020). Nesse contexto, as políticas públicas têm avançado de forma considerável durante as últimas décadas, principalmente em relação ao acesso à educação e diante da busca da qualidade de ensino, sobretudo na educação de ensino básico (MORAIS; MARTINS, 2020).

A exemplo temos a oficialização da Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS, que surge, como um recurso que tem como escopo principal permitir que o aluno surdo se

desenvolva tanto quanto o aluno ouvinte (MORAIS; MARTINS, 2020). A LIBRAS é uma forma, portanto, de integrar esse aluno ao ensino, de modo que ele não se sinta deslocado, isto é, para que possa participar das atividades propostas (QUEIROZ, 2021). A fim de que essa proposta inclusiva de ensino seja colocada em prática, é de suma importância que a linguagem verbal e não-verbal sejam trabalhadas junto aos alunos surdos a partir das atividades pedagógicas que permitam este trabalho interdisciplinar para que consigam se desenvolver.

Entretanto, na prática, observa-se uma grande defasagem quando os alunos surdos chegam ao ambiente escolar, visto que a prática da língua de sinais em diversos casos não ocorre no ambiente familiar ou ocorre de forma defasada, promovendo como consequência falhas na comunicação (WITKOSKI; DOUETTES, 2014). Além disso, o processo de incluir um aluno surdo no ensino regular não é simples, tendo em vista que a inclusão abrange aspectos muito mais profundos e complexos do que a inserção do aluno dentro do ambiente físico escolar. Essas observações demonstram que, apesar da inclusão escolar estar claramente especificada nas políticas públicas atuais, o alcance da excelência na educação destes alunos é um desafio, posto que a falta de qualificação profissional, a baixa qualidade das condições de educação em geral, os altos índices de repetência, a carência dos recursos de ensino e tecnológicos e estruturais básicos ainda representam grandes problemas no sistema de ensino brasileiro (WITKOSKI; DOUETTES, 2014).

Diante do cenário apresentado, o presente estudo tem por finalidade, a partir de uma revisão bibliográfica, compreender como o ensino bilíngue tem sido colocado em prática e como a Lei nº 14.191 de 2021 torna esta modalidade obrigatória em todas as escolas, sobretudo no ensino básico. O estudo visa contribuir com a compreensão e aplicação da lei, tendo em vista que no ensino brasileiro, os alunos surdos representam um assunto de grande importância e merece destaque.

2. METODOLOGIA

O desenvolvimento metodológico foi realizado por meio de uma revisão de literatura de forma sistemática, retrospectiva, narrativa, com a abordagem de forma integral dos dados, bem como completa e exploratória dos artigos científicos (GIL, 2002). Em relação a forma de busca literária utilizada, ocorreu por bases de dados

científicos específicos: PubMed, Lilacs (Literatura Latino-Americano em Ciências da Saúde) e Scielo (Scientific Eletronic Library Online). Utilizou-se os seguintes descritores de pesquisa cadastrados em português e inglês: “Atendimento Educacional Especializado”, “Surdez”, “Libras”, “Bilíngue”, “Educação bilíngue”, “Lei nº 14.191 de 2021” e “Educação Especial”.

Além disso, a partir dos dados encontrados e artigos selecionados, utilizou-se como critério de inclusão, a escolha de papers com atributos de artigos originais e revisões. Assim, após a análise, os artigos não coerentes com a proposta de pesquisa foram removidos do processo. Também, utilizou-se como critério de inclusão aqueles artigos publicados entre os anos de 2013 e 2022.

Esse processo finalizou na identificação de oito artigos totais para a análise, que se encontravam dentre os critérios de requisitos da pesquisa e estavam relacionados ao objetivo final deste estudo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A surdez foi durante séculos considerada uma deficiência e não apenas uma diferença, assim, a ausência de audição era relacionada com a falta de comunicação verbal, o que promovia a utilização do termo “surdo-mudo”. Além disso, os indivíduos que apresentavam surdez eram considerados pacientes doentes e enfrentavam diversas dificuldades durante o seu desenvolvimento e formação escolar (QUEIROZ, 2021). Por muitos anos, esta foi a realidade enfrentada pelos alunos surdos. Não se permitia a eles o acesso a direitos fundamentais básicos, como o direito à educação. Tal situação começou a ser revertida à medida em que movimentos que lutavam pelos direitos da comunidade surda, sobretudo pelo ensino bilíngue, ganharam força em todo mundo, inclusive no Brasil.

Nascimento e Costa (2014) relatam que a trajetória percorrida pela comunidade de indivíduos surdos de Brasília permitiu o desenvolvimento e implantação da Primeira Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português do Distrito Federal. Os autores descrevem que cada indivíduo deve ter seu direito garantido à educação de qualidade, com suas necessidades e especificidades respeitadas, podendo ir e vir e se expressar da melhor maneira que o faz se sentir bem. Entretanto, frente a diversidade da população, o oferecimento de uma educação com qualidade a todos os indivíduos pode não

representar que todos os indivíduos receberam a mesma educação. Por tais motivos, reconhece-se que é de suma importância que os alunos surdos sejam, de fato, integrados no espaço escolar, o que implica uma mudança de postura.

Os espaços de educação, que são específicos para o ensino de alunos surdos, são propostos de acordo com a comunidade surda brasileira e necessitam de mudanças perante o paradigma a respeito do foco da educação diante à audição ausente na orelha do surdo, para assim permitir uma competência linguística e um potencial cognitivo que o aluno surdo detém. Assim, esta condução condiz com o oferecimento de uma oportunidade de acesso concreto à diversidade do conhecimento. Basicamente, escolas bilíngues baseadas nos princípios desta proposta tem como consequência a inclusão verdadeira dos surdos diante a sociedade como um todo. As condições específicas dos surdos necessitam de respeito e também que os indivíduos que compõem a sociedade aceitem participar destes novos espaços diversificados de maneira harmoniosa, baseado em regras que possam ser cumpridas por surdos e ouvintes.

Desta forma, na proposta da Escola Bilíngue, toda educação básica deve envolver a educação bilíngue precoce, com a finalidade de garantir um acesso linguístico de qualidade a toda criança com deficiência auditiva ou surda. Damázio (2007) aborda que a tendência da educação escolar para alunos com surdez envolve a inserção destes na escola comum ou/e em classes especiais. Os alunos que apresentam condição de surdez necessitam lidar com inúmeros entraves, envolvendo a educação escolar, uma vez que diversos alunos podem ser prejudicados devido à falta de estímulos corretos e coerentes ao seu potencial de cognição, linguístico, socioafetivo e político-cultural. Além disso, a abordagem educacional através do bilinguismo tem por finalidade capacitar o aluno surdo por meio da utilização das duas línguas durante seu cotidiano escolar e sua vida social. De acordo com o autor, as experiências escolares são recentes e diversas propostas escolares nessa linha de estudo não se encontram sistematizadas.

Contudo, há poucas publicações científicas relacionadas ao assunto, uma vez que ocorre a falta de professores bilíngues, bem currículos inadequados, enquanto que os ambientes bilíngues ainda são poucos. Os resultados apontados pela pesquisa mostram que os pacientes surdos apresentam dificuldades desde a comunicação bilíngue, ao estabelecimento de diálogos claros com outros colegas ouvintes. Além disso, percebe-se que a formação dos professores que ainda se encontra como incipiente.



3.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO SURDO E ESCOLAS BILÍNGUES

Oliveira (2021) relata que a educação inclusiva nas escolas brasileiras se encontra em desenvolvimento e muitos aspectos necessitam de melhorias. Além do mais, o autor defende que apenas haverá condições de progressos na educação inclusiva para surdos caso seja desenvolvido condições de compreensão, empenho e colaboração de setores amplos da sociedade, desde ambientes escolares, com profissionais capacitados, até o Ministério da Educação, com o desenvolvimento de cursos e materiais didáticos envolvidos com a língua de sinais e que promovam a inclusão destes alunos.

Fernandes e Moreira (2013) demonstram que ocorre um desvio de foco proveniente de uma concepção relacionada ao indivíduo surdo, diante dos textos oficiais que compõem as diretrizes legais e filosóficas para desenvolver a educação a estes estudantes. Além disso, aponta-se que a política linguística atua como uma variável determinante no debate a nível nacional para o desenvolvimento da educação para surdos brasileiros, mesmo que, em diversas ocasiões, não ocorra a centralização do tema pelo poder público.

De acordo com Queiroz (2021), a Lei de Diretrizes e de Bases da Educação Nacional (LDB) é uma forma de legislação que envolve a regulamentação do sistema educacional no Brasil, desde o nível básico ao nível superior. Assim, divide-se as modalidades de ensino, visando modelos alternativos. Desta forma, relata-se a necessidade do desenvolvimento e adequação das instituições de ensino diante o atendimento da educação bilíngue, com a finalidade de promover a inclusão de alunos que apresentam surdez, uma vez que, os ambientes escolares devem apresentar o acesso ao direito linguístico, cultural e identitário dos alunos surdos.

Lacerda, Albres e Drago (2013) propõem que a educação de surdos representa um tema polêmico e que em diversas ocasiões os resultados satisfatórios não são alcançados, isto porque a lista de sinais representa a língua de constituição dos sujeitos surdos e quando aplicada em ambientes escolares promove um melhor desempenho destes. Além disso, as propostas relatadas por escolas de surdos, envolvem uma educação inclusiva emergente, que debate o direito linguístico da pessoa surda, com uma abordagem metodológica e com uma atuação de profissionais capacitados bilíngues.

No Brasil, a Lei nº 10.436, de 2002, e o Decreto nº 5.626, de 2005, discorrem sobre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a educação para alunos surdos, apresentando a necessidade da promoção de profissionais com uma formação qualificada, desde professores bilíngues, intérpretes de Libras e instrutores surdos. Assim, Lacerda, Albres e Drago (2013) pontuam que no município de São Paulo, os alunos surdos encontram-se inseridos em duas condições educacionais, desde escolas municipais de educação bilíngue a escolas regulares, que recebem alunos ouvintes e surdos.

A respeito das propostas de escolas de surdos, Lacerda, Albres e Drago (2013), descrevem:

Os prós e os contras das propostas de escolas de surdos e da educação inclusiva não se restringem ao direito linguístico, ao contato com pares usuários da mesma língua, à abordagem metodológica ou à atuação de profissionais bilíngues, entre outros, mas ampliam-se para as condições concretas de implementação dessas mesmas propostas nas políticas governamentais. Assim, destaca-se o caso do município de São Paulo, que conta com alunos surdos inseridos em dois contextos educacionais distintos: escolas municipais de educação bilíngue (para alunos surdos) e escolas regulares (que recebem alunos ouvintes e surdos). Nessa perspectiva, é fundamental que nos dois espaços sejam desenvolvidas ações coerentes com os princípios de uma educação bilíngue para surdos em direção a uma educação de qualidade. A questão do acesso à língua de sinais é premente no atendimento educacional à criança surda. Qualquer ação pedagógica precisa considerar sua condição linguística e oferecer a Libras (língua brasileira de sinais) como forma de acesso (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 3).

Os dados revisados e abordados por Lodi (2013) demonstram que a linguagem ideológica reflete diretamente os aspectos sociais daqueles funcionários que o impõem, uma vez que a linguagem atua de forma responsável pela constituição dos sujeitos e dos outros. Assim, ocorre um embate diante da natureza ideológica da educação bilíngue para surdos e no processo de inclusão durante a criação de uma teia interdiscursiva desenvolvida pela Política Nacional de Educação Especial e pelo olhar da Educação Inclusiva. Outro fator importante é aceitar a diversidade e valorizá-la como forma de constituir um novo olhar à diferença, permitindo se colocar no lugar daquele que apresenta diferenças.

Em um estudo realizado por Moraes e Martins (2020), é mostrado que as lutas para a construção de uma política bilíngue permitiram o movimento de recursos que são viáveis a uma educação de qualidade ao que os alunos surdos necessitam. Além

disso, é abordado que a temática de indivíduos surdos seja exposta em ambientes como provas do Enem, telejornais, reuniões familiares e nas conversas entre amigos, ampliando os espaços de discussão e permitindo uma problematização a nível científico. Dessa maneira, a propagação do conhecimento atinge de forma ampla a população, com a finalidade de que esta conheça as propostas de inclusão e permita aos alunos surdos demonstrarem de que forma eles se sentem incluídos ou excluídos na sociedade.

Nessa perspectiva, a intensificação do compromisso por uma pedagogia que busque formas alternativas de ensino e de conscientização com a convivência de forma solidária, dentro e fora do ambiente escolar, representa um desafio de alto grau de dificuldade, visto que para desenvolver novos caminhos, diante da diversidade, o ambiente escolar necessita mudar suas condutas, com o objetivo de impactar toda a população envolvida e permitir a esta a prática de um currículo escolar baseado na multiplicidade dos indivíduos. A inclusão escolar de alunos jovens e crianças surdas deve envolver uma educação transformadora baseada por experiências culturais e linguísticas que se encontram acessíveis ao indivíduo na aprendizagem, por meio da organização de ambientes escolares, específicos para os surdos, principalmente na educação infantil e ambientes escolares iniciais. Além disso, a Libras e a língua portuguesa representam um patrimônio cultural e histórico-brasileiro. Desta forma, as classes e escolas bilíngues para surdos representam uma necessidade para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva, com a finalidade de superar as indiferenças, promovendo a igualdade no tratamento jurídico dado pelo Estado, em direção ao processo de emancipação social dos profissionais e estudantes surdos brasileiros.

Como chave inicial para esse processo, Witkoski e Douettes (2014) abordam que é fundamental que ocorra a capacitação de forma pedagógica, não apenas no ambiente escolar, mas também a nível nacional, estadual, regional e internacional, para que grupos de docências sejam capazes de trocar experiências e repensar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, bem como o compartilhamento de informações a respeito dos materiais bilíngues existentes e o desenvolvimento de novos conteúdos, para assim promover uma proposta de ensino continuada e que envolva a comunidade em que o aluno surdo encontra-se inserido. Por tais motivos Witkoski e Douettes (2014) salientam que para que a integração do

aluno surdo seja, de fato, inclusiva, ou seja, para que se evite práticas segregadoras e que inibem a vontade desses alunos de participarem das atividades propostas, a capacitação profissional se torna elementar.

Segundo Witkoski e Douettes (2014) há alguns motivos que tornam esta capacitação profissional a longo prazo fundamental. Reiteram que muitos alunos que se formam professores não têm fluência em LIBRAS. No geral, conforme os pesquisadores, este problema está relacionado a forma como os cursos de graduação estão organizados. A grade curricular não traz a disciplina de LIBRAS como obrigatória, o que distancia este aluno, que será professor, da cultura visual surda. Assim, desconhece o idioma e a cultura desse aluno e não sabe como integrá-lo em sala de aula, de uma forma que esse público-alvo não se sinta excluído e oprimido. Além disso, por não serem instruídos nos cursos de graduação, não sabem como explorar a linguagem verbal e não-verbal, ou seja, desconhecem os meios capazes de fomentar o ensino bilíngue.

Dessa forma, Witkoski e Douettes (2014) reiteram que a formação continuada é uma forma de suprir essa lacuna, pois, como grande parte dos alunos que estão sendo formados pelas universidades chegam até as salas de aula sem domínio das LIBRAS, nesses cursos, podem desenvolver as devidas competências e habilidades que lhes permitam o trabalho simultâneo com a linguagem verbal e não-verbal, que é o objetivo fundamental do ensino bilíngue. Além de aprenderem como utilizar metodologias, ferramentas e ações pedagógicas coerentes com a proposta do ensino bilíngue, se tornam mais sensíveis e empáticos com esses alunos, isto é, mais dispostos a incluir o idioma e a cultura desse aluno em sala de aula. À medida em que há esse trabalho de conscientização, o ensino bilíngue se torna cada vez menos algo desejado para algo viável de ser colocado em prática.

3.2. LEI 14.191 DE 2021 E O ENSINO BILÍNGUE

Segundo um estudo de Arantes e Pires (2012), no âmbito da educação do surdo, diversas são as discussões envolvidas. Isso porque o processo de inclusão desses alunos exige modificações significativas não apenas no espaço físico das escolas uma vez que o recebimento do aluno surdo, ao decorrer da história não envolvia o direito de estudar nas escolas de ensino regular, condição esta modificada atualmente. Nesta perspectiva, o professor necessita compreender que o ambiente de ensino da língua oral representa

ao aluno surdo uma condição artificial, visto que este aluno não é capaz de compreender a língua oral de forma espontânea neste ambiente, devido sua condição física, contudo esta condição não é capaz de impedir o processo de aprendizagem da língua.

Outro ponto importante, relatado por Arantes e Pires (2012), é de que o bilinguismo era, desde a década de 80, uma filosofia espalhada nas escolas que recebiam o apoio de políticas públicas e da lei que abordava a inclusão na rede de ensino regular. Assim, é fundamental relatar leis que defendem condições de inclusão, desde o uso da Libras, a língua brasileira de sinais, bem como a qualificação de profissionais docentes que recebem os alunos surdos. Assim, em ambientes escolares em que os professores não apresentam capacidades bilíngues, faz-se necessário o auxílio de profissionais capacitados para a interpretação da língua de sinais, com o objetivo de intermediar as explicações realizadas pelo professor em relação aos conteúdos didáticos.

Com o objetivo de tornar o ensino efetivamente mais inclusivo, institucionalizou-se a Língua de Sinais Brasileiras – LIBRAS – por meio da Lei nº 10.436 de 2002. Todavia, foi apenas a partir do Decreto nº 5.626/2005 que as escolas passaram a reconhecer essa forma de comunicação e de expressão e, mais do que isso, pela primeira vez, reconheceu-se que esta é a língua-mãe do aluno com condição de surdez e deve ser respeitada, uma vez que, por meio desta, o aluno consegue acessar a língua portuguesa. Esse foi o primeiro esforço relacionado ao fomento a um ensino bilíngue, embora, naquela época, ainda fosse incipiente, uma vez que foram dados primeiros passos rumo a um ensino que permitisse o trabalho simultâneo com duas línguas, sendo o português, nesse caso, a língua estrangeira.

Entretanto, mesmo com a institucionalização das LIBRAS, a um período considerável, o estudo realizado por Silva, Almeida e Santos (2019) constatou que ainda hoje o currículo não supre as necessidades da educação dos alunos que apresentam surdez, devido as condições de carência de apoio especializado e capacitado dentro das escolas, bem como condições de deficiência no processo de preparação do professor, que apresenta ausência dos subsídios teóricos e de metodologias fundamentais para a comunicação com este público específico, havendo, assim, uma significativa dificuldade na comunicação da língua de sinais o que, conseqüentemente, prejudica a compreensão dos conteúdos e materiais escolares por meio dos alunos surdos. Por isso, é

fundamental a busca por meios alternativos de ensino que auxiliem os alunos surdos a conviverem em ambientes escolares que são inclusivos.

Nessa perspectiva, os estudos de Silva, Almeida e Santos (2019) e Queiroz (2021) se depararam com resultados semelhantes, pois constataram que o ensino bilíngue se tornou cada vez mais indispensável ao fomento a uma educação efetivamente inclusiva. As características desse tipo de ensino já eram apontadas na Lei que instituiu a LIBRAS como língua-mãe dos alunos com condição de surdez:

A modalidade de ensino bilíngue também está amparada pelo Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.435/02. No capítulo VI artigo 22 parágrafo primeiro do decreto é conceituado o que entendemos por escolas ou classes de educação bilíngue: São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. A proposta de um ensino bilíngue como meio de educação dos surdos é compreendida como o uso da Libras como língua de instrução e primeira língua (L1) e, portanto, a língua mais usada, e o Português na modalidade escrita como segunda língua (L2), a língua assimilada depois da primeira ou menos usada (QUEIROZ, 2021, p. 13).

De acordo com a Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021), a respeito da educação bilíngue dos surdos, temos os seguintes aspectos:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizastes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2021, p. 1).

A partir do disposto no Art. 60-A, pode-se fazer algumas observações. A fim de que a Lei nº 14.191 possa, de fato, viabilizar um ensino efetivamente inclusivo, será necessário que todos aqueles que integram o corpo escolar se envolvam com as atitudes pedagógicas recomendadas. Em primeiro lugar, será fundamental a criação (caso a escola não tenha) e manutenção de um serviço de apoio educacional especializado (AEE) (BRASIL, 2021). Todavia, apenas o AEE não basta, pois ele não permite uma interação efetiva entre alunos surdos e ouvintes. Por esse motivo, a Lei salienta que é importante que as escolas fomentem o ensino bilíngue nas salas de aula tradicionais desde a educação infantil até o ensino fundamental e médio (BRASIL, 2021). Este ensino bilíngue

deve ser fomentado pelo trabalho simultâneo com a LIBRAS e o português a partir de atividades pedagógicas com as quais esses alunos possam se sentir confortáveis.

De acordo com a Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021, o art. 60-B relata que os sistemas de ensino devem promover aos educandos surdos, surdo-cegos e que apresentam deficiências auditivas materiais didáticos e professores bilíngues adequados com formação e especialização coerentes, em nível superior. Além disso, é abordado que os sistemas de ensino deverão desenvolver programas de pesquisa e de ensino para permitir uma educação escolar intercultural e bilíngue para estudantes surdos, surdos com altas habilidades, com deficiência auditiva sinalizantes e superdotação, com a finalidade de garantir a esse público o acesso a informações técnicas e conhecimentos científicos da sociedade e permitir a recuperação de suas memórias históricas, com a reafirmação da sua identidade e valorização de sua cultura e língua.

Segundo Queiroz (2021), a Lei 14.191 teve como objetivo de fomentar de maneira mais assertiva a educação bilíngue de modo que os alunos surdos possam se sentir incluídos. Entende-se que uma escola bilíngue deve ser uma escola aberta e acolhedora para qualquer criança que queira aprender, seja surda ou não. A Lei atende integralmente aos princípios defendidos pela comunidade surda: educação de qualidade, acesso ao conhecimento, desenvolvimento de um currículo coerente e não exclusório para surdos, formação de professores com perspectiva de ensino bilíngue e preservação de direitos linguísticos, identitários e culturais dos surdos. Entende-se que essas medidas são decisivas à consolidação de um ensino que não segregue, mas que integre.

Essa definição de educação bilíngue entende a escola como um espaço que ~~está~~ deve ser, além de uma escola igualitária, uma escola justa. Nesse sentido, Nascimento e Costa (2014) afirmam que a educação bilíngue não pode, de forma alguma, acontecer de forma imatura. As escolas bilíngues não devem, então, atuar enquanto espaços educacionais que apenas reúnem surdos e ouvintes, onde há profissionais formados em LIBRAS. Para Queiroz (2021), os esforços não devem se voltar simplesmente ao agrupamento de pessoas diferentes com características e necessidades diferentes neste sistema, pois essas atitudes não conduzem a escola a uma inclusão efetiva.

Dessa forma, conforme Queiroz (2021), a Lei 14.191/2021 busca se firmar como um instrumento legitimador de inclusão educacional e social efetiva ao instituir práticas coerentes com a proposta da educação bilíngue, de modo que a Libras seja valorizada e tratada como língua-mãe desta comunidade. Assim, a Lei 14.191/2021, ao tratar da educação bilíngue, parte da perspectiva que não se trata apenas de uma questão puramente linguística. Esse ensino, portanto, deve abranger aspectos sociais, culturais e identitários nas atividades pedagógicas propostas, o que implica, por exemplo, a adesão a metodologias ativas capazes de valorizar o protagonismo do aluno surdo.

Mediante ao que prevê a Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021, pode-se enfatizar que o entendimento é de que os sistemas de ensino devem desenvolver programas integrados de pesquisa e ensino para permitir uma educação escolar bilíngue e intercultural entre os estudantes surdos, bem como a União deve apor de forma técnica e financeira os sistemas de ensino por meio da educação bilíngue e intercultural a estas comunidades, por meio de programas planejados com atuação da comunidade. Além disso, deve-se manter os programas de formação de profissionais especializados e capacitados destinado a educação bilíngue, bem como o desenvolvimento de métodos, currículos e formações específicas, que envolvam aspectos culturais relacionados aos surdos.

4. CONCLUSÃO

Os resultados e discussões apresentados no presente estudo permitiram comprovar a hipótese de que o acesso ao ensino bilíngue é fundamental para garantir o direito ao acesso à educação para alunos surdos. Percebe-se, a partir da pesquisa bibliográfica realizada, que o país possui uma legislação sólida a respeito da inclusão de alunos surdo-cegos na escola. Como explicitado, a Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021, consegue abordar alguns dos principais aspectos envolvidos na educação bilíngue dos surdos, desde a definição desta modalidade de educação escolar, que oferece o ensino da língua brasileira de sinais, como primeira língua, e do português escrito como a necessidade de implantar escolas com acesso bilíngue no país, até o incentivo à formação continuada para que esses professores desenvolvam competências e habilidades modernas que permitam uma prática pedagógica que seja inclusiva e não segregatória.

A partir das evidências aqui reunidas, pôde-se comprovar que a Lei nº 14.191/2021 não representa um retrocesso aos direitos da comunidade surda. Tem-se, pela primeira vez, uma diretriz que permite a construção de uma política educacional mais sólida voltada ao trabalho com a linguagem verbal de não-verbal de maneira simultânea, o que faz com que os alunos se sintam mais confortáveis em participar das atividades propostas, visto que percebem que as suas necessidades individuais não estão sendo desrespeitadas. Além disso, este dispositivo jurídico fornece meios para que as práticas segregadoras e atitudes segregacionistas sejam enfim combatidas, porém, para isso, salienta-se a importância do investimento em cursos de formação continuada para que esses docentes sempre tenham ferramentas de trabalho coerentes para incluir esses alunos.

Percebeu-se também que a Lei nº 14.191/2021 não retira dos alunos surdos o direito de estarem em escolas regulares, pelo contrário, parte da premissa de que a educação básica deve fomentar o ensino bilíngue, tratando a LIBRAS como língua-mãe e não mais como língua estrangeira. Tem-se, então, um dispositivo legal que orienta as escolas e aqueles que dela fazem parte a atenderem as especificidades linguísticas e culturais necessárias para que os alunos surdo-cegos consigam se desenvolver da mesma forma que os alunos ouvintes. Conclui-se, por fim, que o ensino bilíngue é fundamental para que os alunos surdo-cegos tenham suas diferenças respeitadas e, para isso, necessitam de espaços efetivamente inclusivos. Assim, as condições de aplicação de escolas bilíngues devem ser analisadas com responsabilidade e serenidade, pois deve envolver uma logística eficaz desde a educação bilíngue precoce, com a finalidade de oferecer acesso linguístico de qualidade a todo indivíduo e à criança que apresenta condições de deficiência auditiva ou surdez.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, A. C.; PIRES, E. A importância da formação do professor bilíngue na educação do surdo. **Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia**, v. 3, p. 109-119, 2012. ISSN 3.
- Disponível em: <http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/119>. Acesso em: 21 jun. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 14 jun. 2022.

- Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, v. 1, 2021. 1-3 p. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 14 jun. 2022.
- DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado, Pessoa com Surdez - Formação Continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado.** 1. ed. Brasília: [s.n.], v. 1, 2007. 1-45 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.
- FERNANDES, S.; MOREIRA, L. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, v. 1, p. 51-69, 2014. ISSN 2. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2022.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: **Atlas**, 2002.
- LACERDA, C.; ALBRES, N.; DRAGO, S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, p. 65-80, 2013. ISSN 1. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KscbxcTPXKV5wksBdKcnxjm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2022.
- LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a política nacional de educação especial e o decreto nº 5.626/05. **Educação em Pesquisa**, São Paulo, v. 39, p. 49-63, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>. Acesso em: 14 jun. 2022.
- MORAIS, M. P. D.; MARTINS, V. R. Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, p. 1-26, 2020. ISSN 1. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0089>. Acesso em: 14 jun. 2022.
- NASCIMENTO, S.; COSTA, M. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuição ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, p. 159-178, 2014. ISSN 1. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vJHG4XQt97wjQjQ56JxZg5Q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2022.
- OLIVEIRA, F. B. Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de libras. **Diálogos & Saberes**, Mandaguari, v. 8, p. 93-108, 2021. ISSN 1. Disponível em: <https://www.fafiman.br/seer/index.php/dialogosesaberes/article/viewFile/271/263#:~:text=Uma%20forma%20de%20diminuir%20este,de%20libras%20o%20tempo%20todo>. Acesso em: 14 jun. 2022.

QUEIROZ, J. G. **Educação inclusiva para o aluno surdo:** Atores necessários para formulação de políticas públicas, o caso da Lei nº 14.191/2021. 1. ed. Brasília: Universidade de Brasília, v. 1, 2021. 1-51 p. ISBN 1. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/30289>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SILVA, S.; ALMEIDA, A.; SANTOS, V. **Entre o olhar e a realidade:** A visão do surdo acerca da sua inclusão no sistema regular de ensino. VI Congresso Nacional de Educação. Fortaleza: [s.n.]. 2019. p. 1-12.

WITKOSKI, S. A.; DOUETTES, B. **Educação bilíngue de surdos:** implicações metodológicas e curriculares. 1. ed. Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, v. 1, 2014. 264 p. ISBN 1. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3548/1/educacaosurdos.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

AUTISMO E INCLUSÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO PROCESSO EDUCATIVO E INCLUSIVO DE ALUNOS AUTISTAS NO ENSINO REGULAR

AUTISM AND INCLUSION: POSSIBILITIES AND CHALLENGES IN THE EDUCATIONAL AND INCLUSIVE PROCESS OF AUTISTIC STUDENTS IN MAINSTREAM EDUCATION

DOI: 10.51859/AMPLLA.TS03308-9

Maria da Consolação Costa Mesquita¹
Suzana Andreia Santos Coutinho²

¹ Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Minas – FACUMINAS. Graduada em Pedagogia Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

² Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão – PPGE/UFMA. Especialista em Docência do Ensino Superior – Faculdade Santa Fé.

RESUMO

Considera-se, a escola como um importante espaço para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas de crianças, incluindo aquelas com Transtorno de Espectro Autista (TEA). Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo investigar na literatura estudos acerca das possibilidades e desafios encontrados no processo educativo e inclusivo de alunos autistas no ensino regular. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, com base nas contribuições de autores que nos auxiliam a pensar no tema proposto. Decerto, que ao abordarmos sobre a inclusão escolar de crianças autistas, percebe-se que são diversos os desafios enfrentados por todos os envolvidos no processo educativo dessas crianças, isso porque, ainda são poucos difundidos programas educacionais com métodos adequados a atender alunos com algum tipo de dificuldade de aprendizagem, principalmente, os autistas. Contudo, nota-se que podem haver possibilidades de mudanças significativas no processo de aprendizagem desses educandos, mas para isso acontecer, primeiramente, a escola precisa ser inclusiva, deve adaptar

métodos adequados de ensino, possuir um quadro de professores capacitados e uma equipe de profissionais especializados. Tendo em vista o que foi observado, o estudo conclui apontando que, mesmos diante aos desafios enfrentados, existem inúmeras formas de ajudar a criança autista no desenvolvimento da aprendizagem no ensino regular, sendo de fundamental importância, atender suas necessidades, trabalhar suas dificuldades e descobrir suas potencialidades, para que o processo de aprendizagem seja implementado de maneira a produzir resultados significativos, respeitando as características de cada aluno.

Palavras-chave: Educação. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão.

ABSTRACT

The school is considered to be an important space for developing the social and cognitive skills of children, including those with Autism Spectrum Disorder (ASD). In this context, the aim of this study was to investigate studies in the literature about the possibilities and challenges encountered in the educational and inclusive process of autistic students in mainstream

education. This is a qualitative bibliographical study, based on the contributions of authors who help us to think about the proposed theme. Certainly, when we talk about the inclusion of autistic children in schools, we realize that there are many challenges faced by all those involved in the educational process of these children, because there are still few widespread educational programs with appropriate methods to assist students with some kind of learning difficulty, especially autistic students. However, there may be possibilities for significant changes in the learning process of

these students, but for this to happen, the school must first be inclusive, adapt appropriate teaching methods, have a staff of trained teachers and a team of specialized professionals. In view of what has been observed, the study concludes by pointing out that, even in the face of the challenges faced, there are countless ways of helping autistic children to develop their learning in mainstream education.

Keywords: Education. Autism Spectrum Disorder. Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

Falar da educação inclusiva no âmbito do ensino regular é bastante desafiador, principalmente, relacionada às crianças com deficiência. Pois, propor a escola como um espaço democrático em que as diversidades e as diferenças, presentes no dia a dia, sejam respeitadas, constitui-se em um desafio emergente gerado de um contexto histórico tumultuado, marcado por intolerância, desrespeito às diferenças, como também, pelas constantes tentativas de segregação e exclusão presentes nas propostas relacionadas à educação no cenário brasileiro.

Nessa conjuntura, quando se dialoga acerca da inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é necessário que se faça uma reflexão se, de fato, a escola promove a inclusão devida, bem como, no professor, se estes possuem competências técnicas e pessoais, para oferecer uma atenção personalizada, respeitando as características individuais de cada estudante e possibilitem oportunidades que contribuam no desenvolvimento integral desses sujeitos.

É importante destacar, que o Transtorno do Espectro Autista, é um transtorno do neurodesenvolvimento e inclui déficits na comunicação social e comportamental, interesses restritos e atividades repetitivas, estereotipadas e limitadas. Dessa maneira, o autismo tem como características, dificuldades nas habilidades sociocomunicativas (comunicação e interação social), bem como, no comportamento, causando atrasos no desenvolvimento da aprendizagem.

O autismo pode ser diagnosticado de forma confiável tanto quando criança ou em adulto, contudo, devido à natureza da complexidade e da progressão do TEA, exige-se um diagnóstico e uma abordagem eminentemente clínica e multidisciplinar, aliando

o empenho de médicos, psicólogo, fonoaudiólogos, terapeutas e até outros profissionais da educação, feito a partir das observações na criança, entrevista com os pais e aplicação de instrumentos específicos.

Ademais, o TEA pode vir acompanhado de outros distúrbios, tais como, a depressão, epilepsia e hiperatividade e na maioria das vezes, o grau do autismo é medido pela gravidade do comprometimento, na qual se apresenta com um nível de deficiência intelectual em um grau que vai de leve (nível 1) à severo (nível 3), passando pelo moderado (nível 2). Posto isso, confirmado o diagnóstico da criança com o autismo, a conduta indicada vai depender da gravidade do transtorno e da idade da criança, bem como deve ser decidida junto aos pais e compartilhada com a escola.

Decerto, que educar uma criança diagnosticada com o TEA tem sido um grande desafio para todos os profissionais da educação, sobretudo, pela falta de conhecimento sobre esta síndrome, resultando no surgimento de muitas dúvidas a respeito da melhor forma de promover a educação para essas crianças e de que forma poderão ser feitas as devidas intervenções no seu processo educativo.

Diante dessa problemática, levanta-se a seguinte questão norteadora: quais as possibilidades e desafios são demonstrados no processo educativo e inclusivo de alunos autistas no ensino regular?

Frente a isso, a relevância deste trabalho se dá na ampliação de discussões acerca do papel da escola e do professor como agentes de apoio a equipe multidisciplinar e da família, bem como na aplicação de práticas educativas que contribuam para o desenvolvimento no processo educativo e inclusivo do aluno autista no ensino regular.

O presente trabalho teve como objetivo principal pesquisar na literatura estudos acerca das possibilidades e desafios encontrados no processo educativo e inclusivo de alunos autistas no ensino regular. Além disso, mais especificamente, pretende-se com essa pesquisa, demonstrar quais as estratégias utilizadas pelo sistema educacional, que promovem a escolarização do aluno autista no ensino regular e compreender o papel docente no processo de inclusão desses sujeitos.

Para isso, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, usando como base, revisões de narrativas de trabalhos já publicados, para

que dessa forma houvesse uma maior possibilidade de acesso às experiências de autores que já pesquisaram sobre a temática proposta.

2. CONCEITOS E DEFINIÇÕES DE AUTISMO

Etimologicamente falando, autismo vem da palavra de origem grega “autos” cujo significado é “próprio de si mesmo”, sendo caracterizado como distúrbio neurológico que surge ainda na infância, causando atrasos no desenvolvimento – na aprendizagem e na interação social – da criança.

É válido destacar, que o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais - DSM-5, combinou quatro diagnósticos em um único diagnóstico - Transtorno Autista; Síndrome e Asperger; Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e Transtorno Desintegrativo da Infância – em um diagnóstico denominado Transtorno no Espectro Autista, ou TEA.

O Ministério da Saúde define o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como:

Um distúrbio caracterizado pela alteração das funções do neurodesenvolvimento que podem englobar alterações qualitativas e quantitativas da comunicação, seja na linguagem verbal ou não verbal, na interação social e do comportamento, como: ações repetitivas, hiperfoco em objetos específicos e restrição de interesses (BRASIL, 2022).

Decerto, o autismo não tem causa definida, já que evidências científicas apontam que não há uma causa única, mas sim a interação de fatores genéticos e ambientais, como complicações no parto ou no período neonatal, desempenham um fator chave nas causas do transtorno. Além disso, é interessante mencionar que, sinais de alerta no neurodesenvolvimento da criança podem ser percebidos nos primeiros meses de vida, sendo o diagnóstico estabelecido por volta dos 2 a 3 anos de idade, onde a prevalência é maior no sexo masculino. Assim, quando diagnosticado, o autismo é um distúrbio neurológico caracterizado por prejuízos em duas esferas: comunicação social, quantitativa e qualitativa, e comportamento, que apresenta padrões repetitivos e restritos.

Para que seja adequadamente caracterizado, o TEA exige uma análise individualizada e criteriosa em cada indivíduo. Nesse contexto, na avaliação da criança com autismo deve ser feito um histórico detalhado, avaliações de desenvolvimento,

psicológicas e de comunicação abrangentes, como também da avaliação de habilidades adaptativas, relacionadas às atividades de vida diária.

Assim, quando há um diagnóstico precoce de TEA e encaminhamento para intervenções comportamentais e apoio educacional na idade mais cedo possível, pode levar a melhores resultados a longo prazo, considerando a neuroplastia cerebral. Cabe informar, que o Transtorno do Espectro do Autismo pode vir acompanhado de outros distúrbios, tais como, Transtorno de Déficit de Atenção, Hiperatividade, Epilepsia, Deficiência Intelectual, bem como desordens genéticas, que podem acarretar um aspecto físico característicos dessas síndromes.

Sabe-se, que o universo autista é o mesmo para todos os indivíduos, contudo, como eles sentem e interagem de uma forma diferente, devido à sensibilidade alterada, muitas vezes se isolam socialmente, dando essa impressão de viver em outro mundo. Ademais, em linhas gerais, desde a publicação do DSM-5 em 2013, o TEA foi categorizado em três níveis, tais como: autismo leve (nível 1), moderado (nível 2) ou severo (nível 3), podendo ser classificado de acordo com o grau de dependência e/ou necessidade de suporte, considerando suas dificuldades em áreas como comunicação, habilidades sociais e comportamentos restritos ou repetitivos.

Quadro 1 - níveis de gravidade do TEA

NÍVEL DE GRAVIDADE	COMUNICAÇÃO SOCIAL	COMPORTAMENTO RESTRITOS E REPETITIVOS
Nível 1 “Exige pouco apoio”	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sem apoio, déficits na comunicação causam prejuízos notáveis; ▪ Dificuldades para iniciar interações sociais; ▪ Pode parecer que tem interesse reduzido por interações sociais 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos; ▪ Dificuldade em trocar de atividade; ▪ Problema para organização e planejamento são obstáculos à independência.
Nível 2 “Exige apoio substancial”	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Défices graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento; ▪ Grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínimas a aberturas sociais que partem de outros. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inflexibilidade de comportamento; ▪ Dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos e/ou repetitivos que aparecem com frequência suficientes para serem notados pelo observador casual; ▪ Sofrimento e/ou dificuldade de mudar de foco ou ações.

NÍVEL DE GRAVIDADE	COMUNICAÇÃO SOCIAL	COMPORTAMENTO RESTRITOS E REPETITIVOS
Nível 3 “Exige apoio muito substancial”	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sem apoio, déficits na comunicação causam prejuízos notáveis; ▪ Dificuldades para iniciar interações sociais; ▪ Pode parecer que tem interesse reduzido por interações sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos; ▪ Dificuldade em trocar de atividade; ▪ Problema para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: DMS-5 (2013)

O quadro destaca, que os autistas que se enquadram no nível 1, ou autismo leve, necessitam de menos suporte. Já as que estão no nível 2, ou autismo moderado, precisam de mais apoio para se comunicar e participar de determinadas atividades. Enquanto que os autistas que estão no nível 3, ou autismo severo, precisam de muito apoio para realizar ações e atividades da vida diária.

Por fim, cabe mencionar que o autismo não tem cura, pois não é uma doença, e sim uma condição crônica neurológica. E, quanto antes for realizado um tratamento especializado para o TEA, melhor o prognóstico, ou seja, melhor será o desenvolvimento dessa criança.

3. A INCLUSÃO DO AUTISTA NO ENSINO REGULAR

Certamente, a educação é um direito básico e fundamental ao ser humano e, independente de características individuais deve estar disponível a todos. Mas, nem sempre os direitos dos autistas são respeitados, por isso muitas barreiras ainda são encontradas que dificultam o cumprimento desse direito.

Considerando mudar esse cenário e, visando proporcionar um ambiente mais inclusivo, foram promulgadas leis federais que garantem o acesso de pessoas com TEA à educação em instituições públicas e privadas, desde o ensino básico ao superior.

Nesse sentido, é importante destacar que, o acesso à educação no Brasil está previsto na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º como direito social, e em seu artigo 205, diz que é dever do Estado e da família. Assim, considerada a educação um direito social e também fundamental para a dignidade humana, ou seja, o indivíduo não

pode abrir mão desse direito. Dessa forma, a criança com autismo também possui os mesmos direitos que toda criança tem garantidos por lei.

Sabe-se, que a educação brasileira é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), que está dividida em: educação básica e ensino superior. Tal lei, reafirma o direito à educação garantida na Constituição Federal (CF/88), estabelecendo princípios da educação e o dever do Estado, fixando responsabilidade entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios.

Sendo assim, faz-se necessário compreender que devido à natureza pública da educação, todas as instituições, inclusive as de ensino privado, são obrigadas a respeitar os pressupostos elencados na nossa Carta Magna de 1988, assim como a norma geral de Educação Nacional.

Portanto, desde o surgimento da inclusão escolar no Brasil, por meio da LDB 9.493/96, as escolas de ensino regular passaram a incluir as pessoas com deficiência. Assim sendo, já que é um direito garantido por lei, a educação é um processo fundamental no desenvolvimento de pessoas autistas. Isso porque, o papel da escola é essencial no crescimento de qualquer criança, seja ela com ou sem deficiência.

Atualmente, algumas leis vigentes garantem acesso à educação para pessoas com TEA. Nessa conjectura, pode-se destacar que, segundo o artigo 7º da Lei Berenice Piana (nº 12.764/12), “o gestor escolar, ou autoridade competente que recusar a matrícula de aluno com Transtorno do Espectro Autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos”. Além disso, em caso de reincidência, esse gestor ou autoridade poderá ser destituído de seu cargo.

É válido mencionar, que a Lei Berenice Piana (nº 12.764/12), é uma das principais legislações que instituem os direitos dos autistas e suas famílias em diversas esferas sociais. Por meio dessa lei é que as pessoas com TEA passaram a ser consideradas pessoas com deficiência para todos os efeitos legais, bem como contribuiu na criação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Entre os principais pontos na educação do autista garantidos pela Lei Berenice Piana (nº 12.764/12), destaca-se:

- Incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;
- Acesso à educação e ensino profissionalizante;
- Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado.

Dessa forma, um dos direitos dos autistas é o acesso à educação, preferencialmente na rede regular de ensino, tanto em escolas públicas quanto em escolas privadas, sem qualquer limitação de número de vagas a serem preenchidas para os chamados alunos de inclusão.

Ao falar em inclusão, pensa-se logo nas crianças com necessidades especiais. No entanto, deve-se praticá-la com todos os alunos, sem distinção, levando em conta suas necessidades e tempos de aprendizagem. Isso porque, a inclusão do autista promove novos desafios, já que o espectro é amplo, os sintomas, a gravidade e as características das crianças são distintas. Logo, o docente deve ter consciência clara do importante papel que desempenha no processo de inclusão de uma criança autista.

A inclusão segundo Santos e Leite (2022):

É o processo da adequação da sociedade às necessidades de seus membros para que eles, uma vez nela incluídos, possam desenvolver-se e exercer plenamente a sua cidadania. A inclusão deve ser incondicional, ou seja, ninguém pode ser excluído, e é importante sob três aspectos: familiar, social e educacional (SANTOS; LEITE, 2022, p. 08).

Considera-se, a educação o ato que proporciona para as crianças o desenvolvimento de suas capacidades e competências, transmitindo valores e práticas culturais que servirão para toda a vida. Desse modo, acredita-se que a interação entre pais e professores é muito importante para o processo educativo e inclusivo do aluno autista, pois juntos acharão estratégias, a fim de favorecer uma aprendizagem eficaz e significativa, para a superação das dificuldades desse aluno.

Signorette *et al* (2002, p. 06) relata que, “educar é envolver todos os aspectos da vida do aluno, desde o acolhimento de suas necessidades mais básicas, primárias e elementares, até as mais elaboradas e intelectualizadas”. Isso posto, entende-se que o desafio na educação requer em compreender como acontecem as relações sociais,

didáticas e metodológicas da criança autista a partir da educação infantil, observando o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, histórico-cultural, bem como a influência familiar.

Não obstante às dificuldades, Uchôa (2015) aponta que:

O professor precisa incluir os alunos, de forma que proporcione aos alunos oportunidades da mesma maneira dos demais, para que as crianças com autismo sejam aceitas pela turma e por toda a sociedade. Entretanto, não é apenas a inserção nas escolas regulares, mas a busca da valorização desses alunos com suas limitações e respeitando suas diferenças. Por sua vez, é importante que as escolas desenvolvam atividades pedagógicas adequadas as necessidades dos alunos (UCHÔA, 2015, p. 19).

É interessante, que após a inclusão do aluno na escola, é necessário que o educador faça uma avaliação prévia na criança, para que possa identificar que algo não está em conformidade com a normalidade, uma conduta essencial para a intensificação à comunicação e a interação social da criança no ambiente escolar e na sociedade.

De acordo com Cunha (2016, p. 24-25) o diagnóstico precoce “é o primeiro grande instrumento da educação, tornando o papel docente fundamental, já que é na idade escolar que se intensifica a interação social das crianças, podendo-se perceber com maior clareza e singularidades comportamentais”. Assim, compreende-se que, segundo o autor, será sempre pertinente o/a professor/a observar atentamente seu aluno, quando este apresentar algumas das características comportamentais apresentadas a seguir:

- Retrair-se e isolar-se das outras pessoas;
- Não manter o contato visual;
- Desligar-se do ambiente externo;
- Resistir ao contato físico;
- Inadequação às metodologias de ensino;
- Não demonstrar medo diante de perigos;
- Não responder quando for chamado;
- Birras;
- Não aceitar mudanças de rotinas;
- Usar as pessoas para pegar objetos;
- Hiperatividade física;
- Agitação desordenada;



- Calma excessiva;
- Apego e manuseio não apropriados de objetos;
- Movimentos circulares no corpo;
- Sensibilidade a barulhos;
- Estereotípias;
- Ecolalias;
- Ter dificuldades para simbolizar ou para compreender a linguagem simbólica;
- Ser excessivamente literal, com dificuldades para compreender sentimentos e aspectos subjetivos de uma conversa.

Destaca-se, quando algumas dessas características são identificadas pelo educador, torna-se essencial para que entenda que tipo de síndrome a criança está acometida, isso se ela não tem um laudo médico. Após isso, caberá o docente usar além do afeto, metodologias pedagógicas adequadas para essa criança, e aplicar os recursos necessários para trabalhar as dificuldades e potencializar suas capacidades.

Concorda-se com a percepção de Chiote (2015) quando argumenta:

Incluir a criança com autismo vai além de colocá-la em uma escola regular, é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, construindo assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade (CHIOTE, 2015, p. 21).

Nessa conjuntura, é fundamental que haja profissionais capacitados atuando no meio educacional que tenham um olhar diferenciado, para que possam enxergar essas crianças como sujeitos pensantes, capazes de construir sua própria história e que estão em constante desenvolvimento, independente de suas limitações.

Entende-se, que a inclusão de alunos autistas acontece, de fato, quando as diferenças desses educandos venham a ser igualada aos demais, tendo os mesmos direitos, apesar de necessitarem de um professor de apoio para intermediar esse processo. Em face aos desafios de aprendizagem desses alunos, o professor tende a realizar adaptações no conteúdo para que esse aluno autista venha a superar a dificuldade frente ao processo de ensino.

Nesse sentido, Santos (2008) afirma que:

O nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno. O aluno deve ser avaliado para colocá-lo num grupo adequado, considerando a idade global, fornecida pelo PEP-R, desenvolvimento e nível de comportamento. É de responsabilidade do professor a atenção especial e a sensibilização dos alunos e dos envolvidos para saberem quem são e como se comportam esses alunos autistas (SANTOS, 2008, p.30).

Certamente, a escola é um ambiente bastante estimulante para as crianças, porém não tem sentido ter um ambiente que os estimule, se o educador não sabe administrar esses estímulos de maneira correta com os alunos, principalmente os autistas. À vista disso, fica perceptível a grande relevância do papel do professor na educação da criança com TEA, pois através de sua práxis, quando assertivas, poderá resultar em uma aprendizagem significativa e de qualidade, visando favorecer o desenvolvimento das capacidades e habilidades desses alunos.

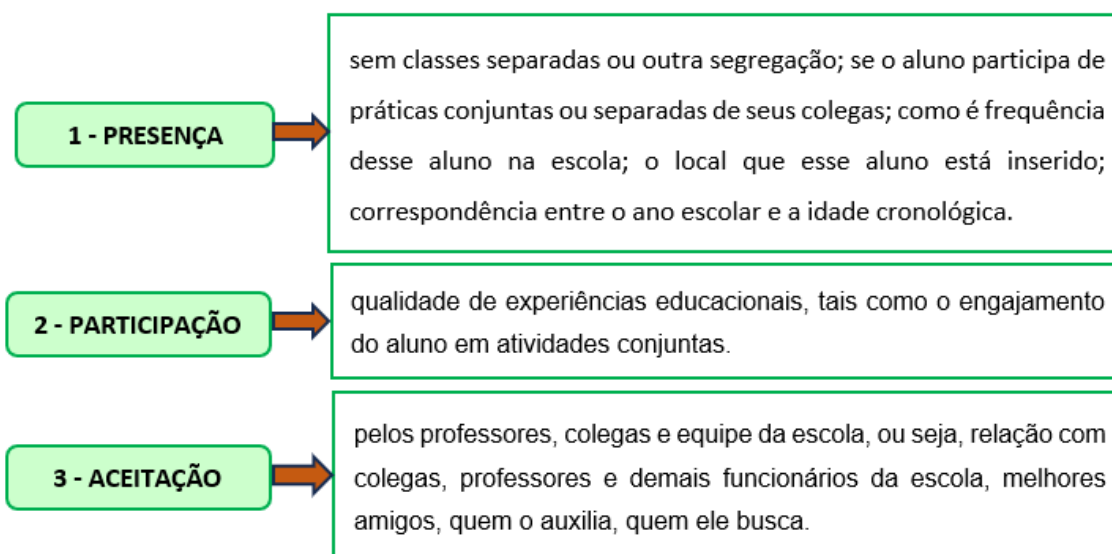
A esse respeito, Sasaki (2002) ratifica:

O professor inclusivo prepara suas aulas e desenvolve suas atividades em sala de aula, respeitando a diversidade humana e as diferenças individuais de seus alunos. Acrescentando a isto o cuidado de propiciar condições para o atingimento dos objetivos individuais, o professor leva em consideração também a participação ativa dos alunos em todos os aspectos da vida escolar (SASSAKI, 2002, p.22).

Para tanto, o professor deve buscar viabilizar a melhor maneira para realizar suas práticas pedagógicas com seus alunos autistas, analisando cada caso, e, com isso, sejam respeitadas suas limitações e, por conseguinte, implantar melhorias na aprendizagem e no rendimento escolar desses discentes.

É oportuno frisar, a importância desse olhar diferenciado do professor, visando um ajustamento no modelo de ensinar, que vai além da presença no contexto escolar, encontrando um caminho para participação, aceitação e aprendizagem efetiva do aluno com TEA. Esses quatro eixos (presença, participação, aceitação e a aprendizagem) são considerados por Booth e Ainscow (2000 apud KUBASKI, 2014) como necessários para que haja uma inclusão plena, conforme conceituados a seguir:

Quadro 2 - Eixos para proposta de inclusão



Fonte: (BOOTH; AINSCOW, 2000 apud KUBASKI, 2014, p. 24).

Compreende-se, que a concepção de inclusão a partir desses eixos demonstra que não basta que um determinado aluno esteja matriculado para que a escola seja considerada inclusiva, já que isso não implica necessariamente uma educação de qualidade.

Portanto, diante ao exposto, ficou evidente que a escola é, sem sombra de dúvida, o primeiro degrau para a inclusão do aluno autista, já que ele tem o direito a educação de qualidade na rede regular de ensino. Tudo se inicia com a integração desse aluno na educação infantil, onde o aluno com TEA começa a se desenvolver intelectualmente e afetivamente no ambiente escolar, conhecendo uma nova realidade, proporcionada por todos os sujeitos que compõem a instituição escolar, bem como da família e da comunidade, pois essa união garante o verdadeiro papel na função social da escola.

4. ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA ALUNOS COM TEA

É sempre bom lembrar, quando a escola inicia um processo educacional para uma pessoa com deficiência, não somente a educando com TEA, o diagnóstico prévio sobre o comportamento e características de cada discente é de extrema importância para o professor de sala de aula comum, bem como para o professor de apoio do Atendimento Educacional Especializado - (AEE), e toda equipe escolar.

Assim, esse processo de análise do estudante com autismo, a nível escolar, permite nortear os profissionais de educação no planejamento das estratégias pedagógicas e na construção de recursos materiais acessíveis para uso na sala de aula comum e na de recursos multifuncional.

Crê-se, que a educação inclusiva dos alunos com autismo não se relaciona apenas a integração dentro da sala de aula, pois é preciso que a escola e, principalmente, o educador dentro dela, consiga abolir as barreiras e, com isso, consiga prosseguir em frente com o processo de aprendizagem desses alunos.

É importante salientar, que as estratégias metodológicas de ensino para alunos com TEA vêm sendo analisadas e elaboradas com base nas pesquisas das melhores práticas já desenvolvidas, cujas as quais obtiveram sucesso. Em geral, as consideradas mais significativas para a área da educação têm como referência as teorias de análise do comportamento.

Segundo Figueiredo (2014, p. 48), o principal objetivo dessa metodologia é ensinar comportamentos e habilidades aos indivíduos com limitações, para que se tornem autônomos e inseridos na comunidade. A esse respeito, a autora acrescenta: “para que isso aconteça, os profissionais utilizam técnicas para o desenvolvimento da comunicação, das habilidades sociais, de brincadeiras acadêmicas e de autocuidados”. Para esse fim, é necessário entender essas estratégias para uma prática pedagógica eficaz com alunos autistas e evitar que o processo educacional desses discentes não seja mais centrado na integração do que na inclusão.

Por conta disso, haverá sempre uma necessidade de os educadores trabalharem suas práxis de forma mais específica com os educandos com autismo, e as formações continuadas são essenciais para elucidar e apoiar professores e gestores na busca por uma educação inclusiva efetiva e de qualidade.

Decerto, os sistemas de ensino têm procurado se adaptar às propostas de uma educação para todos, na perspectiva da inclusão de alunos da educação especial em sala de aula regular. Dessa forma, acredita-se na manutenção dos alunos autistas em sala de aula de forma a se desenvolver dentro das possibilidades de suas limitações.

Isso posto, cabe mencionar que, para a criança com autismo desenvolva uma aprendizagem de forma satisfatória, é necessário que docente conheça bem seu aluno,

já que nem todo autista tem as mesmas características e/ou dificuldades, pois cada indivíduo é singular.

Nesse viés, segundo Cunha (2016) o professor deve considerar:

(...) que no ensino do aluno com Transtorno de Espectro Autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras. Há, sim, grandes possibilidades de aprendizagem, considerado a função social construtivistas da escola. Entretanto, o ensino não precisa estar centrado nas funções formais e nos limites preestabelecidos pelo currículo escolar. Afinal, a escola necessita se relacionar com a realidade do educando. Nessa relação, quem primeiro aprende é o professor e quem primeiro ensina é o aluno (CUNHA, 2016, p.49).

Desse modo, fica claro que conhecer a identidade do aluno e as suas especificidades é o primeiro passo para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra. Pois, as práticas pedagógicas docentes devem ser fundamentadas na realidade da sala de aula e nas dificuldades de cada um. Nesta condição, é interessante que os professores planejem aulas interessantes e prazerosas, que prendam a atenção dos alunos, em especial dos discentes com autismo, e por consequência, consigam eliminar as barreiras para uma aprendizagem inclusiva.

Logo, fica compreensível que para o ensino do aluno com TEA, devem ser pensadas metodologias, dinâmicas e técnicas adaptadas a todos os estágios, isso irá ajudá-lo em vários os aspectos, pois o objetivo da prática é a aprendizagem, com isso haverá grandes possibilidades de um desenvolvimento significativo.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O método escolhido para a realização do presente estudo foi bibliográfico de natureza qualitativa, envolvendo revisões de narrativas de trabalhos já publicados, pois dessa forma houve uma maior possibilidade de acesso aos autores que já abordaram o tema “autismo”, no intuito de compreender melhor acerca das possibilidades e desafios apresentados no processo educativo e inclusivo de alunos com TEA no ensino regular.

Analisando questões sobre a pesquisa bibliográfica, em seus estudos Gil (2010, p. 44) afirma que “embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”. Dessa forma, as fontes utilizadas foram de grande relevância crítica para o desenvolvimento deste trabalho.

Marconi e Lakatos (2010, p.19) consideram a pesquisa bibliográfica como sendo, “um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos e dados, relações ou leis, em qualquer campo de conhecimento”. As fontes mais utilizadas para esse tipo de pesquisa são as publicações periódicas como revistas e livros que são fontes bibliográficas por excelência devido a importantes informações nelas contidas e a forma como são utilizadas.

Em relação à pesquisa com abordagem qualitativa, Minayo (2009, p. 21) afirma que, “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Logo, ela é muito utilizada quando se deseja investigar e analisar opiniões, comportamento, percepções de um ou mais indivíduos inseridos em um contexto específico.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho oportunizou mostrar uma análise sobre as possibilidades e desafios encontrados no processo educativo e inclusivo na inserção de alunos autistas no ensino regular. Além disso, buscou-se subsídios teóricos para demonstrar as estratégias de ensino utilizadas pelo sistema educacional que promovam a escolarização desses alunos, bem como compreender o papel do docente frente ao processo de aprendizagem e inclusão dos alunos com TEA.

Percebeu-se, que a legislação vigente favorece a inclusão dos alunos com autismo, garantindo-lhes direito à educação, algo vital para todas as crianças, incluindo aquelas com dificuldades no desenvolvimento. Além do mais, o cumprimento dessas leis oportuniza um ensino adaptado à necessidade de cada aluno e conforme suas potencialidades. Assim, cabe à escola ser provedora das reformas das práxis pedagógicas que darão sustentação ao processo de inclusão no ambiente de ensino.

Não obstante a criança com TEA apresentar algumas dificuldades, em diferentes níveis, para seu desenvolvimento cognitivo, comportamental, social e de aprendizagem, é preciso inclui-las dentro do contexto da educação regular. Para tanto, é necessário que o sistema educacional tenha instrumentos que a deixem equiparadas às demais crianças, apresente estratégias que vão desde a metodologia utilizada, até saber lidar com os diferentes tipos de comportamentos que o autista pode apresentar, como

adaptações de currículos, recurso e materiais adequados, avaliações assertivas e um atendimento educacional especializado.

Espera-se, que os professores que atuam em salas de aulas heterogêneas possuam uma formação específica e continuada, que possibilite a quebra de barreiras e discriminação e, com isso, evitem a segregação de alunos com TEA. Afinal de contas, a escola só poderá ser considerada inclusiva se os sujeitos que a compõem forem inclusivos, caso contrário lei alguma será capaz de evitar a discriminação.

Por fim, conclui-se que a inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista no ensino regular é uma tarefa com grandes desafios, mesmo sendo um direito fundamental garantido por lei. Assim sendo, a escola inclusiva e a formação pedagógica específica dos seus docentes são essências para garantir que os indivíduos com autismo tenham acesso a uma educação inclusiva de qualidade. Desse modo, todos os educandos, com ou sem deficiência, possam desenvolver suas habilidades, alcançar suas potencialidades e, assim, construir sua cidadania com dignidade.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)**. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88)**. Brasília: Senado Federal. 1988.
- BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96)**. Promulgada em 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Lei Berenice Piana (nº 12.674/12)**. Institui a **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista** e altera o parágrafo 3º do Art. 98 da Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Informações sobre a visibilidade ao autista**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/abril/tea-saiba-o-que-e-o-transtorno-do-espectro-autista-e-como-o-sus-tem-dado-assistencia-a-pacientes-e-familiares>. Acesso em: 25 jul. 2023.
- CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.



- CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.
- FIGUEIREDO, Carolina Salviano de. **Um estudo sobre programas de intervenção precoce e o engajamento dos pais como co-terapeutas de crianças autistas**. Rio de Janeiro, 2014. 91. f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica), Departamento de Psicologia do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 5ª ed. São Paulo: Atlas. 2010.
- LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. Andrade. **Fundamentos de metodologia científica: técnicas de pesquisa**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- KUBASKI, C. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo na perspectiva de seus professores: estudo de caso em quatro escolas do município de Santa Maria/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. 91p.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MORAL, Adriana. et al. **Entendendo o Autismo**. [Cartilha Digital]. 2ª edição revisada. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.iag.usp.br/~eder/autismo/Cartilha-Autismo-final.pdf>. Acesso em 25 jul. 2023.
- SANTOS, Ana Alice Sousa dos; LEITE, Daniela Soares. **Inclusão de Alunos com Autismo no Ensino Regular: análise em uma escola de ensino fundamental**. SciELO Preprints. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4471>. Acesso em: 25 jul. 2023.
- SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2002.
- SANTOS, A. **Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar**. São Paulo: CRDA, 2008.
- SIGNORETTE, A. E. R. S. et al. Educação e cuidado: dimensões afetiva e biológica constituem o binômio de atendimento. **Revista do Professor**. Porto Alegre, n. 72, p. 5- 8. out./dez. 2002.
- UCHÔA, Yasmim Figueiredo. **A criança autista na educação infantil: desafios e possibilidades na educação inclusiva**. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba. 2015, 40 p.

AFETIVIDADE E SUA RELEVÂNCIA NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS: ALGUMAS PERSPETIVAS E CONSIDERAÇÕES

AFFECT AND ITS RELEVANCE IN STUDENTS' LEARNING: SOME PERSPECTIVES AND CONSIDERATIONS

DOI: 10.51859/AMPLLA.TS03308-10

Hugo Vieira ¹
Carla Morais ²

¹ Professor de Física e Química do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Secundário. Membro do CIQUP, IMS, Faculdade de Ciências, Universidade do Porto, Portugal. Doutorado em Ensino e Divulgação das Ciências, pela Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.

² Professora Auxiliar com Agregação no Departamento de Química e Bioquímica da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Membro do CIQUP, IMS, Unidade de Ensino das Ciências, Departamento de Química e Bioquímica, Faculdade de Ciências, Universidade do Porto, Portugal.

RESUMO

Aprender é mais do que um processo cognitivo. Avanços nas neurociências mais ou menos recentes estão a demonstrar com sucesso que é inconcebível demarcar a dimensão cognitiva da aprendizagem da afetiva. A valorização da afetividade para a aprendizagem já antes tinha sido reivindicada por psicólogos, mediante o estudo do comportamento humano efetuado ao nível da aprendizagem. Isso levou alguns deles, e mesmo até educadores, a apresentarem propostas educativas que atenderam à relevância da afetividade na aprendizagem dos alunos. Este capítulo revisita o conceito de construtos afetivos comuns no que à aprendizagem diz respeito, algumas dessas propostas e subsídios do domínio das neurociências. Da sua análise efetuaram-se considerações relativamente a práticas que um professor deve ter em conta, à formação inicial de professores e à importância da profissionalização no ensino.

Palavras-chave: Afetividade. Aprendizagem. Ensino. Cognição. Pedagogia.

ABSTRACT

Learning is more than a cognitive process. More or less recent advances in neurosciences are successfully demonstrating that it is inconceivable to demarcate the cognitive dimension of learning from the affective one. The valuation of affect for learning had already been claimed by psychologists, through the study of human behavior done regarding learning. This led some of them, and even educators, to present educational proposals attending to the relevance of affect in students' learning. This chapter revisits the concept of common affective constructs regarding learning, some of these proposals and contributions of the neurosciences domain. From their analysis, considerations were made regarding practices that a teacher should take into account, initial teacher training, and the importance of professionalization in teaching.

Keywords: Affect. Learning. Teaching. Cognition. Pedagogy.

1. INTRODUÇÃO

Qualquer professor ao preparar as suas aulas almeja que estas sejam bem-sucedidas. Ambiciona que os seus alunos adquiram novos conhecimentos (ou modifiquem os erróneos), competências, comportamentos ou valores, com uma participação ativa efetiva dos mesmos e num ambiente desprovido de indisciplina. Será a sua consecução obra do acaso, ou fruto de uma qualquer metodologia de ensino “mágica” cujo “truque” é somente conhecido ou acessível a alguns privilegiados? Segundo Jensen e McConchie (2020), a ampla diversidade de alunos é exposto tipicamente, de forma genérica, a três modelos pedagógicos de ensino. Para os apresentar, melhor caracterizar e fazer compreender, estes estabeleceram comparações entre ensinar os alunos e dar de beber a um cavalo: 1) “Podemos levar um cavalo até à água, mas não o podemos fazer beber.” (JENSEN; MCCONCHIE, 2020, p. 4). Tal pretende refletir o pensamento de desresponsabilização por parte de alguns educadores em relação ao seu papel no processo ensino-aprendizagem. Na sua ideia, o seu dever é levar o proverbial cavalo (os alunos) até à água. Agora, se os alunos não aprendem do modo como ensina, é porque são incompetentes; se não aprendem (ou não o quiserem), o problema é deles (JENSEN; MCCONCHIE, 2020); 2) “Com punições e recompensas suficientes, pode-se obter o comportamento que se desejar.” (JENSEN; MCCONCHIE, 2020, p. 4). Este modelo pretende traduzir a tradição behaviorista da aprendizagem. Nesta situação, no pensamento dos educadores está a sua obrigação de fazer com que o cavalo proverbial (os alunos) beba a água, nem que seja preciso forçá-lo a isso. Os princípios motivadores da aprendizagem dos alunos estão subjacentes à busca do prazer e fuga à dor – reforços positivos e negativos. Esta maneira de ver o ensino – condicionamento operante – assenta na manipulação dos alunos, reduzindo a sala de aula a um lugar onde estes têm pouca voz ou escolha (JENSEN; MCCONCHIE, 2020); 3) Como poderemos fazer com que o cavalo tenha sede, a ponto de que ele queira beber a água? Um educador não deverá domar, mas sim educar. Esta mudança de pensamento reflete uma abordagem que pretende ser naturalista. Por um lado, no pensamento dos educadores deverá estar a descoberta dos impedimentos naturais dos alunos e a sua motivação intrínseca, para que o comportamento desejado surja como consequência natural. A curiosidade e a vontade de aprender é algo que é inato ao ser

humano, dirigindo este a sua atenção espontânea para aquilo que corresponde à sua tendência natural e que lhe é útil. Por outro lado, deverá procurar conhecer como o cérebro aprende melhor, uma vez que este é o motor natural da aprendizagem dos alunos (JENSEN & MCCONCHIE, 2020). Tanto psicólogos como neurocientistas advogam que a afetividade é um aspecto profundamente impactante na forma como o cérebro conhece (GOLEMAN, 1995; JENSEN; MCCONCHIE, 2020; IMMORDINO-YANG; DAMÁSIO, 2007). A aprendizagem é mais do que um processo cognitivo, sendo a sua dimensão afetiva inseparável da cognição (RAHAYU, 2015).

Neste capítulo começaremos por abordar o que se pretende significar com dimensão afetiva da aprendizagem e descrever características suas comuns (emoção, interesse, atitude, motivação e autoconceito) no meio escolar. Posteriormente, apresentaremos perspectivas da psicologia e das neurociências de como a aprendizagem pode ser beneficiada pela afetividade.

2. DIMENSÃO AFETIVA DA APRENDIZAGEM

Com a dimensão afetiva da aprendizagem pretende-se referir a um conjunto de construtos psicológicos (RAHAYU, 2015), que traduzem, cada um deles a seu modo, uma ligação positiva ou negativa ao alvo de análise de afetividade (PEREIRA, 2007). As emoções, o interesse, as atitudes e a motivação são construtos que são usados para descrever e avaliar a afetividade dos alunos pela aprendizagem. O autoconceito é outra característica importante.

2.1. EMOÇÃO

Uma emoção é um estado psicológico de duração relativamente breve, que traduz uma reação a um evento, entidade, recordação ou ideia específicos, resultante da conjugação de um processo de avaliação mental com respostas disposicionais orgânicas maioritariamente direcionadas ao corpo propriamente dito, originando um estado emocional no corpo (ex.: alteração da cor da pele, ritmo cardíaco, postura corporal e expressão facial), e outras direcionadas ao próprio cérebro que promovem alterações mentais adicionais. A emoção envolve, assim, elementos cognitivos, fisiológicos e comportamentais, e são passíveis de serem percebidas por terceiros, ou seja, são públicas. As emoções caracterizam-se pela sua valência, são positivas (ex.: alegria) ou negativas (ex.: desgosto, medo), e pela sua intensidade, podendo ser muito

intensas (ex.: muito feliz) ou pouco intensas (ex.: pouco feliz). É frequente classificar-se as emoções em primárias – reações inatas e pré-organizadas a estímulos exteriores ou interiores (ex.: alegria, tristeza, medo, surpresa ou aversão), secundárias – são decorrentes de experiência social, tendo por base as emoções primárias (ex.: vergonha, ciúme, culpa ou orgulho) e de fundo – resultam, geralmente, de estímulos internos do organismo, com origem em processos físicos ou mentais, cuja resposta que originam têm como alvo a regulação do meio interno do organismo (ex.: bem-estar, mal-estar, calma ou tensão) (DAMÁSIO, 1994; EYSENCK; KEANE, 2020). A uma emoção está inerente uma tendência de um impulso para agir. A própria etimologia da palavra assim o sugere. A raiz da palavra emoção é *motere*, que significa mover. Acrescentado o prefixo “e-”, obtém-se “mover para” (GOLEMAN, 1995).

2.2. INTERESSE

O interesse é considerado como um estado psicológico ou uma predisposição individual para o envolvimento do aprendente com a aprendizagem, determinando, em parte, o que alguém decide aprender e como o aprende (AINLEY; HIDI; BERNDORFF, 2002; HIDI; RENNINGER, 2006; RAHAYU, 2015). De acordo com a literatura sobre interesse, a sua relação com a aprendizagem assenta, essencialmente, em dois tipos de interesse, o situacional e o individual (HIDI; RENNINGER, 2006; RAHAYU, 2015). O interesse situacional é espontâneo, sendo ambientalmente ativado por estímulos num dado momento e específico ao contexto, que pode ou não durar ao longo do tempo. O interesse individual é visto como a predisposição tendencialmente duradoura do aprendente, para prestar atenção a certos estímulos, eventos, objetos e pessoas, e se envolver em dada tarefa. Ambos os tipos de interesse levam a uma reação imediata do aprendente na presença de um alvo de aprendizagem, fazendo dirigir a sua atenção seletiva para esse alvo, associando-se a uma afetividade positiva (AINLEY, 2006; AINLEY; HIDI; BERNDORFF, 2002; HIDI; RENNINGER, 2006; RAHAYU, 2015). Hidi e Renninger (2006), propuseram um modelo de quatro fases para representar o desenvolvimento do interesse do aprendente: 1) um interesse situacional é estimulado, sendo visto como uma emoção ou uma resposta emocional ao estímulo; 2) o interesse devido ao estado emocional positivo inicial é mantido e sustentado, se o valor do conteúdo da aprendizagem for reconhecido e se o aprendente antevê que o grau de exigência da

tarefa se ajusta às suas capacidades, gerando expectativas de sucesso, afetividade positiva e envolvimento pessoal, estando o interesse, assim, dependente da ação de quem promove a tarefa de aprendizagem; 3) inicia-se a emergência de interesse individual, começando a surgir uma predisposição relativamente duradoura do aprendente para o assunto (*less-developed individual interest*), mantendo um estado emocional positivo e procurando por vontade própria obter respostas a curiosidades suas sobre o assunto; 4) ocorre a consumação do assunto em questão como interesse individual (*well-developed individual interest*), antes emergente, caracterizando-se por uma participação ativa do aprendente na tarefa da aprendizagem em função de determinados objetivos, capaz de resistir a frustrações e a desafios (RENNINGER; SU, 2012). Porém, Ainley (2006) para além de destacar este caminho para o desenvolvimento de interesse na aprendizagem, considera que existem outros caminhos alternativos, dos quais salienta também a possibilidade de ocorrer logo *match* entre o interesse individual do aprendente e a tarefa de aprendizagem.

2.3. ATITUDE

Uma definição simples e amplamente aceita de uma atitude é a que foi proposta por Eagly e Chaiken (VILIA; CANDEIAS, 2020). Uma atitude é uma tendência psicológica que é expressa numa avaliação favorável ou desfavorável de uma entidade em particular, ou de informação sobre ela com que se depara ou tem armazenada na memória de longo prazo, sendo adquirida através da experiência (EAGLY; CHAIKEN, 1998). A resposta desencadeada pelo objeto de atitude, é vista pelos psicólogos sociais como tendo três componentes, a saber, a cognitiva – conhecimento e crenças acerca dos atributos dos objetos de atitude, a afetiva – emoções ou sentimentos¹ sobre o objeto de atitude, e a comportamental – forma como se age face ao objeto de atitude. Uma vez formada, a atitude pode ser armazenada e depois recuperada em futuros encontros com o objeto de atitude. A mera presença desse objeto de atitude produzirá automaticamente uma tendência de avaliação. Contudo, sendo a atitude uma tendência psicológica, esta é tida como um estado interior não estático do aprendente com maior ou menor estabilidade temporal, sendo por isso alterável (EAGLY; CHAIKEN, 1998). Num

¹ Um sentimento resulta da justaposição da vivência privada cognitiva das mudanças do estado do corpo experienciadas numa resposta emocional, e outras imagens mentais (Damásio, 1994).

contexto escolar, as atitudes podem funcionar como fatores positivos ou negativos da aprendizagem, sendo o fator determinante na formação das atitudes dos alunos em relação às disciplinas científicas, a qualidade de ensino do professor (OSBORNE; SIMON; COLLINS, 2003; TYTLER; OSBORNE, 2012), pelo que a procura da otimização da estratégia de ensino usada face às características dos alunos, é uma boa opção para estimular o interesse e melhorar consequentemente as suas atitudes face às disciplinas científicas, uma vez que ainda não se encontram como seria desejável (OECD, 2016).

2.4. MOTIVAÇÃO

A motivação é entendida como um estado interno que ativa, direciona e sustém (manutenção ou persistência) a ação do aprendente até à concretização de um objetivo (OLIVEIRA, 2005; RAHAYU, 2015). Distinguem-se duas suas classes, a extrínseca e a intrínseca. No que se refere à motivação extrínseca, o aprendente age quase só exclusivamente tendo em vista uma recompensa externa, envolvendo-se numa tarefa de aprendizagem como um meio para atingir um fim. Os fatores motivadores não são inerentes nem ao aprendente nem à tarefa. Por outro lado, a motivação intrínseca está ligada à satisfação pessoal do aprendente, em que o seu envolvimento numa tarefa de aprendizagem é um fim em si mesmo. Os fatores motivacionais são inerentes à interação aprendente-tarefa e a ação justifica-se por si mesma (BYE; PUSHKAR; CONWAY, 2007; OLIVEIRA, 2005). Interpretações mais específicas sobre a motivação, estão dependentes da teoria adotada de entre as várias que existem (OLIVEIRA, 2005; PEREIRA, 2007). Dos construtos psicológicos de afetividade até agora descritos, a motivação é o mais inclusivo. Estados positivos de emoções, interesses e atitudes são fatores que estimulam a motivação, constituindo-se esta na perspectiva afetiva da aprendizagem, por sua vez, a força motriz da ação comportamental (AINLEY, 2006; OLIVEIRA, 2005).

2.5. AUTOCONCEITO

O autoconceito corresponde genericamente à crença que uma pessoa tem nas suas próprias capacidades (OECD, 2016). É uma descrição do próprio eu percebido, acompanhado por um julgamento avaliativo do seu valor próprio. Em termos específicos, são as suas atitudes, sentimentos e conhecimento sobre as suas habilidades, competências, aparência e aceitabilidade social. A construção do autoconceito é

potencialmente importante e útil para explicar e prever como alguém age. Pensa-se que as percepções de si mesmo influenciam as maneiras pelas quais ele age, e seus atos, por sua vez, influenciam as maneiras pelas quais ele percebe a si mesmo, como quais atributos pensa que possui, quais papéis presume que deve desempenhar, do que acredita que é capaz, como vê os seus sentimentos em comparação com os outros e como julga a maneira como são vistos (RAHAYU, 2015). O autoconceito é uma questão importante na educação dos alunos. Quando um aluno tem confiança na sua capacidade para atingir determinados objetivos, tem um maior senso de autoeficácia. Um melhor desempenho leva a um maior senso de autoeficácia, por meio do *feedback* positivo recebido de professores, colegas e pais e das emoções positivas associadas a esse *feedback*. Por outro lado, se os alunos não acreditarem na sua capacidade para a realização de determinadas tarefas, estes não farão o esforço necessário para concluí-la (OECD, 2016).

3. OLHARES SOBRE A RELEVÂNCIA DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

3.1. CONTRIBUTOS DA DIMENSÃO AFETIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DE INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Uma proposta educativa que enfatiza a importância da dimensão afetiva da aprendizagem e o coloca em prática é a que se associa à teoria das “Inteligências múltiplas” de Howard Gardner (2005). Esta considera que todos os alunos mentalmente saudáveis, têm um conjunto de potenciais capacidades mentais, nomeadas por si de inteligências múltiplas. Porém, reconhece que estes poderão ter diferentes perfis de inteligência, estilos cognitivos, interesses e objetivos. Isso conduziu-o à proposta de uma educação centrada no indivíduo. Uma educação que deve ter em conta a variedade das forças cognitivas e modos de aprendizagem contrastantes dos alunos, ouvindo e valorizando o seu interior, com o intuito de ajudar a maximizar o potencial intelectual e realizações educacionais de cada um, na medida do possível. É assim uma visão de escola que procura proporcionar a oportunidade de desenvolver uma área de potencial dos alunos e todas as suas remanescentes inteligências e suas combinações, levando em consideração elementos afetivos da aprendizagem, tais como interesse e motivação intrínseca. A pluralidade de inteligências com que o professor se depara no seu dia a dia,

com turmas entre vinte e trinta alunos e quatro, cinco ou mais aulas por dia, pode ser uma contrariedade à sua concretização. O seu proponente é o próprio a admitir isso mesmo. Não obstante, este apresentou algumas sugestões para colocar a sua teoria em prática. Desde logo, indica que deve-se orientar vocacionalmente os alunos para uma área curricular que se antecipe que estes tenham maior predisposição. Sugere que os currículos sejam ajustados pelos professores ou pelo que nomeou de “agente do currículo do aluno”, tanto quanto possível, ao perfil, objetivos e interesses dos alunos. Perante uma escola dita “uniforme” regida por documentos curriculares essenciais, com uma série de conhecimentos que todos devem adquirir, aponta algumas soluções mitigantes. Uma delas passa por procurar planejar maneiras particulares de ensinar os conteúdos. Uma das hipóteses de concretização passa por um ensino que coloque áreas/assuntos para os quais os alunos têm maior predisposição, ao serviço da evolução de capacidades para as quais tenham menor aptidão e/ou afetividade. Uma inteligência pode ser tomada tanto como objeto de ensino como meio de o promover. Por exemplo, um aluno com um talento particular em arte ou música poderá ter um melhor desempenho nas outras disciplinas através da utilização estruturas análogas entre diferentes domínios do conhecimento. Vieira e Morais (2021; 2022) recorreram a analogias entre a química e a música para ensinar química a alunos do ensino artístico especializado de música. A área de potencial do aluno é usada como “ponto de entrada” para outra em que aluno transpareça dificuldades ou deficiências, ou simplesmente para ajudar à otimização da sua aprendizagem (GARDNER, 2005). Outra solução mitigante exposta, passa por ensinar de formas diferentes. As aprendizagens podem ser promovidas através de uma apresentação do professor, livros, textos, *software*, projetos propostos ou por outros meios. Os alunos possuem mentes diferentes entre si e nem todos aprendem do mesmo modo. Deste ponto de vista, a existência da multiplicidade de inteligências apresenta-se como cúmplice de um ensino mais eficiente. Ao proporcionar diferentes abordagens ao mesmo ou a diferentes assuntos, possibilita aos alunos que tenham um modo particular de aprendizagem serem bem-sucedidos e estimular o progresso de várias inteligências e suas combinações. Em consonância com a proposta de Gardner descrita, os professores deverão diagnosticar não só os conhecimentos prévios dos alunos, como também o seu perfil e interesses, para ajudar a identificar oportunidades para uma aprendizagem significativa e a melhorar as

capacidades mais débeis dos alunos em função das mais fortes. Devem também ter uma atitude atenta e proativa em relação a recursos educativos que possam ajudar a ensinar os conteúdos do modo mais eficiente e atrativa. A significância da afetividade na aprendizagem dos alunos atribuída por Gardner não é só vista numa vertente apriorística, mas também em benefício dos alunos durante o processo ensino-aprendizagem, do seu perfil à saída da escola e sociedade. Segundo Gardner, esta educação centrada no indivíduo propicia felicidade nos alunos e leva a que se envolvam mais na sua aprendizagem, se sintam mais competentes e melhor em relação a si mesmo, aumentando deste modo a probabilidade de se tornar num membro positivo para trabalhar pelo bem comum da sociedade enquanto cidadão.

3.2. CONSTRUTIVISMO COM PREOCUPAÇÕES AFETIVAS

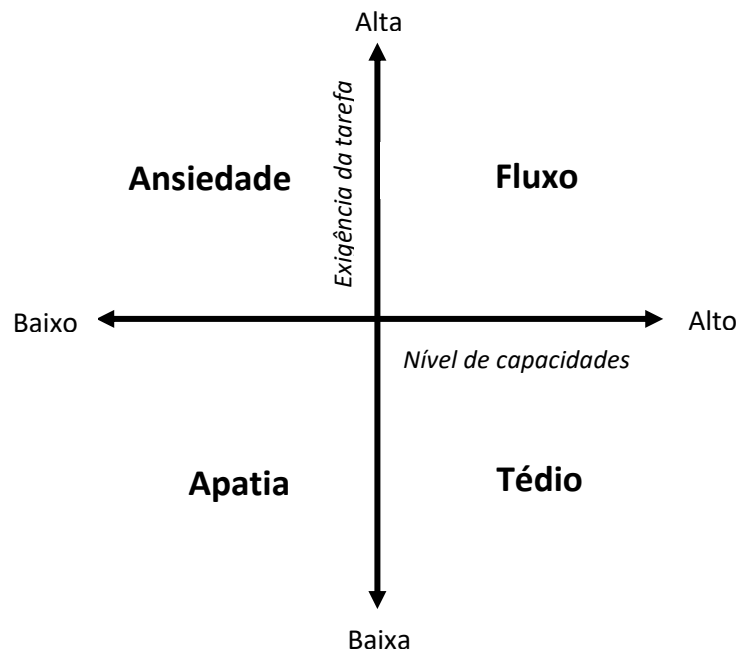
O foco comum do construtivismo¹ é a cognição dos alunos. Taber (2015) sugere que num processo ensino-aprendizagem essa preocupação deve ser suplementada pela consideração simultânea de como a aprendizagem é vivenciada afetivamente pelos mesmos. Faz sentido ver também o construtivismo em termos das experiências subjetivas dos alunos, uma vez que estão relacionadas ao seu grau de envolvimento, desejo de saber mais, motivação, autoconceito académico, entre outros aspetos (AINLEY, 2006; TABER, 2015).

A experiência de aprendizagem de um aluno pode ser caracterizada em termos de como a exigência da tarefa de aprendizagem se relaciona com as suas capacidades (TABER, 2015). Um nível alto de envolvimento ativo do aluno na aprendizagem, ocorre apenas quando este considera que a tarefa proposta é ajustada ao seu potencial e que vale a pena para si, experienciando o aluno o que se designa de “fluxo” (estado de desempenho ótimo). Se as tarefas propostas ao aluno forem triviais, tiverem um grau de exigência para as quais não tenha as capacidades necessárias ou tiverem um grau de

¹ O construtivismo é essencialmente uma teoria de aprendizagem que refere que o conhecimento se constrói progressivamente através de um processo interativo que envolve os indivíduos e o meio, possuindo os indivíduos um papel ativo no processo. Os indivíduos não se limitam a assimilar passivamente a informação que recebem através dos seus sentidos, mas, preferencialmente, constroem pessoalmente novos significados (conhecimento), por intermédio da instrumentalização de relações lógicas estabelecidas ativamente por si, entre os seus conhecimentos prévios existentes na sua estrutura cognitiva e a informação percebida (TABER, 2015).

exigência baixo face às suas capacidades, gerará em si, por essa ordem, apatia, ansiedade ou tédio (Figura 1).

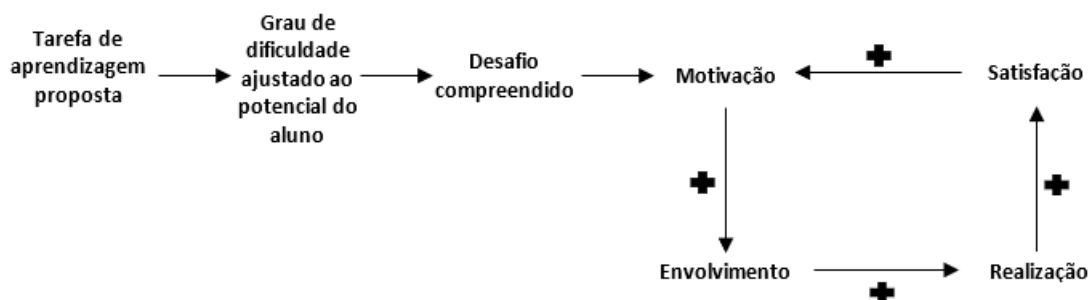
Figura 1 - Estados psicológicos de um aluno em função do seu nível de capacidades e da exigência da tarefa de aprendizagem



Fonte: TABER (2015)

A sensação do aluno de que tem potencial para resolver com sucesso uma tarefa de aprendizagem proposta, motivará, numa sequência cíclica, um maior envolvimento do aluno na sua aprendizagem, um maior sentimento de real realização e satisfação, alimentando ainda mais a sua motivação (Figura 2).

Figura 2 – Relação entre a tarefa de aprendizagem proposta e o envolvimento do aluno.



Fonte: TABER (2015)

A motivação pode depender do interesse inicial do aluno no tópico de aprendizagem, mas há potencial para efeitos de *feedback* consideráveis se a tarefa de

aprendizagem proposta oferece um senso de desafio ao aluno e se este considera que foi bem-sucedido no seu cumprimento. Por outro lado, quando os alunos sentem que estão a ser bem-sucedidos na sua aprendizagem, estes experienciam a aprendizagem como uma atividade positiva que os faz sentir bem consigo mesmos, melhorando o seu autoconceito académico. Tal irá fornecer associações positivas para aprender o assunto e fomentar atitudes favoráveis face à disciplina, beneficiando a sua performance futura na área. Um aluno com um autoconceito mais positivo geralmente tem um melhor desempenho numa dada área, comparativamente com outro que sente que não é bom aluno. De salientar que, embora o ajuste da exigência da tarefa ao nível de capacidades do aluno possa levar a uma experiência de aprendizagem positiva, tal não é condição suficiente. O aluno deve sentir que a tarefa vale a pena, pois há uma satisfação limitada em ser capaz de fazer bem uma tarefa difícil se ela lhe parecer fora de propósito e/ou inútil. A construção de uma maior predisposição dos alunos para a sua aprendizagem, passará, então, também pela orientação das tarefas de aprendizagem, por parte do professor, para contextos de interesse dos alunos. A proposta feita por Taber foi no sentido de reunir todo o conjunto de condições em que o fluxo é considerado possível (TABER, 2015).

Para a concretização da abordagem proposta, Taber (2015) instrumentaliza princípios do construtivismo pessoal¹ e do construtivismo social². O cerne da perspectiva construtivista pessoal sobre a aprendizagem é a ideia de que a aprendizagem significativa é sobre fazer sentido - um princípio da aprendizagem significativa de Ausubel (2003). O professor deve visar tanto a compreensão do conteúdo como que os alunos sintam que entenderam bem o que foi ensinado. O professor só deverá avançar na aula se o *feedback* obtido através de perguntas, respostas e comentários dos alunos o transparecer. Por vezes, há conceitos em que é pouco provável que os alunos sintam que os compreendem quando são introduzidos. Nessa situação, o professor deverá indicar para confiarem nele e explicitar que tal é comum no caso desse conceito, devendo estes adiarem a avaliação da sua compreensão para o fim das etapas de ensino

¹ Construtivismo pessoal: perspetiva teórica construtivista com foco no indivíduo, particularmente na representação do conhecimento no seu cérebro (TABER, 2015).

² Construtivismo social: os indivíduos são suportados na construção do conhecimento por meio de ferramentas culturais – linguagem e outros sistemas de símbolos – e a interação com outras pessoas já aculturadas (VYGOTSKY, 1978).

planeadas. Tal contribuirá para evitar que os alunos fiquem frustrados e se desinteressem precocemente do assunto (TABER, 2015). Uma vez que o aluno só poderá dar sentido ao ensino após reconhecer como o que está a ser ensinado se relaciona com os conhecimentos prévios da sua estrutura cognitiva – aprendizagem significativa –, o professor deverá planejar as suas aulas de acordo com as suas expectativas relativamente aos conhecimentos prévios dos alunos, interesses, *hobbies* e outras atividades para suportar o seu ensino. Outro cuidado a ter é garantir que o ritmo com que se apresenta novos conceitos corresponde ao que os alunos podem efetivamente processar. O processamento consciente de informações é muito dependente da nossa memória de trabalho – estrutura cognitiva responsável por reter informações importantes para a tarefa em causa. Uma vez que a sua capacidade é muito modesta, deve-se tratar uma quantidade limitada de novas informações de cada vez. Um elevado ritmo de ensino além de ineficiente, poderá provocar *stress* e desmotivação no aluno, ao sentir que não está conseguir lidar eficazmente com todas essas informações. O professor deverá monitorizar constantemente como o seu ensino está a ser recebido pelos alunos. O princípio do construtivismo social de que Taber se serve, é que a aprendizagem não se baseia na interação de um indivíduo com o meio, mas preferencialmente numa interação social mediada por alguém com maior conhecimento. O professor deverá ensinar no que Vygotsky (1978) chamou de zona de desenvolvimento proximal, isto é, a zona onde o indivíduo possui o potencial suficiente para atingir a aprendizagem pretendida com a ajuda de alguém mais experiente. Assim, sempre que possível, o aluno deve ser ensinado numa zona onde a exigência da tarefa de aprendizagem coloca um desafio que pode ser superado por si com apoio do professor. A sensação de sucesso originada com a consecução da tarefa de aprendizagem irá beneficiar o aluno afetiva e cognitivamente (TABER, 2015).

3.3. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E APRENDIZAGEM

A inteligência emocional é um conceito que foi disseminado por Daniel Goleman através do seu livro de mesmo nome, publicado em 1995.

Inteligência emocional: a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o

desânimo subjuga a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança (GOLEMAN, 1995, p.54).

Do seu ponto de vista, o desempenho real de um aluno na sua aprendizagem é função não apenas do seu quociente de inteligência (QI), mas também do seu quociente emocional. Há pessoas com QI mais baixo que são mais bem-sucedidas do que os que o têm mais alto devido à sua inteligência emocional. No âmbito escolar, é do senso comum que perturbações emocionais podem interferir com o rendimento dos alunos. Ao invés disso, emoções positivas favorecem-no. Um aluno ansioso, irritado ou deprimido vê a sua atenção ser canalizada para as suas preocupações, sobrepondo-se à aprendizagem. Cumulativamente, tal afeta a eficácia da memória de trabalho, sabotando a aprendizagem. Por outro lado, emoções positivas como, entusiasmo, confiança, zelo, otimismo (real) e esperança, propulsiona a motivação dos alunos, persistência e autocontrolo face a dificuldades e frustrações, catapultando-os para o êxito. De modo a ajudar à autoeficácia dos alunos, os professores deverão desenvolver a inteligência emocional dos alunos enquanto aptidão-mestra e a sua literacia emocional (GOLEMAN, 1995).

Goleman (1995) crê que o expoente máximo do domínio da inteligência emocional é a capacidade de entrar em fluxo em prole da excelência numa atividade ou competência. O fluxo é caracterizado por si como “estado em que as pessoas ficam absolutamente absorvas no que estão a fazer, dando à tarefa uma atenção indivisa, em que a consciência se funde com as ações.” (GOLEMAN, 1995, p.112). É a zona onde as suas ações ficam plenamente ajustadas com as exigências da tarefa, proporcionando uma sensação de êxtase. Não obstante seja num estado de desempenho ótimo, o gasto de energia mental é mínimo. Por conseguinte, o fluxo é um pré-requisito à excelência na aprendizagem. Perseguir o fluxo através da aprendizagem é o modelo de ensino que Goleman considera ser mais natural. A proposta de Gardner antes apresentada é tomada por si como forma de o pôr em prática. A afetividade despoletada pela atração da criança para áreas que gosta, motivará a ser cada vez melhor ao descobrir que perseverar nessa área é fonte de alegria do fluxo (GOLEMAN, 1995). Gardner disse a Goleman: “O fluxo é um estado interior que significa que a criança está envolvida numa tarefa que é certa para ela. (...) Aprendemos sempre melhor quando se trata de qualquer coisa que nos interessa e temos prazer em fazer.” (GOLEMAN, 1995, p. 116).

3.4. COGNIÇÃO, AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM: PERCEPÇÕES NEUROCIENTÍFICAS

O cérebro é o órgão que conduz toda a aprendizagem. Uma forma de pensar a aprendizagem será questionar sobre o que lhe é mais benéfico. Um dos fatores que tem sido estudado pelas neurociências é a influência dos aspetos afetivos na cognição. Com cognição pretende-se aludir ao conhecimento como produto mental e aos processos internos interdependentes do aprendente que estão na sua génese, tais como, a atenção, a percepção e a memória, entre outros. Segundo Immordino-Yang e Damásio (2007), aspetos cognitivos que se recrutam fortemente nas escolas, como a aprendizagem, atenção, memória e tomada de decisão, são profundamente afetados e incluídos nos processos de emoção. Além disso, evidências de estudos científicos seus com indivíduos com lesões cerebrais do foro emocional, indiciam que processos relativos à emoção são essenciais para que os conhecimentos e capacidades sejam transferidos do contexto escolar para novas situações e vida real. Sem a capacidade manipular situações e de as marcar como positivas ou negativas na perspectiva afetiva, viram comprometida a evocação de emoções acumuladas por aprendizagem com os seus sucessos e fracassos, comprometendo a razão, tomadas de decisão e aprendizagem. A percepção é também influenciada por questões afetivas. A cada momento, um indivíduo é bombardeado com inúmeras informações oriundas do meio que o rodeia e do seu próprio organismo. Dependendo do seu estado emocional, interesses, atitudes e motivação, certos estímulos são favorecidos na atenção em detrimento de outros, tornando-o mais sensível à percepção do que lhe está relacionado. Aquilo ao qual não se atenta não é percebido conscientemente, condicionando o que é armazenado na memória de longo prazo, reduzindo, conseqüentemente, o processamento de informação (EYSENCK & KEANE, 2020). Immordino-Yang e Damásio afirmaram (2007, p. 3): *“We feel, therefore we learn.”* Damásio (1994, p.253) referiu que “os sistemas educativos poderiam ser melhorados se se insistisse na ligação inequívoca entre as emoções atuais e os cenários de resultados futuros.” Quanto mais se souber do funcionamento cérebro, melhores condições um professor terá para exercer a sua profissão. Hoje em dia existem já propostas como um

professor pode ensinar em função do que se conhece como o cérebro aprende (JENSEN & MCCONCHIE, 2020).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este capítulo não se pretendeu realizar uma abordagem exaustiva sobre a afetividade e a sua importância para a aprendizagem dos alunos. Procurou-se demonstrar que há abordagens de ensino preferíveis a outras que são contranatura. Não será por acaso que a ineficácia do processo ensino-aprendizagem se manifesta com certos professores e em dadas aulas. Não há truque algum e as pedagogias e práticas de ensino descritas estão disponíveis. Alguns professores conhecem-nas da sua formação inicial, mas uns usam-nas e outros não. Porquê? Será que todos os cursos de formação inicial de professores trabalham com os alunos a importância da afetividade na aprendizagem e como a integrar nas suas práticas de ensino? Não o podem descurar. Um professor não pode ser alguém que faz a horta do seu quintal (escola), cujo encontro da solução do sucesso do plantio (alunos) passe por plantar (ensinar) por tentativa e erro, ano após ano. É isto que os governos estão a fazer ao autorizar indivíduos não profissionalizados a ensinar. Um professor deve ser um conhecedor (agricultor). Saber como fazer com que um aluno (cavalo) queira aprender (tenha sede) e aprenda (beba água) naturalmente. Encaminhar os alunos para áreas que têm predisposição, ajustar o ensino ao seu perfil, conhecimentos, competências, prontidão cognitiva, interesses, *hobbies*, objetivos, aptidões e ensinar diversificando metodologias e recursos, a um ritmo adequado e de modo a que sintam que lhes faz sentido, são contributos que o auxiliam a ter sucesso nessa tarefa.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva. 1. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- AINLEY, M. Connecting with learning: Motivation, affect and cognition in interest process. *Educational Psychology Review*, 18, p. 391-405, 2006.
- AINLEY, M.; HIDI, S.; BERNDORFF, D. Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, v.94, n.3, p. 545-561, 2002.

- BYE, D.; PUSHKAR, D.; CONWAY, M. Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly*, v. 57, n.2, p. 141-158, 2007.
- DAMÁSIO, A. O Erro de Descartes. Mem Martins: Publicações Europa-América, Lda, 1994.
- EAGLY, A. H.; CHAIKEN, S. Attitude structure and function. *In* GILBERT, D. T.; FISKE, S. T.; LINDZEY, G. *The handbook of social psychology - volume 1*. 4. ed. New York: Oxford University Press, 1998. cap. 7, p. 269-322.
- EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. *Cognitive psychology: A student's handbook*. 8. ed. London and New York: Psychology Press, 2020.
- GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.
- GOLEMAN, D. *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates - Atividades Editoriais, Lda, 1995.
- HIDI, S.; RENNINGER, A. The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, v. 41, n.2, p. 111-127, 2006.
- IMMORDINO-YANG, M. H.; DAMÁSIO, A. We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social Neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, v.1, n. 1, p. 3-10, 2007.
- JENSEN, E.; MCCONCHIE, L. *Brain-based learn: Teaching the way students really learn*. Corwin, 2020.
- OECD. *PISA 2015 results (volume I): Excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing, 2016.
- OLIVEIRA, J. H. *Psicologia da Educação - 1º volume: Aprendizagem - Aluno*. Porto: Legis Editora/Livpsic, 2005.
- OSBORNE, J.; SIMON, S.; COLLINS, S. Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, v. 25, n. 9, p. 1049-1079, 2003.
- PEREIRA, D. C. *Nova educação na nova ciência para a nova sociedade*. Porto: Universidade do Porto, 2007.
- RAHAYU, S. Evaluating the affective dimension in chemistry education. *In*: KAHVECI, M.; ORGILL, M. *Affective dimensions in chemistry education*. Berlin: Springer, 2015. p. 29-50.

- RENNINGER, K. A.; SU, S. Interest and its development. *In*: RYAN, R. M. The Oxford handbook of human motivation. Oxford: Oxford University Press, 2012. cap. 11, p. 167-187.
- TABER, K. S. Meeting educational objectives in the affective and cognitive domains: Personal and social constructivist perspectives on enjoyment, motivation and learning chemistry. *In*: KAHVECI, M.; ORGILL, M. Affective dimensions in chemistry education. Berlin: Springer, 2015. p. 3-28.
- TYTLER, R.; OSBORNE, J. Student attitudes and aspirations towards science. *In*: FRASER, B. J.; TOBIN, K. G.; MCROBBIE, C. J. Second international handbook of science education - Volume 1. Dordrecht: Springer, 2012. p. 597-626.
- VIEIRA, H.; MORAIS, C. Musical analogies to teach middle school students topics of the quantum model of the atom. *Journal of Chemical Education*, v. 99, n.8, p. 2972-2980, 2022.
- VIEIRA, H.; MORAIS, C. Bridging Music and Chemistry: A Marching Band Analogy to Teach Kinetic-Molecular Theory. *Journal of Chemical Education*, v. 99, n. 2, p. 729-735, 2021.
- VILIA, P.; CANDEIAS, A. A. Attitude towards the discipline of physics-chemistry and school achievement: Revisiting factor structure to assess gender differences in Portuguese high-school students. *International Journal of Science Education*, v. 42, n.1, p. 133-150, 2020.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, 1978.

DESAFIOS DA INTERAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA NA ESCOLA

INTERACTION CHALLENGES: THE IMPORTANCE OF NON-VIOLENT COMMUNICATION AT SCHOOL

DOI: 10.51859/AMPLLA.TS03308-11

Elaine Damasceno de Souza ¹

¹ Pós - graduanda em Docência na educação básica - IFMG - Arcos

RESUMO

O objetivo geral será discutir a importância da comunicação não violenta na educação básica e a cooperação do NAE nas escolas estaduais de MG, começando pelas escolas polos; os desafios da comunicação, que é um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem em todas as relações humanas; o diálogo de forma aberta e empática no sentido de ajudar a promover avanços nas relações interpessoais.

Portanto, o uso da comunicação não-violenta na educação ajudará na prática das ações cotidianas em meio à realidade cultural em que se insere os estudantes. Corrobora com tema o Programa de Convivência Democrática; Cultura de paz e o Currículo Referência de MG; Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação em Direitos Humanos (SIMA - Educação), ferramenta de registro e monitoramento assistido de casos de violação de direitos e de gestão de projetos e ações de promoção de direitos do Sistema Estadual de Redes em Direitos Humanos (SER-DH).

Palavras-chave: Comunicação Não-Violenta. Desafios da interação. Escola.

ABSTRACT

The general objective will be to discuss the importance of non-violent communication in basic education and the cooperation of the NAE in the state schools of MG, starting with the pole schools; the challenges of communication, which is an essential element in the teaching-learning process in all human relationships; dialogue in an open and empathetic way in order to help promote advances in interpersonal relationships.

Therefore, the use of non-violent communication in education will help in the practice of everyday actions in the midst of the cultural reality in which students are inserted. It corroborates with the theme the Program for Democratic Coexistence; Culture of Peace and the MG Reference Curriculum; Integrated Human Rights Monitoring and Evaluation System (SIMA - Education), tool for recording and assisted monitoring of cases of violation of rights and management of projects and actions to promote rights of the State System of Networks in Human Rights (SER-DH).

Keywords: Nonviolent Communication. Interaction challenges. School.

1. INTRODUÇÃO

A violência está presente na sociedade e se manifesta de diferentes maneiras no contexto escolar, desigualdades sociais, educacionais, bullying, questões emocionais, fatores econômicos e familiares diminuem as chances de os estudantes frequentarem a escola. Um reflexo da vida social, agressividade, desrespeito, intimidações. São interações negativas no ambiente escolar que permeiam o ensino- aprendizagem.

Nesse sentido, iremos focar na violência praticada no contexto escolar e apresentar a Comunicação Não Violenta - CNV, como perspectiva de fortalecer espaços de diálogos e mediação de conflitos nesse ambiente, estabelecer boa comunicação interpessoal, sensibilizar sobre questões de raça, gênero, identidade e orientação sexual.

A CNV se baseia em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas. Ela não tem nada de novo: tudo que foi integrado à CNV já era conhecido havia séculos. O objetivo é nos lembrar do que já sabemos — de como nós, humanos, deveríamos nos relacionar uns com os outros — e nos ajudar a viver de modo que se manifeste concretamente esse conhecimento (ROSENBERG, 2006, p. 23-24).

Portanto, a comunicação não-violenta, doravante denominada CNV, conceituada pelo psicólogo americano Marshall B. Rosenberg, com objetivo de promover a comunicação efetiva e empática no cuidado do que se fala, proposta do Programa de Convivência Democrática/SEE-MG, iniciativa que contempla protocolos e documentos com a perspectiva de prevenção às diversas formas de violência nas escolas.

Comunicação baseada na compaixão, empatia, preocupação, respeito à vida social e trate-se, o mais importante é reencenar a maneira como vemos, ouvimos e expressamos, compreender o outro sem confundi-la com permissividade. A prática da comunicação não violenta alcança vários processos de comunicação e interação. Portanto, o ambiente escolar está repleto de momentos envolvendo atos comunicativos e suas interações.

A convivência democrática na escola supõe diálogo, ação cooperativa e participação ativa de toda a comunidade escolar, na busca por soluções e encaminhamentos para os conflitos cotidianos e a construção de valores de ética e de cidadania (BRASIL, 2007, p.6).

A cultura da paz não se traduz em um estado de não-guerra, ou ausência de conflito, mas no fortalecimento do regime democrático e convivência democrática. Tais práticas apontam para a necessidade de internalizar os Direitos Humanos Universais.

A garantia em termos oficiais para o ensino em Direitos Humanos materializou-se no corpo do documento da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, apontando as normativas das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, com o objetivo fundante de promover a formação para as relações da vida social e cidadã, privilegiando no contexto subjetivo dos sujeitos, o exercício cotidiano dos Direitos Humanos, em relação às formas de vida, organização social, política, econômica e cultural, local e globalmente.

Como exemplo de trabalho de base, para a aplicabilidade das ações na escola, envolvendo a Comunicação Não Violenta, destaca-se o trabalho do NAE – Núcleo de Acolhimento Educacional, contribuindo com ações nas escolas para a melhoria do processos pedagógicos de ensino-aprendizagem, com foco em uma visão psicossocial dos processos educativos, como por exemplo, na orientação da equipe gestora sobre a mediação de conflitos e a gestão dos problemas educacionais nas escolas estaduais de MG.

As ações se iniciaram na Escola Estadual Irmã Clarentina, em Curvelo/MG, escola - Polo NAE da Superintendência Regional de Ensino – SRE, composta por quinze escolas estaduais. A cidade de Curvelo contempla dois núcleos com duas duplas, mas atualmente o quadro está incompleto, no que se refere a vaga de psicólogo.

Os Núcleos de Acolhimento Educacionais (NAE), atuam de forma itinerante nas escolas pertencentes ao núcleo, os profissionais na função de Analistas de Educação Básica (AEB), conectam com os profissionais da unidade escolar na efetivação da educação básica como direito social, com o objetivo de prevenir e minimizar os problemas educacionais, desenvolver estratégias para estimular a participação da família, promover a participação dos estudantes e o protagonismo juvenil.

Orientam a equipe gestora na mediação de conflitos, nos princípios do reconhecimento e da convivência democrática, no fomento e adesão ao uso do Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação em Direitos Humanos (SIMA Educação), ferramenta de registro e monitoramento assistido de casos de violação de direitos e de gestão de projetos e ações de promoção de direitos do Sistema Estadual de Redes em

Direitos Humanos (SER-DH). O núcleo tem por atribuições estipuladas em Documento Orientador:

“Não se trata de atendimento clínico, individualizado. É uma perspectiva multidisciplinar”.

2. NÚCLEO DE ACOLHIMENTO EDUCACIONAL - NAE

A inserção de assistentes sociais e psicólogos nas equipes escolares é fundamental para contribuir para ingresso, retorno, permanência dos estudantes na escola, repensar à realidade da escola na formulação de projetos, estratégias para prevenir a violência, preservar e promover a dignidade humana, expectativas e desafios presentes neste campo contraditório da política social, através da Lei Federal 13.935/2019.

Foram quase duas décadas para que o PL Educação (Projeto de Lei 3688/2000), virasse a Lei 13.935/2019. Intensa mobilização e luta de diversas entidades da Psicologia e do Serviço Social ao longo dos anos, a citar:

- Conselho Federal de Psicologia (CFP);
- Conselho Federal de Serviço Social (CFESS);
- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME);
- Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed);
- Frente Nacional dos Prefeitos (FNP);
- Associação Brasileira de Municípios (ABM);
- Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI);
- Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE);
- Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS);
- Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP).

Essas entidades promoveram debates, audiências e conversas junto a congressistas para elucidação da importância das duas profissões no contexto da educação básica, assim como para pressionar pela aprovação da Lei.

As equipes multidisciplinares compostas por assistentes sociais e psicólogos desenvolvem ações para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais. O primeiro edital, em 2022, promovido pela SEE/MG, para processo

seletivo destinou-se à contratação de 460 Analistas de Educação Básica – AEB, sendo 230 para a função de Psicólogo e 230 para a função de Assistente Social, contando também um quantitativo para cadastro de reserva. As contratações objetivarão a formação de duplas para atendimento às 47 unidades de SREs, do estado.

As relações na contemporaneidade, assumem uma diversidade de arranjos, de acordo com o contexto de inserção das famílias na sociedade, se configuram as diferentes expressões da questão social, como desemprego, trabalho infantil, vulnerabilidade social, fome, violência, pobreza, corrupção, e desigualdade social.

A escola tem sido desafiada cotidianamente em articular o conhecimento que é trabalhado no contexto escolar com a realidade social do estudante, ou seja, seus problemas e necessidades sociais, o enfrentamento às diversas violações de direitos que permeiam o cotidiano de suas famílias e comunidades.

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

Nesse sentido, a atuação das equipes multidisciplinares, em que se insere o trabalho de assistentes sociais(os) e psicólogos(os), busca contribuir significativamente com a efetivação de direitos e políticas públicas essenciais às crianças/adolescentes em idade escolar como o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Estatuto da Igualdade Racial, o Estatuto da Juventude e o Estatuto da Pessoa com Deficiência e os respectivos códigos de ética desses profissionais.

Nessa perspectiva, potencializa o código de ética profissional dos Assistentes Sociais – CEP/CFESS (2012), ao considerar “a necessidade de criação de novos valores éticos, fundamentados na definição mais abrangente, de compromisso com os usuários, com base na liberdade, democracia, cidadania, justiça e igualdade social”.

As ações se desdobram em uma perspectiva plural e inclusiva, considerando suas diferenças, desigualdades, dificuldades e principalmente exigindo articulação com a rede de serviços de proteção social nos territórios, seja no campo da proteção social e da participação familiar e comunitária, impactando diretamente nos processos de ensino-aprendizagem.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

O recorte desta pesquisa teve como cenário de estudo a Escola Estadual Irmã Clarentina em Curvelo/MG, localizada na Região Central de Minas Gerais, distante aproximadamente 170 km da capital Belo Horizonte. Destaca-se a inserção desta instituição no ano de 1977, graças a doação do terreno de 5.240 m² ao estado de Minas Gerais.

A Escola estadual Irmã Clarentina iniciou o seu funcionamento no dia 20 de fevereiro de 1978; em junho de 2003 houve uma reforma e ampliação da escola, com a construção do primeiro andar. Atualmente oferece Ensino Fundamental em Tempo Integral - EFTI e regular, Ensino Médio (NEM – Novo Ensino Médio), Curso Técnico Profissionalizante de Recursos Humanos, no período noturno, com total 387 estudantes matriculados em 2023.

A equipe do NAE - passará por treinamento sobre a Comunicação Não – Violenta (CNV), pela Escola Superior da Defensoria Pública de MG, depois essa equipe deverá ser facilitadora nas escolas, iniciando pelas escolas polos, promovendo a CNV aos discentes, docentes, especialistas, auxiliar de serviços básicos, secretaria, gestão escolar, assistentes técnicos da educação, a importância do diálogo e da CNV para que seja praticada em sala de aula e no cotidiano escolar, informando sobre os pilares da comunicação e seus efeitos que exigem mudanças e dedicação diária, por meio de:

- Propostas de dinâmicas;
- Jogos cooperativos, brincadeiras;
- Rodas de conversa;
- Cartazes;
- Projeção de filmes;
- Apresentações teatrais, dentre outras atividades, pautadas no Currículo Referência de Minas Gerais.

4. COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA

A comunicação não-violenta é uma forma de comunicação fundada pelo psicólogo americano Marshall B. Rosenberg. Propõe uma nova forma de se relacionar, enxergar a relação consigo mesmo e com os outros, os desafios aparecem nas nossas

relações interpessoais causadas pela forma como nos comunicamos, ou quando deixamos de falar por medo do conflito.

A violência verbal é sutil e mais frequente do que a agressão física, muitas vezes passa despercebida no cotidiano da pessoa, mas com o tempo toma formas violentas que são expressas nas relações sociais e de acordo com Rosenberg (2006), “Embora possamos não considerar ‘violenta’ a maneira que falamos, nossas palavras, não raro induzem à mágoa e à dor, seja para os outros, seja para nós mesmos”.

Nesse sentido, Rosenberg (2006), considera que, para uma melhor comunicação e interação, o processo comunicativo capaz de estabelecer quatro fases que se exploram elementos da interação verbal e não verbal, são elas:

- Observação, é necessário observar o que realmente está acontecendo em determinada situação, consiste em separar o que de fato aconteceu em uma situação das avaliações que fazemos sobre ela;
- O Sentimento que se refere a ação de identificar de maneira honesta o sentimento que foi desencadeado a partir das circunstâncias ali existentes;
- A Necessidade que é a fase que precisamos entender o motivo de termos nos sentindo daquela forma;
- O Pedido, momento a qual se formula a mensagem que deseja passar, de forma passiva e compreensiva.

Concomitante, deve haver respeito, empatia e colaboração entre professores e estudantes para que o ensino - aprendizagem flua. No entanto, Pelizzoli (2012) apresenta que, “a comunicação não-violenta é uma ferramenta onde o praticante desnuda-se através da desconstrução da sua agressividade, da promoção do diálogo e da compaixão sem ser submisso”.

A CNV não nos obriga a permanecermos completamente objetivos e a nos abstermos de avaliar. Ela apenas requer que mantenhamos a separação entre nossas observações e nossas avaliações. A CNV é uma linguagem dinâmica, que desestimula generalizações estáticas; ao contrário, as avaliações devem sempre se basear nas observações específicas de cada momento e contexto (ROSEMBERG, 2006, p. 52).

Apresenta-se a seguir um quadro expositivo, sob o formato de tabela, como tentativa de construção de um modelo sistematizado para refletir a comunicação não-violenta.

Tabela 1 - Adaptação baseada em Rosenberg (2006).

Comunicação	Observação com avaliação associada	Observação isenta de avaliação
Usar o verbo ser sem indicar que a pessoa que avalia aceita a responsabilidade pela avaliação.	Você é generoso demais	Quando vejo você dar para os outros o dinheiro do almoço, acho que está sendo generoso.
Usar verbos de conotação avaliativa	João vive deixando as coisas para depois	João só estuda na véspera da prova.
Implicar que as interferências de uma pessoa sobre os pensamentos, sentimentos, intenções ou desejos de outra são as únicas possíveis.	O trabalho dela não será aceito.	Acho que o trabalho dela não será aceito. Ou: Ela disse que o trabalho dela não seria aceito.
Confundir previsão com certeza.	Se não fizer refeições balanceadas, sua saúde ficará prejudicada.	Se você não fizer refeições balanceadas, temo que sua saúde fique prejudicada
Não ser específico a respeito das pessoas a quem se refere.	Os estrangeiros não cuidam da própria casa.	Não vi aquela família estrangeira da outra rua limpar a calçada.
Usar palavras que denotam habilidade sem indicar que se está fazendo uma avaliação.	Zezinho é péssimo jogador de futebol.	Em vinte partidas, Zezinho não marcou nenhum gol.
Usar advérbios e adjetivos de maneiras que não indicam que se está fazendo uma avaliação	Carlos é feio.	A aparência de Carlos não me atrai.
Usar palavras que denotam habilidade sem indicar que se está fazendo uma avaliação.	Bruno é péssimo em redação.	Na redação que Bruno enviou, identifiquei alguns erros.
Usar palavras que denotam habilidade sem indicar que se está fazendo uma avaliação.	Pedro é ruim.	Pedro empurrou a colega quando ela furou a fila da merenda.

5. SUGESTÃO DE TRABALHO DE INTERVENÇÃO NAS ESCOLAS

Na tentativa de contribuir para a aplicabilidade e efetivação de maneira assertiva, elaborou-se um planejamento didático-pedagógico, no sentido de aproximar

o entendimento conceitual da Comunicação Não-Violenta ao público das comunidades escolares, atendidas pelas equipes do NAE, mediante a proposta que se segue.

Tema

Comunicação Não-Violenta Nas Práticas do Cotidiano Escolar.

Objetivo

Apresentar a comunicação não violenta e suas contribuições para a convivência democrática e cultura de paz na comunidade escolar.

Planejamento Didático

As atividades sobre comunicação não violenta poderão ser realizadas no cotidiano escolar de forma interdisciplinar, tanto pelos profissionais do NAE (Núcleo de Acolhimento Educacional), como pela comunidade escolar, docentes, gestores e protagonismo juvenil. Refletir no cotidiano escolar como está a comunicação, rever falas e atitudes, perfazendo os caminhos da empatia, motivação, autoconhecimento que estão presentes nos referenciais curriculares de Minas Gerais, a partir do contexto da comunidade escolar.

Utilizar ferramentas como oficinas, rodas de conversa, vídeos, fábulas, contos, cartazes, dramatizações, realizar esse trabalho semanalmente, revezando nas disciplinas escolares, com duração de no mínimo trinta minutos, trabalhar as relações interpessoais e como essas interações afetam o ensino-aprendizagem, propor espaços para que os estudantes e professores falem de suas frustrações, desejos, alegrias e compreender que as mudanças devem partir de nós mesmos para ter um ambiente sadio e propositivo.

Metodologia

As ações se darão por meio de grupos reflexivos, ou grupos de discussão, espaço coletivo de diálogo, mediados pela equipe do NAE, com os gestores, docentes, discentes e comunidade escolar, contribuindo para o entendimento da comunicação como fator essencial e desafiador nas relações humanas, utilizando o método comunicativo para mediar conflitos, discutindo sua aplicabilidade nos processos que envolvam o par ensino-aprendizagem, onde pode-se utilizar como aportes didáticos:

- Apresentação em vídeo, da “Metáfora da girafa e do chacal”, extraída da obra de Marshal (2006), destacando as características de cada um dos

personagens, onde se discutirá a capacidade de se articular a observação sem fazer nenhum julgamento, simplesmente dizer o que nos agrada ou não, quanto ao comportamento/ação das pessoas. (distinção entre observação e juízo de valor);

- Exibição em vídeo, da fábula da Cegonha e Raposa. Interromper a exibição da parte final do vídeo, sugerindo que os participantes criem finais alternativos para história, baseadas na empatia;
- Dramatização - Assistente social e psicóloga combinam uma situação de culpabilidade, com a seguinte possibilidade de diálogo:

A assistente social perguntaria à psicóloga

-- "Você está com o resumo da CNV"?

-- "Resumo, que resumo"? Responde a psicóloga".

-- "O resumo que contém o material da oficina". Diria a assistente social.

--"Eu não estou, esqueci em casa". Responderia a psicóloga.

--"Você é sempre assim, irresponsável"? Não dá para confiar em você mesmo.

Retrucaria a assistente social.

Sugere-se que esse diálogo ocorra em forma de dramatização sem que o grupo saiba que estava pré-combinado entre as duas personagens. Em sequência, interrogaria-se ao grupo presente, se presenciaram ou vivenciaram situação análoga à que fora representada.

Convite à Reflexão

Nesse sentido, proporcionar um ambiente acolhedor, seguro, para que expressem os sentimentos em relação a compaixão, passividade são necessários? Motivar a reflexão, para que estudantes, professores, gestores e famílias reflitam sobre esse tema.

Com o auxílio de um cartaz, apresentar um breve resumo da CNV sob a ótica de Rosenberg (2006), abordando os quatro pilares da CNV, observação, sentimento, necessidade e pedido, referenciando cada um dos conceitos.

Avaliação

A avaliação acontecerá durante todo o processo de duração da proposta, mediante a observação do grupo participante, considerando suas inferências e construções que possam sugerir:

- Capacidade de compreender o sentimento ou reação da outra pessoa imaginando-se nas mesmas circunstâncias;
- Capacidade de se identificar com outra pessoa; faculdade de compreender emocionalmente outra pessoa.
- Capacidade de promover a construção de reflexões e debates sobre o assunto, pontos positivos e negativos da temática.

Culminância

Construção da “Árvore da Vida”.

Construir coletivamente, uma árvore, a partir de materiais recicláveis, cujas folhas representarão os sentimentos. Cada participante receberá uma “folha” e escreverá uma emoção relacionada com a comunicação não violenta no espaço escolar. Ao final, será montada essa árvore e colocada em local de destaque na escola.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O NAE auxilia as redes públicas estaduais de educação de MG, desde 2022, seus profissionais trabalham para prevenir e minimizar os problemas que geram a impermanência na escola, com apoio da rede socioassistencial do município e estado .

Faz-se necessário o reconhecimento dessas categorias profissionais (assistentes e psicólogos) como parte da política educacional, parceiros no diálogo aberto e respeitoso, na busca de compreender o outro, com relações amistosas e apoio a quem está em sofrimento contribuindo como mediadores para o ensino-aprendizagem.

Cada profissional ajudará em sua área de competência no trabalho coletivo. O processo de ensino - aprendizagem é muito amplo, compreender - se como sujeito e agente transformador para uma consciência social crítica e propositiva, pautada na concepção humana de educação, para a promoção da qualidade do ensino na perspectiva de mudança social que exigem ações governamentais e não governamentais.

A CNV e a cultura de paz como proposta para fortalecer um cotidiano saudável, sendo um processo diário e de longo prazo; falar sobre CNV requer autorreflexão, começando as mudanças por nós mesmos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. MEC. Programa Ética e Cidadania : construindo valores na escola e na sociedade : inclusão e exclusão social / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP) , equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... [et al.]. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 4 v. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2009-pdf/2175-2-convivencia-democratica-fasciculo-pdf/file>. Acesso em 05/06/2023.
- Código de Ética do/a Assistente Social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. - 10ª. ed. rev. e atual. Conselho Federal de Serviço Social. Brasília. 2012. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em; 07/05/2023.
- MEC/CNE/CP. RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012 – Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. BRASÍLIA. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 05/06/2023.
- B. Rosenberg. Metáfora da Girafa e do Chacal. YOU TUBE. 2000. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vCRw-clSAkg>. Acesso em: 12/05/2023.
- MÉSZÁROS, István. Educação para além do capital. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Bomtempo, 2005. Disponível em: <http://piape.prograd.ufsc.br/files/2020/07/Istv%C3%A1n-M%C3%A9sz%C3%A1ros-A-educa%C3%A7%C3%A3o-para-al%C3%A9m-do-capital.pdf>. Acesso em 10/06/2023.
- PELLIZZOLI, M.L. (org.) Diálogo, mediação e práticas restaurativas : cultura de paz / organizadores: Marcelo Pelizzoli, Sandro Sayão. – Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2012. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/389/400/1179>. Acesso em 12/06/2023.
- ROSENBERG, B. Marshall. Comunicação não-violenta : técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais / Marshall B. Rosenberg ; [tradução Mário Vilela]. São Paulo: Ágora, 2006. Disponível em: http://www2.ifam.edu.br/campus/cmc/noticias/setembro-amarelo-1/comunicacao-nao-violenta-marshall-b_-rosenberg.pdf. Acesso em 10/06/2023.
- YOU TUBE. Fábula A Raposa e a Cegonha. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gNnb0pMEc6s>. Acesso em 12/05/2023.

ALFABETIZAÇÃO INTERCULTURAL: QUAL É O PERCURSO DA APRENDIZAGEM INICIAL DA CULTURA ESCRITA NA ESCOLA INDÍGENA ZORÓ *PANGÏJEJ*?

INTERCULTURAL LITERACY: WHAT IS THE PATH OF THE INITIAL LEARNING OF WRITTEN CULTURE IN THE ZORÓ *PANGÏJEJ* INDIGENOUS SCHOOL?

DOI: 10.51859/AMPLLA.TS03308-12

Sandro I' Ap Zoró¹
Vanubia Sampaio dos Santos²
Josélia Gomes Neves³

¹ Professor indígena na Escola Estadual Indígena Zawã Karej PangÏjeje Estudante no curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Participa do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA).

² Doutora em Educação (UEM). Docente da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) no Departamento de Educação Intercultural (DEINTER). Desenvolve estudos no Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA). Coordenadora adjunta da Linha de Pesquisa Alfabetização & Cultura escrita.

³ Doutora em Educação Escolar (UNESP). Docente da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) no Departamento de Educação Intercultural (DEINTER) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM/UNIR). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA). Coordenadora da Linha de Pesquisa Alfabetização & Cultura escrita.

RESUMO

O presente texto analisou como ocorre a alfabetização no contexto indígena Zoró a partir da análise documental de dez (10) cadernos escolares das crianças indígenas matriculadas em escolas públicas municipais nas aldeias *Anguj Tapua* e *Zawã Karej* na Terra Indígena Zoró, estado de Mato Grosso (2018-2019). A pesquisa seguiu os procedimentos metodológicos próprios de um estudo qualitativo (GIL, 2008), envolvendo a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Os cadernos das crianças indígenas Zoró informam que o processo de alfabetização ocorre priorizando a língua indígena por meio da apresentação das 20 letras do alfabeto *PangÏjeje*, com exercícios de decifração e memorização evidenciando ancoragem nas concepções empiristas - atividades expressas nos modelos das cartilhas, como: cobertura de pontilhados,

ênfase na realização de cópias de letras, sílabas e frases, dentre outros. Por outro lado, as atividades dos cadernos escolares evidenciam aproximações com as concepções construtivistas ao buscar compreender os saberes infantis sobre a escrita através do incentivo na produção de textos espontâneos, acompanhados de desenhos/ilustrações vinculados ao cotidiano da aldeia, grafados em língua indígena. Concluímos que é importante que a alfabetização esteja presente nas discussões da comunidade, da escola e das agências formadoras considerando o contexto atual de relevância da cultura escrita com vistas à escolha de uma proposição pedagógica adequada aos interesses do povo.

Palavras-chave: Alfabetização Intercultural Indígena. Zoró *PangÏjeje*. Cultura Escrita. Cadernos escolares.

ABSTRACT

The present text analyzed how literacy occurs in the Zoró indigenous context from the documentary analysis of ten (10) school notebooks of indigenous children enrolled in municipal public schools in the villages Anguj Tapua and Zawã Karej in the Zoró Indigenous Land, state of Mato Grosso (2018-2019). The research followed the methodological procedures of a qualitative study (GIL, 2008), involving bibliographical research and documentary research. The Zoró indigenous children's notebooks inform that the literacy process occurs by prioritizing the indigenous language through the presentation of the 20 letters of the Pang_ojej alphabet, with deciphering and memorization exercises showing anchorage in the empiricist conceptions - activities expressed in the models

of the booklets, such as: dotting coverage, emphasis on making copies of letters, syllables and phrases, among others. On the other hand, the activities of school notebooks show similarities with constructivist conceptions in seeking to understand children's knowledge about writing by encouraging the production of spontaneous texts, accompanied by drawings/illustrations linked to the daily life of the village, written in indigenous language. We conclude that it is important that literacy is present in the discussions of the community, school and training agencies considering the current context of relevance of written culture in order to choose a pedagogical proposition appropriate to the interests of the people.

Keywords: Indigenous Intercultural Literacy. Zoró Pang_ojej. Written Culture. School notebooks.

1. INTRODUÇÃO

Este texto apresenta os resultados do estudo que foi desenvolvido conforme o Plano de Trabalho, intitulado: "Alfabetização Intercultural a partir dos cadernos escolares: qual é o percurso da aprendizagem da cultura escrita na aldeia?" Fez parte do Projeto de Pesquisa PIBIC-Af/UNIR/CNPq desenvolvido no Ciclo 2018-2019: "Alfabetização intercultural: O que evidenciam os cadernos das crianças indígenas Zoró-Pang_yjej e Gavião-Ikolen", vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação na Amazônia (GPEA) na Linha de Pesquisa, Alfabetização & Cultura escrita.

As atividades de pesquisa iniciaram em agosto de 2018, foram realizadas no Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) e nas aldeias indígenas. O objetivo da proposta foi investigar como ocorre a alfabetização intercultural na perspectiva da apropriação da cultura escrita em dialogia com a oralidade. O trabalho envolveu a análise dos cadernos escolares das crianças indígenas Zoró matriculadas em duas escolas públicas municipais indígenas nas aldeias *Anguj Tapua* e *Zawã Karej* na Terra indígena (TI) Zoró.

O referencial teórico que fundamentou este estudo compõe-se de textos de pesquisadores e pesquisadoras, docentes indígenas e não indígenas (NEVES, 2009; ANTUNES, 2015; NARAYKOPEGA, 2016; NUNES, 2018) que discutem os processos de

aquisição da língua escrita em territórios indígenas da Amazônia, além da leitura de documentos legais (BRASIL, 1996; 1998; 2012) e do próprio Projeto Político Pedagógico de Educação Básica Intercultural e Específica para o Povo Zoró (MATO GROSSO, 2010).

A metodologia foi orientada na perspectiva da pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica, trata de investigação “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. (GIL, 2008, p. 44), tais como legislações e demais documentos oficiais já mencionados. Neste processo, foi fundamental a leitura de produções referentes ao ato de ler e escrever (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; FREIRE, 1989).

Em relação aos cadernos escolares como fonte de dados relativos à compreensão do processo pedagógico, estes materiais das crianças são aptos para oferecer informações sobre a realidade escolar e as atividades ocorridas na escola, pois, “[...] o caderno é um produto da cultura escolar [...] uma forma determinada de organizar o trabalho em sala de aula, de ensinar e aprender, de introduzir os alunos no mundo dos saberes acadêmicos e dos ritmos, regras e pautas escolares.” (VIÑAO-FRAGO, 2008, p. 22). Assim, podem disponibilizar pistas sobre a educação escolar e a cultura escrita.

Após a fase de realização de leituras e debates, procedemos à coleta de dados por meio de fotografias de atividades de 10 (dez) cadernos de 2018 e 2019 para a efetivação da análise documental. Mediante autorização dos responsáveis – mães, pais de crianças matriculadas em turmas de 1º ao 4º ano do ensino fundamental desenvolvemos o referido trabalho, e, em seguida, selecionamos as atividades e realizamos a análise, que será descrita e discutida mais adiante.

2. MEMORIAL AUTOBIOGRÁFICO, REENCONTRANDO APRENDIZAGENS DE INGRESSO À CULTURA ESCRITA

[...] não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma às suas experiências [...], como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados [...]. (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 371).

Uma das atividades do Plano de Trabalho, foi escrever a sua história de alfabetização na perspectiva da pesquisa (Auto)biográfica. A finalidade era iniciar a discussão sobre as aprendizagens iniciais da leitura e da escrita a partir das vivências dos

sujeitos. Significa dizer que a “[...] reflexão a partir da narrativa da formação de si [...] permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social”. (JOSSO, 2007, p. 414).

Assim, meu nome é Sandro l’ Ap Zoró, nasci no dia 9 de junho de 1995, moro na Terra Indígena Zoró localizada no município de Rondolândia/MT. Sou filho do professor Francisco Embusã Zoró e Regina Sambiar Gavião. Fui alfabetizado na Escola Municipal *Zawyt Wawã*, na aldeia Bubyrej (central) com vários professores, comecei a frequentar a escola com seis (6) anos de idade. A Escola Municipal *Zawyt Wawã* leva o nome do meu bisavô que foi uma liderança muito respeitada pelo povo Zoró.

Foi nessa escola que fui alfabetizado por uma guerreira professora indígena chamada Milene Tawulup Zoró, foi minha primeira professora. Eu me lembro que ela pegava na minha mão para ajudar na produção de grafias. Na segunda (2ª) série continuei meu processo de alfabetização com o professor Agnaldo Zawandu Zoró que é meu tio. Os materiais usados eram basicamente o quadro, giz, livros didáticos não indígenas e as cartilhas elaboradas pelos professores indígenas Zoró do Projeto Açaí. No início da minha alfabetização estudava o alfabeto - as vogais e depois as consoantes.

A partir disso fui aprendendo os nomes das letras e a produzir pequenas escritas em língua materna, depois em língua portuguesa. Vale ressaltar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) de nossas escolas municipais orienta que a alfabetização deve ocorrer na língua materna como recurso de valorização da língua Zoró. A segunda língua na alfabetização é a língua portuguesa, importante para as relações na atualidade para defender e buscar nossos direitos.

A participação no projeto “*Alfabetização intercultural: O que evidenciam os cadernos das crianças indígenas Zoró - Pangÿjeje e Gavião-Ikolen*” foi importante para a ampliação de meus conhecimentos sobre as aprendizagens da leitura e da escrita. Contribui para a minha formação pois, além de ser estudante indígena do curso de Licenciatura intercultural e voluntário do PIBIC Af (2018-2019), atuo na docência indígena em minha comunidade há mais de três anos na Escola Estadual Indígena *Zawã Karej Pangÿjeje* e atualmente moro na aldeia *Galandjurej*.



3. OS ZORÓ *PANGÏJEJ*

Os Zoró vivem na Terra Indígena Zoró (TIZ), localizada no noroeste do estado do Mato Grosso, na região de fronteira com o estado de Rondônia, entre os rios Roosevelt (leste) e o rio Branco (oeste). (APIZ, 2015). Os registros e narrativas *PangÏjej* sobre os primeiros encontros com os não índios dão conta que esse contato ocorreu às margens do rio Branco, os grupos ficavam em lados opostos:

Os não índios perguntavam: quem são vocês? Dentro dos Zoró existia um que entendia mais ou menos o idioma português e respondia: “*zarej*” – que se origina de *zat*=gente mais o *wej*=plural de alguns adjetivos, formando *zarej*=gente, pessoa – e que os interlocutores entendiam como Zoró (LISBOA, 2008, p. 19).

A área da TI possui uma extensão de 355.789,5492 hectares, está localizada no município de Rondolândia-MT. Foi regularizada pelo Decreto nº 265 de 29.10.1991; CRI 31352 em 05.11.87; SPU em 06.11.87. (APIZ, 2015. p. 14). De acordo com os dados oficiais do IBGE de 2010, o último levantamento censitário, a população indígena corresponde a 677 indivíduos da etnia Zoró.

Esse último censo populacional (BRASIL, 2010) informou que houve muitas crianças nascidas nesse período, o que sugere que o número de indígenas *PangÏjej* tenha aumentado na TI Zoró. Os Zoró *PangÏjej* são falantes da língua *PangÏjej*, que pertence à família linguística *Tupi-Mondé*, e a segunda língua falada pelos adultos é o português, em situações interétnicas, tiveram que aprender em função do contato com o não indígena.

Os relatos por meio de narrativas dos mais velhos *PangÏjej* narram que há muito tempo o povo começou a sofrer com a chegada de pessoas desconhecidas ao território tradicional Zoró, antes mesmo de 1977 quando fez contato com a FUNAI. Em 1968 os sertanistas Francisco Meirelles e seu filho Apoena Meirelles identificaram as primeiras moradias e o território de ocupação dos Zoró. Durante os nove anos seguintes os Zoró tiveram contatos esporádicos e violentos com trabalhadores da Fazenda Castanhal, à margem esquerda do Rio Branco e com muitos seringueiros e fazendeiros. Houve perda

de território indígena e mortalidades (não existem registros oficiais de quantos morreram) e finalmente em 1977 a FUNAI realizou o contato¹. (DAL POZ, 2006).

Já no início da década de 1980, quando os Zoró retornaram da T.I Igarapé Lourdes - RO, para reocupar o seu território em MT, foram sedentarizados pela FUNAI em aldeias nos limites de seu território. A FUNAI organizou o povo na Aldeia *Bubyrej* e implantou o sistema de colônia agrícola, construindo casas, campo de pouso, farmácias, instalações do Posto da FUNAI. (TRESMANN, 1994). Mas muitos velhos Zoró não gostaram desse tipo de agrupamentos e das moradias na aldeia e então resolveram continuar na sua moradia tradicional, e esse mais velhos do nosso povo se alimentam de carne de caça e outras comidas da cultura tradicional *Pangÿjej*, alguns cultivam seus rituais e fazeres do povo até os dias atuais.

4. A ALFABETIZAÇÃO INTERCULTURAL EM QUESTÃO E AS EXPERIÊNCIAS DA CULTURA ESCRITA NO CONTEXTO INDÍGENA ZORÓ

O processo de aquisição da língua escrita nas escolas indígenas está relacionado à temática da Alfabetização Intercultural, um desdobramento da concepção de Educação Intercultural estabelecida na LDB 9.394 de 1996, compreendido como:

[...] um processo formativo decorrente das relações biculturais ou multiculturais, envolvendo o estudo de duas ou mais línguas e as aprendizagens no campo da leitura e da escrita em uma perspectiva dialógica, onde os elementos culturais de ambas precisam estar em um processo de permanente negociação com vistas a um possível equilíbrio e superação de assimetrias (NEVES, 2009, p. 183).

A Alfabetização Intercultural, neste contexto é referente à leitura e escrita entre indígenas, em que os saberes compartilhados em sala de aula nos remetem às aprendizagens iniciais da cultura escrita, onde podemos observar e compreender a importância dos diferentes saberes referentes às formas de aprender a ler e escrever.

As leituras a respeito da Alfabetização Intercultural Indígena tem se constituído em um referencial importante para interpretar os processos de aquisição da língua escrita em contextos indígenas. (NEVES, 2009; SURUI, 2015; NUNES, 2018; SANTOS,

¹ (TRESMANN, 1994); (DAL POZ, 2006). Em 1978 se deu a aproximação do povo com os missionários evangélicos da MNTB.

2020). Estabelece dialogia com as pesquisas da Psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; FERREIRO, 1985) e com o pensamento freireano (FREIRE 1987; 1989; 1992; 1996).

Após esta breve exposição teórica discutiremos o trabalho de alfabetização nas escolas Zoró. Neste sentido analisamos os cadernos das crianças indígenas Zoró com idades entre 6 (seis) a 12 (doze) anos, das Aldeias *Zawã Karej* e *Anguj Tapua*, matriculadas na Escola *Zawyt Wawã (Anexo I e Anexo II)*. Observamos que a alfabetização inicial na escola acontece priorizando a língua *Pangÿjej* e vai até o final do primeiro ciclo do ensino fundamental.

Os Zoró definiram a política linguística da escola considerando a realidade do seu povo, as crianças e os adultos se comunicam entre si em língua *Pangÿjej*, deste modo, compreendem que a alfabetização das crianças do 1º ao 4º ano do ensino fundamental (anos iniciais) deve ocorrer priorizando a língua em que são falantes.

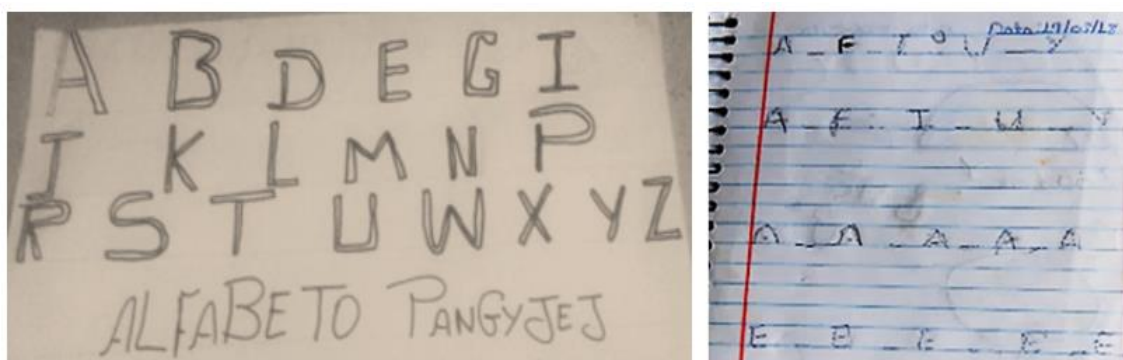
Consideram ser importante porque a comunidade se comunica exclusivamente em *Pangÿjej*, no dia a dia da aldeia. Segundo o professor Francisco Embusã Zoró¹ e atual coordenador da Escola Municipal Indígena *Zawyt Wawã*, na educação infantil indígena e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, os professores trabalham somente a língua materna [*Pangÿjej*].

[...] é na língua *Pangÿjej* que nós conhecem os nomes das coisas, dos animais, das aves, dos peixes [...] é melhor para explicar o mundo para os alunos, para escrever livros e registrar os conhecimentos indígenas, por isso que nossas crianças aprendem primeiro a escrita da nossa língua” (MATO GROSSO, 2010, p. 4 - 5).

Apresentamos abaixo o resultado do trabalho que evidencia os processos pedagógicos na alfabetização através dos cadernos escolares. Os registros analisados correspondem às atividades de alfabetização que ocorreram em 2018. O processo de aquisição do conhecimento escrito na escola indígena Zoró inicia com a apresentação do alfabeto na língua materna por meio de exercícios de memorização, conforme evidenciam as imagens abaixo:

¹ (MATO GROSSO, 2010, p 4- 5)

Figura 1 - Alfabeto e Vogais Pangyjej



Fonte: Sandro l' Ap Zoró.

É possível observar que há evidências de que a organização de algumas atividades no caderno segue um modelo da estrutura de cartilhas, com muita ênfase no ato de reproduzir traços gráficos a partir de uma concepção estabelecida, tais como: copiar as letras, cobrir letras e pontilhados. Essa forma de trabalho partiu de concepção empirista, através do método sintético – que segue da parte para o todo, isto é, da letra até as frases, recurso presente nas abordagens instituídas pelos missionários da Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB). Organizações como esta de caráter religioso por um tempo significativo atuaram nas escolas indígenas (NEVES, 2009).

A imagem acima da atividade retrata uma forma de trabalhar que se aproxima do modelo ocidental que identificamos como concepção de ensino empirista: “[...] A hipótese subjacente a essa concepção é a de que o aluno precisa memorizar e fixar informações — as mais simples e parciais possíveis e que devem ir se acumulando com o tempo. O modelo típico de cartilha está baseado nisso [...]”. (WEISZ, 2000, p. 21).

As imagens correspondentes à figura 2 apresentam atividades referentes à letra B e a família silábica da letra L, seguidas de ilustração de animais cujos nomes iniciam com essas letras em Pangyjej. A intenção docente é que as crianças possam fazer a identificação e responder oralmente.

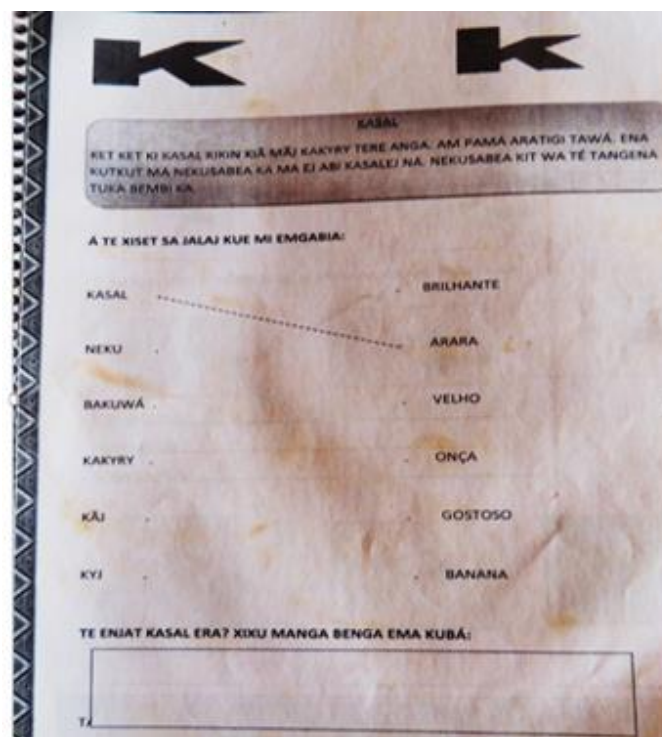
Figura 2 - Atividades da cartilha Pangyjej produzida pelo Prof. Alfredo Zoró.



Fonte: Vanúbia Sampaio. Março de 2019.

Na figura seguinte, há uma atividade bilíngue envolvendo leituras de frases em *Pangyjej*, acompanhada de solicitação para identificar e ligar o nome dos animais em *Pangyjej* para a língua portuguesa, evidenciando uma atividade de alfabetização intercultural. Ainda na atividade ilustrada (figura 3), observa que há uma outra em que solicita que a criança crie e escreva espontaneamente uma lista de palavras com nomes de objetos que iniciam ou que tenha a letra K na sua formação. Esta atividade revela a importância de considerar o conhecimento da própria criança. É relevante no processo de alfabetização, visto que explora a escrita espontânea tanto em língua indígena quanto em língua portuguesa utilizando os seus conhecimentos prévios sobre esses sistemas, articulando o desenho junto ao significado da escrita, evidenciando uma característica da alfabetização intercultural (NEVES, 2009).

Figura 3 - Atividades da cartilha Pangyjej produzida pelo Prof. Alfredo Zoró.

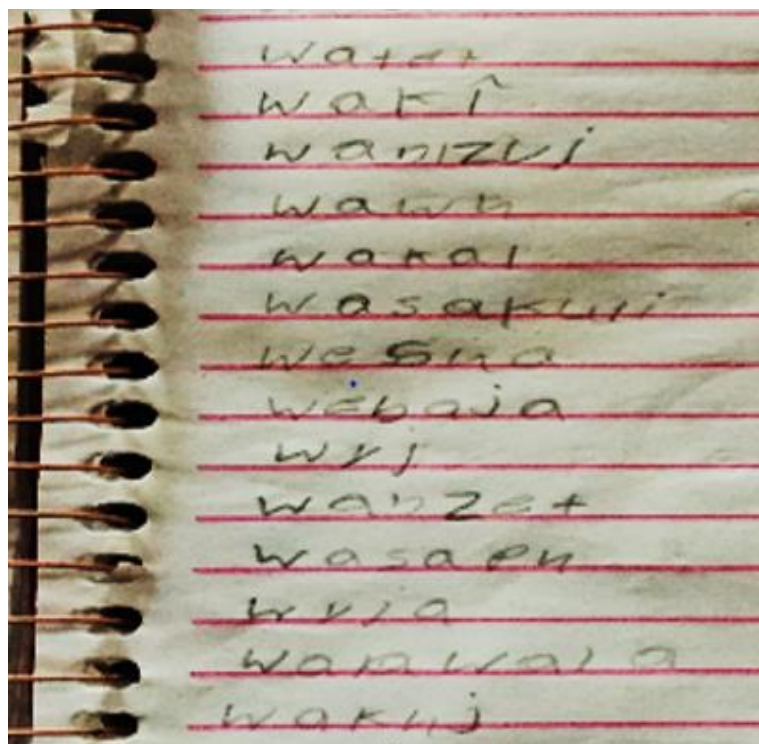


Fonte: Vanúbia Sampaio. Março de 2019.

Uma outra observação do ponto de vista da aprendizagem significativa com base na Psicogênese da língua escrita é o professor/a trabalhar com listas de nomes que pertencem ao mesmo campo semântico (Ex: lista apenas dos nomes de animais, lista de objetos etc..). Vale salientar que na atividade da figura 3, observamos que há uma relação de palavras cujos nomes pertencem a diferentes campos semânticos. Como as escritas infantis no início da alfabetização ainda não são produzidas de forma convencional, isso pode dificultar a identificação do que ela escreveu.

A figura 4 trata de uma série de palavras grafadas em língua indígena. Inferimos que trata-se de uma atividade de ditado com ênfase na letra W. No que diz respeito a utilização do ditado, há diferentes modos de utilizar este tipo de atividade como forma de avaliação do que o aluno já sabe sobre a escrita, o que aparentemente evidencia na imagem é que o professor tenha usado como instrumento para o aluno apenas reproduzir cópias utilizando palavras que iniciam com a consoante “W”.

Figura 4 -Palavras em Pangyjej.



Fonte: Vanúbia Sampaio. Março de 2019.

Os estudos apontam que é possível propor atividades de escrita espontânea a partir de gêneros textuais como as listas de palavras, bem como ditados que favorecem explicitações do pensamento infantil, uma vez que se aproximam da proposta construtivista. Um modo de pensar a alfabetização na perspectiva de quem aprende e considerando as práticas sociais de oralidade e escrita que circundam o universo dos aprendizes. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; NEVES, 2009).

Observamos nos cadernos das crianças Zoró, que há diferentes ilustrações, desenhos de animais e produção de pequenos textos durante a aprendizagem da língua escrita que envolvem aspectos da cultura indígena Pangyjej. Nestas atividades são exploradas questões que pelas vivências das crianças elas têm condições de responder, como por exemplo: que é utilizado nas festas, onde vive o animal, que bicho é esse, dentre outras, conforme as imagens das figuras a seguir:

Figura 5 - Desenhos infantis.



Fonte: Vanúbia Sampaio. Março de 2019.

A utilização do desenho durante o processo de aquisição da língua escrita é um instrumento importante (FERREIRO, 1999). Além de retratar o cotidiano da criança favorece a aprendizagem, pois essas atividades funcionam como uma negociação com as crianças, a partir do que criam é possível relacionar estes saberes à alfabetização na escola indígena (NEVES, 2009).

Além do mais, observamos que a atividade de desenhos espontâneos produzidos pela criança, envolveu a escrita do nome dos animais que escolheu desenhar, são animais de diferentes características: domésticos, como também da floresta que possivelmente a criança conhece, como o “Peixe, Ave e Porcão do Mato”. Desse modo, ela vai explorando a escrita inspirada em elementos do seu contexto social, numa constante socialização de informações entre as culturas. Um exercício de leituras de mundo (FREIRE, 1989).

Essas atividades em discussão consideram os conhecimentos infantis e a sua realidade. Inicialmente as crianças participam do processo de alfabetização com a produção de desenhos que compõe uma lista de animais que conhecem. Nesta ocasião tomam contato com as grafias que nomeiam cada um destes animais. Uma atividade importante para as aprendizagens da leitura e da escrita porque explicita uma das funcionalidades da língua escrita: representar imagens a partir de seus nomes, ou seja, da combinação das letras do alfabeto *Pangyeje*, confirmando que: “[...]. É importante entender que ela está, nessa fase, num período muito ativo de construção da escrita. Ela está descobrindo, aprendendo como a escrita funciona. [...]. (BRASIL, 1998, p. 136).

A Alfabetização Intercultural no contexto indígena Zoró, conforme as atividades dos cadernos escolares, evidencia que há marcas empiristas baseadas nas cartilhas no dia a dia das salas de aula nas escolas indígenas. E por outro lado, entende que há atividades que permitem uma maior participação das crianças como no desenho e como nas escritas espontâneas.

Nesta direção, entendemos que há valorização das aprendizagens interculturais com sentido para as crianças que podem ocorrer mediante suas participações na compreensão do objeto escrito na língua indígena e portuguesa. Nos cadernos escolares percebemos como as experiências infantis, suas percepções de mundo se apresentam, por exemplo nos desenhos livres que estão diretamente relacionados aos seus contextos. Nestes ensaios observamos os aspectos da cultura indígena, com possibilidades de ampliação da discussão por meio da linguagem oral: onde este animal vive, como pode ser descrito, como podemos imitá-lo, etc.

A análise das atividades extraídas de cadernos de crianças indígenas Zoró, que se encontram no processo de aquisição da língua escrita, evidenciam que ainda há muitas influências das cartilhas nesta etapa de aprendizagem. As repetições e atividades de cópias ilustram esta afirmação. Uma situação que mobiliza reflexões sobre os conhecimentos atuais acerca de como as crianças aprendem a ler e escrever considerando os desafios da contemporaneidade. A nosso ver, uma demanda para as docências, suas comunidades e as agências de formação inicial e continuada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso propósito neste trabalho foi compreender como a alfabetização acontece no contexto indígena Zoró por meio da pesquisa documental escolar que permitiu analisar atividades extraídas de cadernos de crianças indígenas matriculadas em escolas públicas municipais pertencentes às aldeias *Anguj Tapua* e *Zawã Karej* na Terra Indígena Zoró (2018-2019).

Foi possível compreender que o ponto de partida da alfabetização é o estudo do alfabeto. As atividades de cobrir pontilhados de letras traçados permitem atestar a presença da concepção empirista apoiada no método sintético nos cadernos escolares. Notamos que há também atividades próximas de concepções construtivistas: produção de desenhos livres, grafias destes desenhos inspirados no ambiente das aldeias, além do

uso do alfabeto fixo, a valorização da oralidade e da escrita em língua indígena. Assim, afirmamos que os processos formativos de orientação construtivista tensionam as concepções de reprodução mecânica da língua escrita.

Foi perceptível observar que o modo de alfabetização apresentado no memorial do primeiro autor apresenta relações com as atuais práticas pedagógicas nas escolas indígenas Zoró, envolvendo as atividades empiristas e a própria adoção de cartilha. Nesta direção, vislumbramos aproximações da trajetória Zoró Pangyjej no âmbito da aprendizagem do ler e escrever com outras etnias, caso dos Gavião-Ikolen e Arara-Karo. Evidências que atestam elementos importantes para se pensar a cultura escolar, as didáticas da alfabetização e a demandas para a formação docente intercultural.

Assim refletir os saberes das crianças Zoró no processo de aquisição da língua escrita significa disponibilizar pistas sobre o entendimento de como sociedades de tradição oral lidam com os objetos culturais diferentes, que não pertenciam às culturas indígenas como a escrita e seus usos nos suportes eletrônicos e de papel. Considerando que a alfabetização é um fenômeno social complexo que é determinado pelo papel da língua escrita no funcionamento de uma comunidade, compreendemos que este processo de elaboração da leitura e da escrita na comunidade pode ser compreendida como alfabetização intercultural seja por articular línguas, culturas e os novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- APIZ - Associação do Povo indígena Zoró. Diagnóstico Etnoambiental Participativo, Etnozoneamento e Plano de Gestão em Terras Indígenas . Vol. 3 . Terra Indígena Zoró. Disponível Em <http://www.kaninde.org.br/wp-content/uploads/2016/02/Zoro.Pdf> . Acesso em 17 Jan. de 2019.
- ANTUNES, Karoline Oliveira. A alfabetização de crianças indígenas Zoró na cidade de Ji-Paraná-RO: o caso da escola Tamali syn, Anexo - I da Associação Povo Indígena Zoró (APIZ)..66f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná, 2015.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília. MEC/SEF, 1998.

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB Nº 5/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília. 2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em 14 de maio de 2015.
- BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo indígena, [on line], 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/indigenas/mapas.html#mapas>>. Acesso em: 20 dez. 2015.
- DAL POZ, João. A ocupação indígena nas áreas Zoró e Roosevelt - Laudo antropológico pericial. Processo 2001.36.00.001508-9, 1a. Vara da Justiça Federal - Seção de Mato Grosso. Cuiabá, 168 p., anexos, mapas. 2006
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FERREIRO, Emília. Reflexões sobre a Alfabetização. 2. ed. São Paulo: Cortez/Editores Associados, 1985.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. Pedagogia da esperança. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- LISBOA, Francisco Tarcísio. Pangÿjej. A conquista da escola Zoró: o desenvolvimento e os índios: educação, cultura e cidadania. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2008.
- MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação. Governo do Estado do Mato Grosso. Projeto Político Pedagógico da Educação Básica Intercultural Específica para o Povo Indígena Zoró. Rondolândia: SEDUC/MT, 2010.
- NEVES, Josélia G. Cultura escrita em contextos indígenas. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Tese (Doutorado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Araraquara – SP, 2009.



- NUNES, Franciele de Oliveira. Alfabetização Intercultural: o ler o e escrever na perspectiva docente indígena Amondawa. Orientadora: Josélia Gomes Neves. 82f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Federal de Rondônia. Campus de Ji-Paraná, Ji-Paraná-RO, 2018.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 27, n.01, p.369-386, abr. 2011.
- SANTOS, Vanúbia Sampaio dos. Alfabetização Intercultural na escola indígena Zoró Pangyjěj. 344f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maringá - PR, 2020.
- SURUI, Naraykopega. Alfabetização Intercultural Paiter Suruí: historiografando trajetórias do tempo ágrafo à cultura escrita. 45f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural). Universidade Federal de Rondônia. Campus de Ji-Paraná, Ji-Paraná-RO, 2015.
- TRESSMANN, Ismael. Pangyjej kuesep: a nossa língua escrita no papel. Brasília: Assessoria de Educação Escolar Indígena, 1994.
- VIÑAO-FRAGO, A. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, A. C. V. (org.). Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008. p. 15-33
- WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 2000.

CAPÍTULO XIII

A INFLUÊNCIA CURRICULAR ALEMÃ NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NO SUL DE MATO GROSSO (1959- 1963)

THE GERMAN CURRICULUM INFLUENCE IN THE TRAINING OF TEACHERS WHO TEACH MATHEMATICS IN THE SOUTH OF MATO GROSSO (1959-1963)

DOI: 10.51859/AMPLLA.TS03308-13

Edvonete Souza de Alencar ¹
Etienne Lautenschlager ²

¹ Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática – UFGD e professora Adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados – Faculdade de Educação -UFGD

² Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Nortes – Campus CERES.

RESUMO

Este artigo traz possíveis reflexões sobre a influência do currículo alemão na formação inicial de professoras que ensinam matemática em instituições escolares confeccionais do sul do Mato Grosso no período de 1959 – 1963. Temos como objetivo geral : Contribuir para o avanço dos estudos dedicados ao campo da Educação no Brasil, com destaque ao currículo do ensino de Matemática (1959-1963). A investigação analisará os Arquivo da Escola: Relatórios do Curso Normal que são compostos por três volumes datilografados e apresentam dados dos anos de 1959-1963. Além de documentos curriculares alemães. Esses documentos possuem informações sobre: o corpo docente, as disciplinas e o registro de formação. Com a leitura e análise pretendemos identificar como era a formação inicial dos docentes no currículo para o ensino de Matemática e quais influências possuem do currículo alemão. A metodologia utilizada será de cunho documental, apoiados em Ludke e Andre (1986) revelando que é por meio de seus procedimentos qualitativos de análise que se identifica novos conhecimentos e aspectos sobre o tema. Pretendemos , assim desvelar os

conhecimentos sobre a formação inicial das docentes para o ensino de matemática e assim compreender e contribuir à área de pesquisa da História da Educação Matemática e do currículo do ensino de Matemática

Palavras-chave: História da Educação Matemática. Currículo. Arquivos escolares.

ABSTRACT

This article brings possible reflections on the influence of the German curriculum in the initial training of teachers who teach mathematics in clothing schools in the south of Mato Grosso in the period 1959-1963. Education in Brazil, with emphasis on the Mathematics teaching curriculum (1959-1963). The investigation will analyze the School Archive: Normal Course Reports, which are composed of three typewritten volumes and present data from the years 1959-1963. In addition to German curriculum documents. These documents have information about: the faculty, disciplines and training record. With the reading and analysis, we intend to identify what the initial training of teachers was like in the curriculum for teaching Mathematics and what influences they have

from the German curriculum. The methodology used will be documental in nature, supported by Ludke and Andre (1986) revealing that it is through their qualitative analysis procedures that new knowledge and aspects on the subject are identified. We intend, thus, to reveal the knowledge about the initial formation of the teachers for the teaching of mathematics and

thus understand and contribute to the research area of the History of Mathematics Education and the curriculum of the teaching of Mathematics

Keywords: History of Mathematics Education. Curriculum. School files.

1. INTRODUÇÃO

*Meine Füße wunderten sich
daß neben ihnen Füße gingen
die sich nicht wunderten.*

*Ich, die ich barfuß gehe
und keine Spuren hinterlasse,
immer sah ich den Leuten auf die Schuhe.*

*Aber die Wege feierten
Wiedersehen
mit meinen schüchternen Füßen¹
(Hilde Domim, 1930)*

A poesia alemã de Hilde Domim, refleti em seus versos as possibilidades de olhar a longitude e o caminho trilhado por cada pessoa e como os possíveis reencontros do passado nos influenciam e fazem compreender o que hoje ainda temos no presente. Assim, esta investigação nos faz buscar e conhecer memórias escolares e como foi a formação de professores na metade do século XX em instituições confessionais católicas da região sul mato-grossense.

Com isso, este artigo vislumbra o avanço dos estudos da Educação brasileira em específico do currículo da Matemática, e buscamos a influência do currículo alemão nos anos de 1959 a 1963 na formação inicial de professores. Esta pesquisa é parte integrante do projeto “O ensino normal e a invenção das moças de família: análise sobre práticas socioculturais e de formação docente em colégios confessionais católicos do sul de Mato Grosso: (1889-1971).”

¹ Meus pés se admiram que ao lado deles caminham pés que não se admiram -Eu, que descalça ando e não deixo pegadas, sempre olho as pessoas pelos sapatos -mas os caminhos comemoram reencontros com meus pés tímidos (tradução Valeska Brinkmann)



Nossas hipóteses sobre a influência do currículo alemão no currículo brasileiro surgiram com a vinda em 1937 das primeiras missões franciscanas ao sul do Mato Grosso, no qual Quatro frades (Eucário Schmitt, José Wolfran Passmann, Francisco Brugger e Antônio Schwenger) oriundo da Província Franciscana de Hesse/Turingia-Fulda, Alemanha chegavam ao porto de Santos e percorreriam o caminho por terra a esta região. Na época foram selecionadas duas áreas para acomodação desses religiosos, Corumbá e Entre Rios, atualmente hoje a Região de Rio Brilhante, cidade vizinha de Dourados e local onde está situada os documentos da escola de formação analisada.

As terras do centro oeste começaram a ser de interesse dos religiosos em 1910, 1920, 1930, quando por meio de estudos e expedições no país começavam-se a conhecer melhor o Brasil e o distanciaram da visão romântica e apresentava um país rural, inexplorado e ainda com poucas condições de evolução. Havia nessa época um discurso intelectual, chamado pelo termo alemão *Hinterland*, no qual segundo Monarca (2009) relata que os colonos, os posseiros, camponeses, traziam uma fragilidade e a possibilidade de ameaça de desmembrar o país. A *Hinterland* buscava as áreas inexploradas ou pouco povoadas, neste caso as terras do norte, centro-oeste e extremo sul do país e ainda verificava suas características regionais, buscando assim a posse dos territórios e o alargamento das fronteiras. Com esses interesses e com a segunda guerra mundial a província necessitava achar um lugar de refúgio e salvar os religionários, surgiu assim o lugar oportuno para a instalação dos religiosos no país. Marin (2010) reafirma que os franciscanos alemães sofreram “perseguições, em virtude da ascensão e consolidação do nazismo na Alemanha[...] Para evitar a extinção da Província, os Superiores optaram, embora não o desejassem, pela dispersão, em diferentes países, da maioria dos seus membros.” (p. 22)

Assim, com a vinda dos religiosos em 1937 oriundos da Província Franciscana de Hesse/Turingia-Fulda, Alemanha, que originaram uma das escolas tradicionais da cidade para formação de professores nos levam a inferir as possíveis influências da cultura e currículo alemão na formação dessas professoras para o ensino de Matemática.

Esta investigação realizou uma análise documental segundo Ludke e André (2001). Para este artigo selecionamos o período de 1959 a 1963, anos que marcavam a necessidade de formação de professoras alfabetizadoras que atuassem na educação

básica no país, visto o grande índice de analfabetismo ainda presente, mesmo depois de muitas reformas educacionais nos períodos históricos anteriores. (Bittar e Bittar, 2012)

Organizamos nossa investigação apresentando um pouco sobre a região da Alemanha de onde originaram-se os religiosos e relatamos sobre a diocese da região. Posteriormente, apresentamos a instituição que teve os dados curriculares analisados. A descrição metodológica com as categorias de análise. Mostramos os dados curriculares brasileiros e os dados curriculares alemães e suas possíveis semelhanças com o currículo desta instituição na época selecionada.

2. HESSE

Hesse é um dos estados da Alemanha também da região central, possui 21 mil km², tem a quinta maior população do país, totalizando atualmente 6 milhões de habitantes. A capital é Wiesbaden e a maior cidade com os melhores transportes aéreos estão em *Frankfurt am Main*. No mapa a seguir mostramos a área de Hesse em destaque dos demais estados.

Figura 1- Mapa dos estados da Alemanha – Hesse



Fonte: Wikipédia (2018)

Hesse é uma região montanhosa e considerada uma das regiões mais ricas da União Europeia, vindas da indústria. O sistema escolar estimula a formação de profissionais para atuarem na área da indústria, possuindo as instituições mais caráter tecnológico.

3. TURÍNGIA

Turíngia é um estado da região central da Alemanha. Possui como área territorial 16.171 km² e atualmente 2,29 milhões de habitantes . Sua capital é Erfurt. A região de Turíngia é conhecida por suas densas florestas que cobrem a terra e por isso é considerada o lugar com mais vegetação na Alemanha. A cidade possui grande incentivo aos esportes e a vida saudável , incentivando as caminhadas e os esportes de inverno., possuindo assim uma grande quantidade de atletas vencedores em algumas modalidades esportivas. Com isso, como podemos ver no mapa a seguir o estado de Turíngia localiza-se na região central do país.

Figura 2 - Mapa dos estados da Alemanha- Turíngia



Fonte: Wikipédia, 2018

O sistema escolar de Turíngia somente foi consolidado em 1990, antes desse período com a derrota da segunda guerra mundial o sistema educacional ficou dividido entre a Alemanha Ocidental e a Alemanha Oriental. O sistema educacional da Alemanha Ocidental visava a formação de um cidadão democrático e que possuía uma variedade de oportunidades em instituições públicas e privadas. Assim as instituições religiosas recuperaram sua reputação e se consolidaram novamente no país.

Na Alemanha Oriental o sistema era centralizado e controlado pelo partido socialista Unificado da Alemanha. A educação era rígida e a formação dos professores seguiam a ideologia marxista-leninista¹.

¹ a concepção científica do mundo que desvenda a origem das desigualdades sociais e, a partir desse ângulo, classifica-se como uma avançada teoria do pensamento social, pois representa e defende os interesses da maioria, traçando o caminho para se chegar a um sistema sem exploração(Lenine, 1914)

4. DIOCESE DE FULDA

A Diocese de Fulda é um território católico sediado em Fulda, distrito da região noroeste de Hesse e Oeste de Turíngia. A diocese é regida pela Arquidiocese de Paderbom. Possui 400.977 seguidores católicos – números atuais - em uma população de um pouco mais de 1,7 milhões de habitantes. A principal igreja da diocese é a Catedral de Fulda, construída de 1704 a 1712. Há ainda 304 paróquias divididas em 10 regiões desta área católica.

Figura 2 - Catedral de Fulda



Fonte: Wikipédia (2018)

Neste cenário é de onde originou-se os religiosos que formaram as instituições confeccionais católicas do sul de Mato -grosso. Conhecer um pouco de suas origens nos fazem compreender mais sobre a organização de suas estruturas no colégio brasileiro investigado.

5. INSTITUTO EDUCACIONAL DE DOURADOS – MS

Em 1954 D. Orlando Chaves , bispo diocesano na época solicitou a Província das irmãs Franciscanas no Rio grande do Sul, religiosas que pudessem ir para Dourados e trabalharem com a educação , a catequese e os movimentos religiosos.

No ano seguinte veio as irmãs: Liúba Heck; Maria Rosita Mayer, Maria Alfredina Stulp, Maria Iracema Grings, Miraci Adams e Maria Leonarda Links, juntamente com a Ministra provincial Irmã Antoninha Werlang e outras Ministras das comunidades de Santa Maria – RS. Assim, iniciaram com cerca de 300 alunos as atividades do curso Primário e Jardim da Infância, ao lado da Igreja São José em Dourados. O sucesso de suas atividades foi tão grande que o número de alunos se elevou para 485 ao final do ano letivo de 1955. Em anos posteriores as irmãs abriram outras instituições pela cidade com o intuito de atender os órfãos. A foto revela uma das instituições criadas pelas irmãs e seu meio de transporte para chegar ao patronato.

Figura 4 – Escola Imaculada Conceição em Dourados -1956



Fonte: Arquivos do site da instituição (2018)

Segundo dados do Instituto Educacional de Dourados, foi em 1959 com um grupo de irmãs que foi morar na Vila Progresso em Dourados, que iniciaram a Escola Normal no Instituto Educacional, fundada por Irmã Josélia Thomas. Assim, inicialmente as aulas começaram com o normal regional com 17 alunas e o normal colegial com 6 alunas. De 1959 a 1969 a instituição formou 249 alunas. (Brazil e Mancini, 2012, p. 132)

Segundo Brazil e Mancini (2012) o sistema educacional da instituição era voltado para a doutrina cristã, incentivando o amor ao próximo a caridade, a comunhão entre todos e o perdão. Suas metodologias envolviam o canto, os teatros e as leituras cristãs.

6. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta investigação utiliza a metodologia qualitativa do tipo documental, fundamentada nos estudos de Ludke e André (1986), sendo considerada uma técnica

importante, pois complementa as informações da área de investigação, apresentando novos conhecimentos sobre os fatos. Assim segundo os autores consideramos documentos: “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, arquivos escolares, entre outros” (Lüdke; André, 1986, p. 38).

Em nosso caso, foram analisados os Arquivos da Escola: Relatórios do Curso Normal que são compostos por três volumes datilografados e apresentam dados dos anos de 1959-1963. Além de artigos que evidenciem elementos históricos pertinentes à época.

Com esses dados buscamos as disciplinas para o ensino de Matemática presentes no currículo formativo das normalistas do Instituto de Educação de Dourados – MS. Para complementar os dados buscamos documentos e currículos da Alemanha com o intuito de desvelar possíveis semelhanças e influências no currículo formativo das professoras de 1959 – 1963.

7. O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA PARA A FORMAÇÃO DAS NORMALISTAS

Em 1959 não encontramos registros que pudessem listar as disciplinas oferecidas as normalistas. Acreditamos que tal fato se dê por causa do início de sua implementação.

Segundo Mancini e Silva (2008) e Brazil e Mancini (2012) aos analisarem os registros das instituições identificaram as disciplinas que compunham o currículo formativo das normalistas. Apresentamos os componentes curriculares levando em consideração quais disciplinas poderiam evidenciar o ensino de Matemática.

Quadro 1 - Disciplinas ofertadas no Instituto de Educação de Dourados- MS

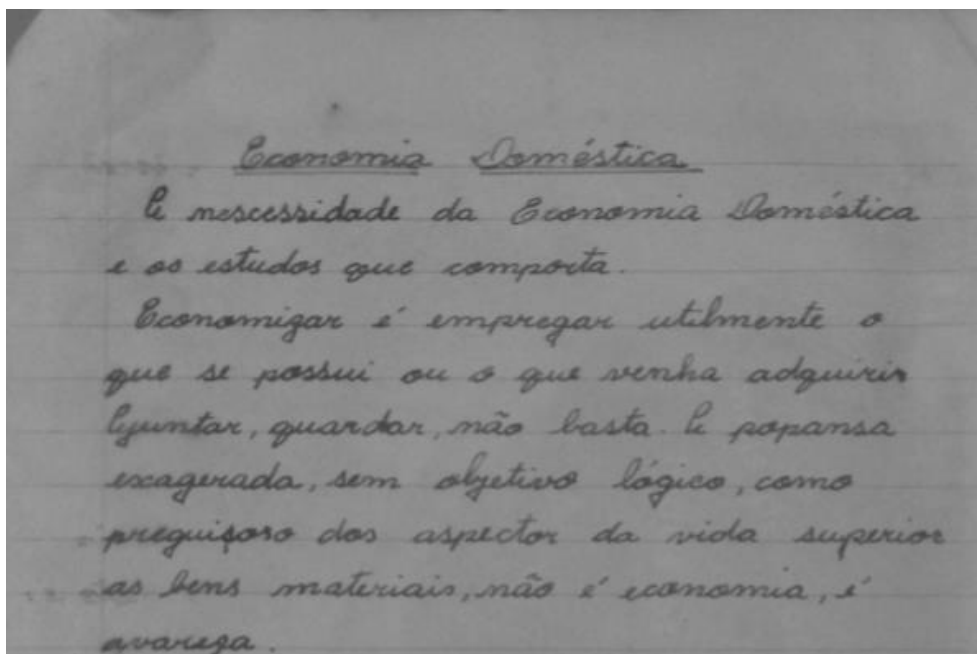
Ano	Disciplinas	Disciplinas de e/com Matemática
1959	*	*
1960	Português, Anatomia e Fisiologia Humana, Educação Física, Francês, Ciências Naturais, e Geografia	Matemática Física e Química Desenho e Artes Aplicadas Música e Canto Orfeônico Trabalhos Manuais
1961 e 1962	Ciências Naturais, Educação Física, Geografia Natural e do Brasil, Português	Desenho Matemática Música e Canto Orfeônico Trabalho Manual

Ano	Disciplinas	Disciplinas de e/com Matemática
1963	Anatomia e Fisiologia Humana, Educação Física, História Geral e do Brasil, Português.	Desenho Matemática Música e Canto Orfeônico Trabalho Manual

Fonte: Adaptado de Mancini e Silva (2008) e Brazil e Macnini (2012)

Justificamos a seleção de algumas disciplinas de e/com Matemática, por acreditarmos que as mesmas não explicitamente trabalham com conceitos matemáticos. A Física e a Química necessitam de conceitos matemáticos para desenvolver os conteúdos de sua disciplina. A disciplina que aprimora as técnicas de desenho também trabalham com medidas e conceitos geométricos para o seu aprimoramento artístico. A música por si só é Matemática, ao tocar as notas musicais e a compreensão leitora das partituras. E os trabalhos manuais há evidências nos estudos de Brazil e Mancini (2012) o desenvolvimento da economia doméstica correlacionado com a doutrina cristã em rascunhos do caderno de uma das normalistas estudante em 1963.

Figura 5 – Registros de uma estudante em 1963



Fonte : Brazil e Mancini (2012,p.133)

Assim, inferimos que as disciplinas tinham seu conteúdo ministrado de modo rígido e conceitual e sempre que possível eram feitas relações com as doutrinas cristãs

da igreja católica. Esse fato também é corroborado por Brazil e Mancini (2012) em seus estudos.

8. A EDUCAÇÃO EM TURÍNGIA - ALEMANHA

Assume-se o currículo como a representação do que numa dada sociedade, tempo e situação específica se considerou como aprendizagens básicas para os seus cidadãos proporcionando-lhes integração na estrutura social existente e mutável, permitindo-lhe manter-se e desenvolver-se face às exigências de cada época e no quadro dos poderes e interesses que nela se cruzam (Roldão, 2000).

De acordo com a Lei da Educação da Turíngia (ThürSchulG), publicada em 30 de abril de 2003, a missão de educação e formação da escola na Turíngia é derivada dos valores básicos, conforme estabelecido na Lei Básica para a República Federal da Alemanha e na constituição do Estado Livre da Turíngia. A escola educa o respeito pela vida humana, a responsabilidade pela comunidade e o tratamento responsável do meio ambiente e da natureza, tendo estas influências cristãs. Ela cultiva o vínculo com sua terra natal na Turíngia e na Alemanha, promove a abertura para a Europa e desperta o senso de responsabilidade para todas as pessoas do mundo. Os principais objetivos da escola são a transferência de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de habilidades e capacidades, a preparação para a vida profissional, a capacidade de responsabilidade social e para ajudar a moldar a ordem democrática livre e consciente, autodeterminada e abordagem crítica da educação para a abertura à cultura e ciência, bem como o respeito pelas crenças religiosas e ideológicas dos outros. Os alunos aprendem a ajustar suas relações com outras pessoas de acordo com os princípios de justiça, solidariedade, tolerância e igualdade de gênero. Ao fazê-lo, os estudantes estão preparados para assumir responsabilidades na família, na sociedade e no Estado, e comprometer-se com outros seres humanos no espírito do humanismo e da caridade cristã. A escola promove o processo de desenvolvimento dos alunos para desenvolver sua individualidade, a autoconfiança e ação autorresponsável. Oferece espaço para o desenvolvimento de presentes, bem como para a compensação de desvantagens educacionais. Os direitos naturais dos pais e suas obrigações de educar seus filhos permanecem inalterados.

Especificamente sobre o ensino da matemática, o Plano de Educação da Turíngia aponta que a matemática é uma linguagem que pode ser descrita com os fenômenos da realidade. As relações entre os fenômenos reais podem, assim, ser representados como relações entre símbolos matemáticos. A Matemática também é entendida como a ciência dos padrões. Nesse documento a Educação Matemática inclui não só dominar e aplicar conceitos e estratégias, mas pensar para entender o significado de longo alcance da matemática no mundo. Neste documento, a Educação Matemática assume que crianças e jovens são capazes de utilizar a matemática como "ferramenta" para entender fenômenos do mundo de uma forma peculiar, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de fazer julgamento e de resolver problemas.

Assim, a matemática pode ajudar a mudanças construtivas e reflexivas para os desafios de responder demandas e problemas do meio ambiente.

É desejável que as crianças e os jovens saibam lidar com vários conceitos matemáticos e princípios orientadores, a fim de "capturar" os fenômenos e descrevê-los com olhos matemáticos.

O documento aponta que é importante o desenvolvimento de competências matemáticas gerais, tais como: o raciocínio matemático, resolução de problemas matemáticos, modelagem matemática, usando representações matemáticas e denominações, lidando com elementos simbólicos, formais e técnicas. Nesse sentido, o objetivo da aprendizagem no ensino fundamental é desenvolver uma compreensão do número e problemas geométricos elementares da vida cotidiana e suas soluções.

Além disso, a nação alemã sempre incentivou o estudo de música, essa tradição se deu por influências cristãs barrocas e por isso atualmente possui diversos cursos formativos nessa área.

A seguir indicaremos alguns aspectos do desenvolvimento da história da formação de professores na Alemanha com a intenção de fornecer informações sobre as discussões e desenvolvimentos da política educacional.

9. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA ALEMANHA

O desenvolvimento escolar foi inicialmente integrado no processo de cristianização europeia. No final da Idade Média, o papel dominante da Igreja Católica no Estado e na sociedade foi questionado pela primeira vez. A Reforma Protestante

iniciou a maior mudança nessa direção, com Martin Luther (1483-1546) como o fundador da Reforma começou no século 16, uma divisão do cristianismo em várias denominações.

No que diz respeito à formação de professores para a profissão docente superior, Graumann (2014) aponta que até o início do século XIX o clero católico ou protestante ensinava nas escolas latinas e acadêmicas. Os professores da profissão docente superior sempre tiveram uma formação científica universitária, mesmo que isso não visasse ao ensino, ou seja, didática e pedagogia. A reforma da universidade, que remonta a Wilhelm von Humboldt (1767-1835), também mudou a imagem do professor do ensino médio, que agora deve preparar os alunos do ensino médio para futuros estudos universitários. A educação na universidade foi, portanto, orientada para as ciências do assunto. Isto também ficou evidente na introdução do exame estadual qualificado pelo Estado em 1810 (*examen facult facultate docendi*) e o *Abiturprüfung* 1812 na Prússia.

De acordo com Graumann (2014) o desenvolvimento do ensino elementar de professores alemães pode ser dividido em três fases: formação no seminário de formação de professores; estudo em academias educativas (depois se chamaram Universidades de Educação) e educação científica nas universidades.

A autora ressalta que depois de 1945, as potências de ocupação queriam introduzir um sistema escolar estruturado horizontalmente na Alemanha, bem como treinamento de professores em universidades científicas. Mas o tradicional sistema escolar tripartite¹ prevaleceu. Em quase todos os estados federais, as "faculdades de formação de professores", integradas nas universidades na década de 1970, se estabeleceram para a educação elementar de professores.

Uma característica essencial da formação de professores alemães reside na soberania cultural dos 16 estados federais. Um mínimo de uniformidade é garantido pelo Ministério da Educação. No entanto, nem sempre é certo que os graus serão reconhecidos mutuamente.

¹ Representa o sistema de ensino federal, estadual/distrital e municipal.

10. A INFLUÊNCIA DO CURRÍCULO ALEMÃO NO CURRÍCULO FORMATIVO BRASILEIRO DOS COLÉGIOS CONFECCIONAIS

Diante do exposto sobre a formação do professor no Brasil e a formação do professor na Alemanha. Realizamos um quadro de análise indicando elementos de semelhança e possíveis influência alemã no currículo brasileiro em colégios confeccionais.

Quadro 2 - Possíveis relações entre os currículos alemão e brasileiro

Currículo formativo para o ensino de Matemática	
Brasil	Alemanha
Presença e necessidade de conceitos matemáticos em diferentes disciplinas como física, química e desenho	Vê o desenvolvimento das habilidades Matemáticas e seu uso em diferentes componentes curriculares
Relação com trabalhos manuais e cotidiano	Descreve a Matemática nos fenômenos da realidade e da importância de seu uso para o trabalho e reflexões do cotidiano
Ensino de Música	Possui uma matriz curricular de estímulo ao ensino de música tendo suas influências barrocas e cristãs.
Economia doméstica	Comprometer-se com outros seres humanos no espírito do humanismo e da caridade cristã

Fonte: Autoria própria

Assim em nossa primeira análise identificamos alguns pontos de semelhança nos dois currículos educacionais de Matemática desenvolvidos em escolas confeccionais em 1959 a 1963 em uma instituição sul- matogrossenses.

11. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao apresentarmos os fatos históricos da vinda da missão franciscana para o sul de Mato Grosso. Especificamos alguns dados da região alemã afim de caracterizar aspectos locais, culturais e educacionais. Evidenciamos o currículo formativo dos docentes de 1960 a 1963 identificando suas relações com o ensino de Matemática. E por fim apresentamos o sistema educacional alemão e a formação de professores desse país.

Com isso observamos que na Alemanha, o desenvolvimento escolar foi inicialmente integrado no processo de cristianização europeia. Os professores da

profissão docente superior tiveram uma formação científica universitária, rígida que não tinha como objetivo o ensino, ou seja, didática e pedagogia.

Aqui no Brasil, havia algo semelhante, pois as disciplinas ministradas no curso para a formação de normalistas eram ministradas de modo rígido, conceitual e relacionadas com a doutrina cristã. Consideravam o ato de educar como um sacerdócio e oriundo do cristianismo.

Ao analisarmos o currículo atual também percebemos que tais valores são mantidos, uma vez que os alunos são preparados para assumir responsabilidades na família, na sociedade e no Estado, e comprometer-se com outros seres humanos no espírito do humanismo e da caridade cristã. Os valores cristãos ainda aparecem nos documentos norteadores do ensino da Turíngia.

No currículo educacional atual da Turíngia, o foco está no estudo do Cálculo, na aprendizagem da língua e cultura alemãs nas disciplinas de Leitura, Escrita, Poesia, Canto, Religião e Latim. Isso também nos remete ao passado, ao observarmos o foco das disciplinas ministradas entre 1960 a 1963.

Assim fazemos nesse artigo uma análise inicial dos dados encontrados e como no poema de Domim é preciso promover os reencontros da caminhada histórica e dos dois currículos – alemão e brasileiro- o que evidenciam no passado para podermos compreender as mudanças traçadas na atualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à Maria do Carmo Brazil coordenadora do projeto “O ensino normal e a invenção das moças de família: análise sobre práticas socioculturais e de formação docente em colégios confessionais católicos do sul de Mato Grosso: (1889-1971)”, que possibilitou a realização dessa investigação.

REFERÊNCIAS

- BITTAR Marisa e BITTAR Mariluci. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education Maringá**, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012
- BRAZIL, Maria do Carmo e MANCINI, Ana Paula Gomes. História das instituições formadoras de professores na fronteira Brasil-Paraguai: o caso de Dourados, Mato Grosso (uno) -1940-1970 **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 1, p. 123-136, jan./abr. 2012.



GRAUMANN, Olga. Aspekte der Geschichte westeuropäischer Lehrerbildung. International Dialogues on Education: Past and Present, **Online Journal**, v. 1, n. 1, 2014

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

MANCINI Ana Paula Gomes e SILVA Paula Nudimila Oliveira. A escola normal nossa senhora da concepção no município de Dourados/MS **V Congresso Brasileiro de História da Educação** Aracaju Sergipe 2008.

MARIN Jerry Roberto, Diálogos e traduções culturais dos Franciscanos Alemães em Mato Grosso. **Revista Brasileira de História das Religiões**. ANPUH, Ano III, n. 7, Mai. 2010

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica & utopia nos anos 1920 e 1930**. São Paulo: UNESP, 2009

ROLDÃO, M. C. (2000). **Currículo e Gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas**. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CAPÍTULO XIV

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO LÚDICO PARA OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS APLICADOS AO APRENDIZADO DA SEGUNDA LÍNGUA

THE IMPORTANCE OF LUDIC TEACHING FOR LINGUISTIC STUDIES APPLIED TO SECOND LANGUAGE LEARNING

DOI: 10.51859/AMPLLA.TS03308-14

Leonardo Carvalho do Nascimento ¹
Viviane Lima Martins ²

¹ Pós-Graduado no curso de Pós-Graduação em Docência com ênfase em Inclusão. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - IFMG

² Doutora em Comunicação e Semiótica e professora do curso de Pós-Graduação em Docência com ênfase em Inclusão. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido através da pesquisa qualitativa baseada em livros que dão suporte teórico ao ensino lúdico, permitindo a coleta de dados relevantes extraídos da teoria gramatical, dos estudos linguísticos e da psicologia, que apresentam entre outras dimensões a criatividade desenvolvida na diversão, nos jogos, nas brincadeiras, e na música, e que impactam o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento cognitivo em atividades que estimulam o raciocínio lógico, e o crescimento pedagógico de forma mais significativa no estudo da segunda Língua.

Palavras-chave: Linguística. Educação. Discentes. Aprendizado.

ABSTRACT

The present work has been developed through qualitative research based on books that has given theoretical support to ludic teaching, allowing the collection of relevant data extracted from grammatical theory, linguistic studies and psychology, which present, among other dimensions, the creativity developed in fun, in games, jokes and music, which impact the teaching-learning process, providing cognitive development in activities that stimulate logical reasoning, and pedagogical growth in a more significant way as for studying of the second language.

Keywords: Linguistic. Education. Students. Learning.

1. INTRODUÇÃO

Os estudos linguísticos tem tido um papel de grande relevância na sociedade, pois tem apresentado no contexto histórico, cultural e funcional, evidências interessantes que mostram que a língua é viva e está em constantes mutações ao longo dos tempos, às quais devem ser percebidas e merecem a devida atenção no tempo e no espaço, na maneira como ela é estudada, ensinada e aprendida, para que as ações dedicadas a esse tema sejam coerentes e resultem em grande contribuição no processo de ensino e aprendizagem.

Para Tiba (1998), o processo pedagógico convive com desafios quando o assunto é educação. Ao longo dos anos, a escola tem sofrido um sucessivo desinteresse dos alunos em aprender. O número de livros e artigos na área de educação sobre o tema motivação indica sua importância. Motivar ou fomentar o interesse de aprender no aluno é o que todo professor deseja ver acontecer em sala de aula.

Reconhecemos que o professor tem um papel fundamental no processo educativo e a responsabilidade de tornar suas aulas mais atraentes, uma vez que ele é mediador nesse processo. Ao mesmo tempo, percebemos que o processo de aprendizagem pode ser facilitado através de ferramentas como a estratégia do ensino lúdico. Mas, o que é o lúdico?

Segundo o minidicionário da língua portuguesa Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, o lúdico é adjetivo relativo a jogos, brinquedos e divertimentos.

Vygotsky (1989), afirma que o desenvolvimento segue a aprendizagem e depende do desenvolvimento histórico e social da criança através da brincadeira que possibilita uma zona de desenvolvimento proximal, que a faz agir além do comportamento habitual para a sua idade e, pode leva-la a desafiar seus próprios limites, ações e pensamentos.

Segundo Lima (2018, p.144), pesquisadores dedicados ao estudo do desenvolvimento humano como Vygotsky (1991), Vygotsky, Luria e Leontiev (1988) e Elkonin (1998), consideram a brincadeira no período infantil como atividades fundamentais para o processo de maturidade.

Com base nesse entendimento, o presente trabalho busca responder por meio de pesquisa a seguinte indagação: Qual a importância da ludicidade para os estudos linguísticos aplicados ao aprendizado de uma segunda língua?

2. JUSFIFICATIVA

Sabemos que o professor de línguas tem um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem através da prática pedagógica que envolve o planejamento, a análise e as intervenções fundamentais para a realização prática de aulas criativas, que considere a participação efetiva de alunos e professores, numa troca de conhecimentos e experiências educativas, com perspectivas construtivistas, e que reflitam melhorias práticas realistas para superação das dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos quanto ao estudo e aprendizado de uma segunda língua, mantendo o respeito através de métodos inclusivos.

A evolução tecnológica, ao longo dos anos, impactou a sociedade com mudanças profundas no estilo de vida das pessoas, impondo uma nova cultura, quebrando barreiras e paradigmas em todo lugar, ultrapassando fronteiras e formando um público, em sua maioria, imediatista, internauta.

Receber e buscar cada vez mais conhecimento em livros e em ambientes virtuais vastos de informações, cujas perspectivas estão alinhadas a modernos meios de comunicação através do advento da internet, que permite o acesso a sites, aplicativos, plataformas, mídias e redes sociais é o objetivo.

Essa nova realidade condicionou o sistema educacional a repensar sua atuação, despertar seus profissionais para aproveitar esse momento e oferecer uma educação criativa, com metodologias e práticas ajustadas à tecnologia, e contribuir, em seu contexto, para o futuro das gerações, identificando no lúdico oportunidades e alternativas eficazes para facilitar o aprendizado de um público com novos hábitos, cada vez mais ligado a tecnologia.

Bechara (2019, p.33) menciona entre as cinco dimensões da linguagem, a importância da criatividade. Esta, sendo humana, é forma de cultura que se manifesta como atividade livre e criadora, que vai mais além do aprendizado e da simples repetição do que já foi produzido, é parte do todo social de uma comunidade.

Diante da nova cultura ou estilo de vida em sociedade, a presença da tecnologia como celulares, laptops, e outros aparelhos tecnológicos ligados à internet tem sido acessórios sempre presentes na vida das pessoas.

Esse novo modo de viver tem conduzido o ser humano a repensar o processo educativo e seus complexos desafios frente às inúmeras fontes de aprendizagem, propondo alternativas, inserindo o cidadão num novo contexto que exige uma educação mais interessante.

Ela é voltada para um aprendizado mais descontraído através de jogos, brincadeiras e músicas, justificando, assim, a relevância desse trabalho de pesquisa sobre a importância do ensino lúdico para os estudos linguísticos relacionados ao aprendizado de uma segunda língua, e seu fator motivacional, seja no ensino presencial, híbrido ou remoto.

Tendo como base a visão de Vinnicott (1995), a ideia do presente estudo é mostrar que o sistema educacional, apesar dos grandes desafios enfrentados no complexo processo pedagógico diante dos vários tipos de aprendizes, compreende que há também várias maneiras de ensinar.

Essas maneiras são constatadas em resultados satisfatórios ao usar do ensino lúdico em todas as áreas do contexto educacional.

Elas contemplam a diversidade e promove a inclusão, apoiado pelo avanço tecnológico, pilar na ampla oferta de ideias criativas em constante aprimoramento, contribuindo muito para a superação de boa parte das dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem.

Podemos citar como exemplo a inserção e aceitação daqueles que antes estavam à margem da aprendizagem, ignorados nas escolas, limitados a métodos educativos tradicionais que ofertavam uma educação padrão sem considerar as diferenças cognitivas.

3. OBJETIVOS

O objetivo dessa pesquisa é investigar e compreender a importância do ensino lúdico para os estudos linguísticos aplicados à aprendizagem de uma segunda língua, analisar a importância dos efeitos da ludicidade na formação docente, e os impactos desse ensino na motivação dos alunos como fator facilitador do conhecimento científico pedagógico, no processo de ensino e aprendizagem, e mostrar os resultados que todo docente pretende alcançar na relação com os alunos no complexo mundo da educação.

Assim, superar barreiras, assumir o protagonismo em sala de aula no processo educativo, é a intenção do legítimo docente ofertada ao seu aprendiz.

Segundo Tiba (1998), isso é possível, quando se considera o ensino lúdico através de estratégias que favorecem o acesso ao conhecimento, mesmo que o perfil do aluno da atualidade apresente deficiência na motivação, carência de empenho nos objetivos, e dedicação suficiente para o seu desenvolvimento cognitivo.

Além disso, compreender a importância do ensino lúdico no processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua; e apresentar a importância do lúdico na formação docente, na experiência em sala de aula, no cotidiano escolar em seu contexto educacional também são propostas analisadas na pesquisa.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Compreendendo o significado da ludicidade, podemos constatar facilmente que o jogo, a brincadeira e outros meios de descontração, sempre estiveram presentes na vida do ser humano, desde o momento do seu nascimento, na infância, até a fase adulta, favorecendo o desenvolvimento humano e indicando que o lúdico tem sua importância histórica como facilitador da aprendizagem. Sua vivência exerce um processo contínuo de evolução intelectual que favorece o processo pedagógico.

A importância da dimensão lúdica nos processos de aprendizagem escolar no Brasil realiza-se ou deveria realizar-se numa perspectiva abrangente que envolvesse os três processos de escolarização sucessivos e interdependentes, conhecidos como educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, considerando a escola para todos (MACEDO, 2004).

Segundo Bechara (2019, p.33), entre as cinco dimensões da linguagem está a importância da criatividade humana, forma de cultura que se manifesta como atividade livre e criadora, que vai mais além do aprendido e da simples repetição do que já foi produzido, é parte do todo social de uma comunidade.

Segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss, entre outros significados, em sua versão latina, escola quer dizer “divertimento, recreio” e, em sua versão grega, “descanso, repouso, lazer, tempo livre, hora de estudo, ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil”. Considerando tal afirmação, uma das possibilidades de recuperar essa consciência na escola é entender os processos de desenvolvimento e

aprendizagem, como formas interdependentes de conhecimento, que se perderam com o tempo (Macedo, 1997).

Algumas formas que os alunos podem contribuir para sua própria aprendizagem são: buscar o estilo de aprendizagem que melhor se identifique através da realização de atividades que lhe pareça mais atrativa e interessante, de acordo com sua faixa etária e preferências como músicas, jogos, sites, livros, séries de TV etc., cujo foco seja o estudo da língua e seus objetivos (SENO; BELHOT, 2009, P.508).

Além disso, buscar ter maior domínio gramatical e do vocabulário no propósito de desenvolver a capacidade de compreender e produzir textos; buscar constantemente praticar o conteúdo apresentado pelo professor e a prática oral da língua na formação de perguntas e repostas como ações que contribuem para o sucesso nos estudos e alcance de objetivos (SENO; BELHOT, 2009, P.508).

Aos professores é aconselhado que o mesmo saiba colocar suas perguntas no momento certo do processo de ensino para instigar o aluno nas respostas no processo de ensino e aprendizagem, levando sempre em consideração o contexto social em que está inserido para que as atividades se apliquem a realidade de cada aluno cuja forma de aprender é diferente (SENO; BELHOT, 2009, P.508).

A aprendizagem de uma língua está intimamente presente no processo de socialização, contribui no processo de inclusão social, e é a favor da realidade concreta da linguagem humana articulada que se realiza de formas específicas chamadas de atos linguísticos ou unidade de comunicação da linguagem humana (BECHARA,2019).

Bechara (2019, p.34) afirma que os atos linguísticos não são iguais entre falantes de uma mesma língua, e essa diversidade não se dá apenas na sua expressão, mas também no seu significado ou conteúdo.

Outro ponto importante é sobre a aprendizagem. A teoria de aprendizagem vivencial de Kolb (1984), constatou que o processo de aprendizagem acontece de forma diferente para cada pessoa. Com base nas múltiplas inteligências sistematizadas por Gardner (1994).

são classificados três tipos de aprendizes: o visual (aprende mais facilmente quando lhe são demonstradas as coisas como gráficos, figuras etc), o auditivo (ele aprende ouvindo e repetindo) e o cinestésico (aquele que aprende fazendo).

Uma das possíveis vantagens de se identificar os estilos de aprendizagem predominantes é permitir ao professor uma reflexão sobre sua forma de ensinar e a forma que os alunos aprendem (SENO; BELHOT, 2009, P.508).

O contexto escolar apresenta várias atribuições que exigem planejamento dos professores: Plano de ensino, um projeto, um programa, e, entre outros, o plano de aula, que é definido como uma sequência de tarefas desenvolvidas em um dia ou período de tempo em que o professor e o aluno interagem numa dinâmica de ensino-aprendizagem e, é indispensável no processo mesmo que o professor seja experiente, pois, sua falta pode levar o professor ao improviso, privando o aluno da possibilidade de explorar e aprender tudo que poderia. O mesmo acontece com o material didático que também não dispensa o plano de aula, pois, há sempre a necessidade de adequação às características e estilos dos alunos para tornar as aulas mais atrativas (PILLETI, 2001, P.73).

Por outro lado, uma função muito importante da escola é contribuir para que o aluno organize seu pensamento a partir de conhecimentos informais da cultura adquirida em ambiente externo (NÉBIAS, 1999).

Isso significa, fora da escola, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos construídos a partir da vivência entre os diferentes conceitos, levando o aluno a ocupar seu lugar de cidadão atuante na sociedade (NÉBIAS, 1999).

A escola tem um papel inclusivo no processo de ensino-aprendizagem e, é direito de todos os alunos serem escolarizados em um mesmo contexto e objetivo comum através de estratégias e recursos pedagógicos diferenciados, considerando desenvolvimento e aprendizagem interdependentes promovidos pela ludicidade (MACEDO et al, 2004).

Finalmente, considerando a escolha pelo trabalho lúdico, vários estudos apontam o problema do ensino de línguas na educação básica do Brasil e ao mesmo tempo reconhecem o papel relevante dos estudos linguísticos na formação do cidadão.

De acordo com Gass e Selinker (2008), as teorias da linguagem estão altamente associadas aos estudos linguísticos. E, existem várias abordagens e métodos próprios para explorar elementos de uma língua. A aquisição dessa é explicada considerando, inclusive, a interdisciplinaridade na integração de duas ou mais áreas do conhecimento. E, Envolve um estudo comportamental, incluindo, também, a mente humana.

A linguística aplicada é multidisciplinar e abrangente quanto ao uso da linguagem não limitada apenas ao ensino de línguas, mas do ensino-aprendizagem tanto da língua materna quanto da língua estrangeira fomentando pesquisas do uso da linguagem na

escola, no ambiente profissional ou em qualquer outro contexto social (CAVALCANTI, 1986).

Tanto a língua inglesa quanto a língua portuguesa apresentam sons diferentes entre elas que devem ser ensinados, trabalhados, praticados e aprendidos através de metodologias de estudo que facilitem o ensino-aprendizado.

Há várias discussões sobre o papel do professor, como eles trabalham quanto a teoria e prática do ensino-aprendizagem, pois os docentes precisam dominar o assunto, estar envolvidos e dominar os tipos de linguagem para tornar a língua ensinada um meio de comunicação efetivo. Sendo assim, cabe uma reflexão sobre o contexto da Linguística Aplicada e algumas perguntas: Como tornar a aula de língua inglesa relevante para o estudante brasileiro? Por que alguns estudantes brasileiros não se interessam pela língua brasileira? O que se espera de uma aula de inglês? Que tipo de atividades devem ser desenvolvidas? A língua a ser trabalhada deve ser situacional? Segundo Silva (2018, p. 48), a união entre fundamentação teórica e a experiência no trabalho realizado em sala de aula são fundamentais para se chegar às respostas a esses questionamentos, além de mostrar que as teorias existem para serem transformadas em prática para que haja aprendizagem, na sala de aula.

A formação do professor de línguas é cada vez mais ampla por haver diferentes espaços e necessidades de aprendizagem de uma segunda língua.

Vian Jr. (2018, p.352), salienta que as noções de conhecimento adquiridos nas formações de professores carecem de revisões, ampliações e orientações em seu propósito, visando uma educação linguística. mais eficaz e realista, principalmente, devido às novas hiper mídias na hipermodernidade e dos letramentos em constante evolução.

Lima (2018, p.142), fala que a importância de um professor de todas as épocas é imensurável, pois ele é responsável pela formação de todos os cidadãos e profissionais que atuam nas mais variadas esferas.

Como todas as profissões, passou por algumas transformações históricas no perfil esperado dos educadores. São exigidas funções que em séculos atrás não se imaginariam que vai bem além das competências específicas na área de atuação. Há a necessidade de transpor as próprias ações, concebendo um planejamento que sempre envolve a ludicidade na docência, mas precisamente, nos estudos linguísticos em questão.

Assim, visando despertar o interesse no aluno de qualquer faixa etária, a autoconfiança em suas capacidades, e o senso crítico sobre seu protagonismo no

contexto social e histórico, são promovidas atividades lúdicas, ferramentas ideais para o aprendizado.

O controle do envolvimento e da persistência na realização de tarefas percebidas em alguns alunos de forma mais evidente que em outros, provém da motivação (Crookes; Schmidt, 1991).

O que pode aumentar a motivação do aluno para aprender é a realização de atividades interessantes, significativas e especialmente projetadas para cada turma, levando em consideração os contextos de uso e circulação da língua, a intenção de desenvolver práticas que considerem o conhecimento do aluno, o desejo do professor em contribuir para o aumento do interesse e da motivação do discente pela aprendizagem. Isso demonstra que o papel do educador é fundamental no processo de ensino e aprendizagem (ALMEIDA; MIRANDA; GUISANDE, 2008).

A experiência como professor permitirá o aperfeiçoamento da prática pedagógica, e o desenvolvimento profissional na proporção que se amplie a postura investigativa e reflexiva.

Perícia na aprendizagem de novas metodologias de ensino e de recursos didáticos diferentes, que encontram na motivação, elementos que impulsionam a dedicação do aluno, e despertam a curiosidade pelo conhecimento proposto, no objetivo de atender a interesses e necessidades no mundo do saber (ALMEIDA; MIRANDA; GUISANDE, 2008).

Vygotsky (apud Chaguri, 2007) destaca a motivação como uma das principais condições para a aprendizagem de uma língua estrangeira, por exemplo.

Coracini (1999), afirma que a visão da psicologia cognitivista modificou a visão da pedagogia de línguas estrangeiras antes centrada no método e no saber passando a focar mais no aluno, nas suas motivações, interesses e necessidades.

Vale salientar que, embora ambos sejam importantes, a motivação varia com a idade, cultura e o ambiente independente do dia-a-dia.

Miranda (1984) esclarece que o avanço da psicologia tem mostrado que a motivação promovida pela ludicidade no ensino através de jogos educativos também impactam o mercado de trabalho.

Considerando os benefícios à saúde física e mental em todas as fases da infância a fase adulta, opondo-se ao descrédito das velhas doutrinas rígidas e formais que consideravam o aprendizado através de jogos inadequado (MIRANDA, 1984).



Segundo Vinnicott (1995), o lúdico é considerado agradável devido a sua qualidade de envolver o indivíduo criando um clima de satisfação e, é este aspecto de envolvimento emocional que permite vencer barreiras, modificar realidades favorecendo o processo de aprendizagem em todos os aspectos incluindo a instrução ou aquisição de uma segunda língua.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente estudo tem por característica a pesquisa qualitativa através de livros que servem como instrumentos de coletas de dados para dar embasamento e origem a este trabalho acadêmico. O método de seu desenvolvimento é a análise do problema pesquisado, no objetivo de coletar informações relevantes que sirvam de base para defender e apresentar o ensino lúdico como alternativa de grande importância.

Também, no contexto educativo, poderá promover uma atuação pedagógica importante na vida dos discentes através da descontração, tornando as aulas mais interessantes. Isso deve acontecer para facilitar o aprendizado e promover o desenvolvimento cognitivo do aluno de maneira inclusiva, utilizando-se de estratégias que enfatizam o aprendizado brincando por meios de jogos, músicas e dinâmicas em grupo, características que devem estar sempre presentes no plano de aula diário do professor.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos a oportunidade de estudar sobre a importância do ensino lúdico para os estudos linguísticos relacionados ao aprendizado de uma segunda língua, e seu impacto motivacional na vida dos discentes e na formação docente, salientando que essa deve ser necessária e contínua para uma melhor atuação na área educacional.

Sabemos que o contexto escolar apresenta várias atribuições que exigem planejamento dos professores como plano de ensino, um projeto, um programa, e, entre outros, o plano de aula. Esse é definido como uma sequência de tarefas desenvolvidas em um dia ou período de tempo em que o professor e o aluno interagem numa dinâmica de ensino-aprendizagem e, é indispensável no processo mesmo que o professor seja experiente, pois, sua falta pode levar o professor ao imprevisto, privando o aluno da possibilidade de explorar e aprender tudo que poderia (PILLETI, 2001, P.73).

Vimos também que o mesmo acontece com o material didático que não dispensa a relevância do plano de aula, pois, há sempre a necessidade de adequação às características e estilos dos alunos para tornar as aulas mais atrativas (PILLETI, 2001, P.73).

Avaliamos que o processo de ensino e aprendizado deve levar em consideração a inclusão, levando em consideração um planejamento de aulas que deve visar à aprendizagem dos diferentes tipos de aprendizes.

Estudamos que a sociedade vem experimentando várias transformações em todas as áreas, e isso, tem impactado a história da educação e, conseqüentemente, os estudos linguísticos quanto à maneira de enxergar o ensino e a aprendizagem de uma língua.

O papel do professor passa a ser visto de outra ótica, deixando de ser do centralizador e transmissor de conhecimentos para mediador e organizador de planejamentos e ações em prol do protagonismo do aluno. Refletindo graças à influência dos pesquisadores das áreas de educação e psicologia que puderam contribuir para uma melhor atuação no contexto educacional ao constatar a importância do lúdico para o desenvolvimento (LIMA, 2018. P. 141).

Lima (2018, p.142), fala da importância imensurável do professor em todas as épocas, sendo ele o responsável pela formação de todos os cidadãos e profissionais que atuam nas mais variadas esferas. Porém, a formação do professor de línguas é cada vez mais ampla por haver diferentes espaços e necessidades de aprendizagem de uma segunda língua.

Segundo Vian Jr. (2018, p.352), salienta que as noções de conhecimento adquiridos nas formações de professores carecem de revisões, ampliações e orientações em seu propósito, visando uma educação linguística mais eficaz e realista, principalmente, devido às novas hiper mídias na hipermodernidade e dos letramentos em constante evolução.

Mas, uma das possíveis vantagens de se identificar os estilos de aprendizagem predominantes no discente é permitir ao professor uma reflexão sobre sua forma de ensinar e a forma que os alunos aprendem.

Vian Jr. (2018) diz que tivemos a oportunidade de tratar sobre a importância do lúdico na formação decente, mas salienta a necessidade de que a formação seja contínua, pois, segundo diz.



É necessário ficar atento às mudanças que as línguas sofrem ao longo dos tempos para não incorrer no uso de vocábulos corriqueiros em desuso substituídos por novos (VIAN JR, 2018).

Há a necessidade de que o professor acompanhe o que está acontecendo no universo das línguas, e que o conhecimento adquirido em capacitação seja revisado, atualizado, levando em consideração a formação continuada (VIAN JR, 2018).

Por fim, analisamos os impactos do ensino lúdico na motivação dos alunos ao despertar, independente da faixa etária, o interesse, a autoconfiança em suas capacidades, aguçando o seu senso crítico e promovem o seu protagonismo no contexto social e histórico, através de atividades lúdicas, usando novas ferramentas em prol de um aprendizado de maneira mais interessante (VIAN JR, 2018).

7. AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, a quem atribuo tudo o que tenho e sou consciente que sem Ele nada seria possível, pois, por Ele e para Ele são todas as coisas.

A meus familiares e amigos que me incentivam e torcem pelo meu sucesso, vibrando com cada resultado bem-sucedido.

A orientadora Profa. Dra. Viviane Lima Martins, pela paciência e atenção ao analisar essa pesquisa, sugerindo de maneira clara e eficiente, as melhorias necessárias a conclusão desse trabalho de término de curso.

A profa. Dra. Dandara Lorryne do Nascimento, por fornecer os avisos e as orientações relevantes, esclarecendo dúvidas e alertando sobre os prazos referentes ao curso e a entrega do TCC.

A todos os professores e tutores, assim como, a secretaria acadêmica do Instituto Federal de Educação, Ciências e tecnologia de Minas Gerais, Campos Avançado Arcos – IFMG, pelo importante apoio em tudo para que o curso de Pós-graduação em Docência com Ênfase em Inclusão fosse um sucesso e contribuísse para uma ótima formação dos pós-graduados.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 39. ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

- MACEDO, Lino de; PETTY, Ana L S.; PASSOS, Norimar C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ALMEIDA, L.S.; MIRANDA, L.; GUISANDE, M.A. Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. **Estudos em psicologia**, 25(2), 169-176, 2008.
- CROOKES, G.; SCHMIDT, R. **Motivation: Reopening the research agenda**. *Language Learning*, 41, 469–512, 1991.
- CHAGURI, Jonathas de Paula. **O Uso de Atividades Lúdicas no Processo de Ensino / aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira para Aprendizes Brasileiros**. Disponível em <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/u00004.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2007.
- ANTUNES, Celso. O Jogo e o Brinquedo na Escola. In: SANTOS, Santa Marli Pires (Org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p.37-42.
- BAGNO, M; RANGEL, E.O. **Tarefas da educação linguística no Brasil**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, 2005, p. 63-81.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- SILVA, Dayse C F.; BUCHWEITZ, Marlise; HAINZENREDER, Larissa S.; et al. **Linguística aplicada ao ensino do inglês**. 1.ed. Porto Alegre: Sagah, 2018.
- LIMA, Caroline C N.; LEON, Juliana M.; MOREIRA, Simone C.; et al. **A ludicidade e a pedagogia do brincar**. 1. Ed. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

POLÍTICAS CULTURAIS NO AMAZONAS: VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE E PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO

CULTURAL POLICIES IN THE AMAZONAS: VALUING DIVERSITY AND PROMOTING HUMAN RIGHTS IN EDUCATION

DOI: 10.51859/AMPLLA.TS03308-15

Edinaldo Inocêncio Ferreira Junior ¹

¹ Mestrando em Engenharia, Gestão de Processos, Sistemas e Ambiental. Instituto de Tecnologia e Educação Galileo da Amazônia – ITEGAM

RESUMO

As políticas culturais desempenham um papel fundamental na valorização da diversidade e na promoção dos direitos humanos, especialmente em regiões ricas em patrimônio cultural, como o Amazonas. Este estudo teve como objetivo analisar as políticas culturais no Amazonas, destacando sua importância na valorização da diversidade cultural e na promoção dos direitos humanos, além de identificar desafios e perspectivas para a efetivação dessas políticas. A abordagem metodológica qualitativa utilizada envolveu pesquisa bibliográfica e análise documental, consultando obras acadêmicas, artigos científicos e relatórios governamentais relevantes sobre o tema. Os resultados revelaram que as políticas culturais no Amazonas têm buscado valorizar a diversidade cultural presente na região, com iniciativas de apoio à produção cultural e preservação do patrimônio local. Entretanto, foram identificados desafios, como a falta de recursos financeiros adequados e infraestrutura cultural limitada, além da necessidade de maior participação das comunidades na formulação e implementação das políticas. Para garantir a efetivação das políticas culturais, é fundamental fortalecer a integração de esforços entre governo, sociedade civil e comunidades, promovendo políticas mais inclusivas e sustentáveis. Em conclusão, as políticas culturais no Amazonas desempenham um papel

significativo na valorização da diversidade cultural e na promoção dos direitos humanos. Contudo, superar os desafios requer ações conjuntas e o aprimoramento das políticas para que possam melhor representar as comunidades locais e garantir o pleno exercício dos direitos culturais e humanos na região.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Diversidade Cultural. Políticas Culturais.

ABSTRACT

Cultural policies play a fundamental role in valuing diversity and promoting human rights, especially in regions rich in cultural heritage, such as the Amazonas. This study aimed to analyze cultural policies in the Amazonas, highlighting their importance in valuing cultural diversity and promoting human rights, while identifying challenges and perspectives for their implementation. The qualitative methodological approach involved bibliographic research and documentary analysis, consulting relevant academic works, scientific articles, and government reports on the subject. The results revealed that cultural policies in the Amazonas have sought to valorize the cultural diversity present in the region, with initiatives supporting cultural production and preservation of local heritage. However, challenges were identified, such as inadequate financial resources and limited cultural infrastructure, as well as the

need for greater community participation in policy formulation and implementation. To ensure the effectiveness of cultural policies, it is essential to strengthen the integration of efforts among the government, civil society, and communities, promoting more inclusive and sustainable policies. In conclusion, cultural policies in the Amazonas play a significant role in valuing cultural diversity and promoting human

rights. Nevertheless, overcoming challenges requires collective action and policy improvement to better represent local communities and ensure the full exercise of cultural and human rights in the region.

Keywords: Cultural Diversity. Cultural Policies. Human Rights.

1. INTRODUÇÃO

As políticas culturais desempenham um papel fundamental na valorização da diversidade e na promoção dos direitos humanos, especialmente em regiões ricas em patrimônio cultural, como o Amazonas (SILVA, 2018). O estado abriga uma imensa diversidade étnica, linguística e cultural, sendo lar de povos indígenas, comunidades quilombolas, ribeirinhas e diversas manifestações culturais únicas (OLIVEIRA, 2019). Nesse contexto, as políticas culturais desempenham um papel crucial na preservação e promoção desse patrimônio, garantindo o respeito à diversidade cultural e o exercício pleno dos direitos humanos (SANTOS, 2017). A valorização da diversidade cultural é fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa (HALL, 2011). As políticas culturais têm o potencial de fortalecer as identidades culturais, preservar tradições, fomentar a produção artística e promover o acesso igualitário aos bens culturais (BAUMAN, 2016). Além disso, elas desempenham um papel central na promoção dos direitos humanos, garantindo o respeito à dignidade, à liberdade de expressão e à participação cidadã (UNESCO, 2005).

No entanto, apesar da importância das políticas culturais, muitos desafios persistem no contexto do Amazonas. A diversidade cultural da região enfrenta ameaças decorrentes do avanço do desmatamento, da exploração predatória dos recursos naturais e do processo de globalização (MENEZES, 2019). Essas questões afetam diretamente as comunidades tradicionais e indígenas, muitas vezes resultando na perda de suas tradições, conhecimentos ancestrais e identidades culturais (BENJAMIN, 2018). Diante desse cenário, é crucial compreender as políticas culturais implementadas no Amazonas, avaliando sua efetividade na valorização da diversidade cultural e na promoção dos direitos humanos. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo geral

analisar as políticas culturais no estado, destacando sua importância na valorização da diversidade cultural e na promoção dos direitos humanos.

Para atingir esse objetivo, são estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

Primeiramente, compreender as políticas culturais implementadas no Amazonas, identificando seus fundamentos teóricos e conceituais, bem como suas diretrizes e estratégias de atuação (COSTA, 2022). Segundamente, avaliar a contribuição dessas políticas para a valorização da diversidade cultural no estado, considerando aspectos como o reconhecimento das manifestações culturais, a proteção do patrimônio cultural imaterial e o estímulo à produção artística local (SILVEIRA, 2019). Terceiramente, investigar como as políticas culturais no Amazonas promovem os direitos humanos, abordando questões como a garantia da liberdade de expressão, o acesso igualitário aos bens culturais e a inclusão das comunidades tradicionais no processo de formulação e implementação dessas políticas (FERNANDES, 2021). E por último, identificar os desafios e as perspectivas para a efetivação das políticas culturais no Amazonas, considerando aspectos como o fortalecimento das parcerias entre os setores público, privado e a sociedade civil, a articulação entre as esferas de governo e a conscientização da população sobre a importância da diversidade cultural e dos direitos humanos (ALMEIDA, 2017). Dessa forma, ao analisar as políticas culturais no Amazonas, este estudo pretende contribuir para a compreensão dos mecanismos de valorização da diversidade cultural e promoção dos direitos humanos nessa região. Além disso, visa fornecer subsídios para a formulação e o aprimoramento das políticas culturais, de modo a enfrentar os desafios existentes e promover uma sociedade mais inclusiva, respeitosa e equitativa.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. POLÍTICAS CULTURAIS NO CONTEXTO AMAZÔNICO

2.1.1. Valorização da Diversidade Cultural Amazônica

A região amazônica é conhecida por abrigar uma rica diversidade cultural, composta por diferentes etnias indígenas, comunidades tradicionais e manifestações culturais únicas. A valorização dessa diversidade cultural é essencial para a preservação da identidade dos povos amazônicos, bem como para a promoção dos direitos humanos

e o desenvolvimento sustentável da região. As políticas culturais no contexto amazônico têm como objetivo central a valorização e o reconhecimento das expressões culturais presentes nesse território. Isso implica no respeito e na promoção das tradições, conhecimentos, línguas, rituais e artes que compõem a riqueza cultural da região (SOUZA, 2018).

Dentre as iniciativas voltadas para a valorização da diversidade cultural amazônica, destacam-se:

Preservação do patrimônio imaterial: A preservação do patrimônio imaterial, como as festas tradicionais, rituais, danças, músicas e línguas indígenas, é uma forma de valorizar a diversidade cultural amazônica. Por meio do registro e salvaguarda dessas expressões culturais, busca-se assegurar sua continuidade e promover o reconhecimento da importância desses elementos para a identidade cultural dos povos amazônicos (OLIVEIRA, 2017).

Fortalecimento das comunidades tradicionais: As comunidades tradicionais, como ribeirinhos, quilombolas, extrativistas e povos indígenas, são detentoras de um vasto conhecimento ancestral e de práticas culturais singulares. As políticas culturais no Amazonas visam fortalecer essas comunidades, reconhecendo e valorizando seus saberes, modos de vida e contribuições para a diversidade cultural da região. Isso inclui o apoio à produção cultural local, a promoção de espaços de troca e aprendizado, e o estímulo à participação dessas comunidades na formulação e implementação das políticas culturais (SILVA, 2019).

Promoção da interculturalidade: A diversidade cultural amazônica não se limita apenas às comunidades tradicionais, mas também engloba os fluxos migratórios e as influências culturais externas que moldam a região. As políticas culturais buscam promover a interculturalidade, incentivando o diálogo e a troca entre diferentes grupos étnicos e culturais. Isso contribui para a valorização das múltiplas identidades presentes na região, combatendo estigmas, preconceitos e promovendo a inclusão social (CARVALHO, 2020).

A valorização da diversidade cultural amazônica por meio das políticas culturais não apenas fortalece as identidades locais, mas também promove o respeito aos direitos humanos. Reconhecer e valorizar as diferentes manifestações culturais presentes na região contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva, equitativa e

respeitosa com as diferenças, promovendo a igualdade de oportunidades e o exercício pleno da cidadania para todos os habitantes do Amazonas.

2.1.2. Reconhecimento e Preservação do Patrimônio Cultural

O reconhecimento e a preservação do patrimônio cultural no contexto amazônico desempenham um papel fundamental nas políticas culturais voltadas para a valorização da diversidade e a promoção dos direitos humanos. O patrimônio cultural compreende os bens materiais e imateriais que são considerados de valor significativo para uma determinada comunidade, representando sua identidade e memória coletiva (SILVEIRA, 2019). No âmbito das políticas culturais no Amazonas, o reconhecimento do patrimônio cultural busca identificar, valorizar e proteger elementos culturais que são considerados representativos e expressivos para as comunidades locais. Isso inclui manifestações artísticas, tradições orais, festas populares, danças, artesanato, arquitetura tradicional, entre outros elementos que constituem o legado cultural da região.

O reconhecimento do patrimônio cultural amazônico envolve ações como o inventário, o registro e a catalogação desses bens, bem como a promoção de políticas de salvaguarda e proteção. Essas medidas visam assegurar a continuidade e a transmissão dessas expressões culturais para as futuras gerações, bem como promover a valorização e o respeito por esses elementos (SOUZA, 2018). Um exemplo significativo de reconhecimento e preservação do patrimônio cultural na região amazônica é a inclusão de bens no Registro de Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro, realizado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Essa iniciativa contribui para identificar e valorizar práticas culturais tradicionais, como a medicina tradicional indígena, as técnicas de produção de cerâmica dos povos ribeirinhos, as festas religiosas e os rituais das comunidades quilombolas (OLIVEIRA, 2017).

Além disso, o reconhecimento e a preservação do patrimônio cultural também estão associados à promoção do turismo cultural na região amazônica. O turismo cultural permite que visitantes conheçam e apreciem as manifestações culturais locais, contribuindo para a valorização desses elementos e para a geração de renda para as comunidades envolvidas. No entanto, é importante ressaltar que o reconhecimento e a preservação do patrimônio cultural devem ocorrer de forma participativa e inclusiva,

com a participação ativa das comunidades detentoras desse patrimônio. É necessário promover a escuta e o diálogo com os diferentes grupos culturais, garantindo o respeito às suas perspectivas, conhecimentos e direitos (CARVALHO, 2020). Assim, as políticas culturais no Amazonas voltadas para o reconhecimento e a preservação do patrimônio cultural têm o objetivo de fortalecer a identidade das comunidades, promover a diversidade cultural e contribuir para a garantia dos direitos humanos, assegurando a valorização e a transmissão dos saberes e práticas culturais amazônicas para as futuras gerações.

2.1.3. Inclusão e Participação das Comunidades Tradicionais

A inclusão e a participação das comunidades tradicionais são aspectos fundamentais das políticas culturais no contexto amazônico voltadas para a valorização da diversidade e a promoção dos direitos humanos. As comunidades tradicionais, como ribeirinhos, quilombolas, povos indígenas e extrativistas, possuem uma rica herança cultural e conhecimentos ancestrais que são essenciais para a preservação da identidade e a sustentabilidade da região. Nesse sentido, as políticas culturais no Amazonas buscam promover a inclusão ativa dessas comunidades, reconhecendo seus direitos, saberes e práticas culturais. Isso implica em criar mecanismos para que elas possam participar de forma efetiva na formulação, implementação e avaliação das políticas culturais, garantindo a representatividade e a autonomia desses grupos (SILVA, 2019).

Uma estratégia importante adotada nas políticas culturais amazônicas é o estímulo à produção cultural local por parte das comunidades tradicionais. Essas políticas incentivam a valorização e a difusão das expressões artísticas, musicais, literárias e outras manifestações culturais presentes nessas comunidades. Além disso, são promovidos espaços de troca e aprendizado, como festivais, encontros e feiras culturais, que fortalecem a identidade cultural e proporcionam oportunidades de geração de renda para essas comunidades (CARVALHO, 2020). A participação das comunidades tradicionais nas políticas culturais também envolve o respeito aos seus modos de vida e práticas sustentáveis. Isso implica em reconhecer e valorizar seus conhecimentos tradicionais sobre o uso dos recursos naturais, suas técnicas de manejo e suas formas de organização social. As políticas culturais devem considerar essas

especificidades e promover ações que estimulem a preservação dessas práticas, contribuindo para a sustentabilidade ambiental e a garantia dos meios de subsistência dessas comunidades (SOUZA, 2018).

É importante ressaltar que a inclusão e a participação das comunidades tradicionais nas políticas culturais não devem se limitar apenas à execução de programas e projetos, mas devem ser um processo contínuo de diálogo e construção conjunta. A escuta atenta, o reconhecimento das demandas e a valorização dos saberes locais são fundamentais para o fortalecimento das comunidades e a promoção de uma cultura de respeito e valorização da diversidade cultural amazônica. Assim, as políticas culturais no Amazonas que visam a inclusão e participação das comunidades tradicionais têm como objetivo central promover a igualdade de oportunidades, o fortalecimento da identidade cultural e o exercício pleno dos direitos humanos para esses grupos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável.

2.2. POLÍTICAS CULTURAIS E DIREITOS HUMANOS

2.2.1. A Cultura como Direito Humano

As políticas culturais no Amazonas estão intrinsecamente ligadas à perspectiva dos direitos humanos, reconhecendo a cultura como um direito fundamental de todas as pessoas. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, estabelece em seu artigo 27 que "toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios" (BENJAMIN, 2018). No contexto amazônico, a cultura desempenha um papel essencial na vida das comunidades, sendo uma forma de expressão, identidade e pertencimento. As políticas culturais têm como objetivo garantir que todas as pessoas tenham acesso equitativo e igualitário à cultura, independentemente de sua origem étnica, gênero, idade, classe social ou qualquer outra condição (SILVEIRA, 2019).

A cultura como direito humano implica em assegurar que as pessoas tenham liberdade para manifestar suas tradições, práticas e expressões culturais sem discriminação ou repressão. Isso envolve o respeito à diversidade cultural, o reconhecimento das diferentes formas de vida e a valorização das diversas manifestações artísticas presentes na região amazônica. Além disso, a cultura como

direito humano implica em garantir o acesso e a participação de todas as pessoas nas atividades culturais, sejam elas como artistas, espectadoras, ou criadoras de cultura. Isso implica em criar espaços inclusivos e acessíveis, promover a educação e formação cultural, e garantir a igualdade de oportunidades para que todos possam desfrutar dos benefícios e contribuir para o desenvolvimento cultural da região (OLIVEIRA, 2017).

As políticas culturais no Amazonas que reconhecem a cultura como um direito humano também têm o compromisso de combater todas as formas de discriminação, preconceito e desigualdade cultural. Isso implica em promover ações afirmativas para garantir a participação e o protagonismo de grupos historicamente marginalizados, como povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e outros grupos tradicionais. A valorização da diversidade cultural e o respeito aos direitos culturais de todas as pessoas são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (SOUZA, 2018). Em suma, as políticas culturais no Amazonas reconhecem a cultura como um direito humano e buscam garantir o acesso, a participação e a valorização da diversidade cultural, promovendo a igualdade de oportunidades e contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa dos direitos de todas as pessoas.

2.2.2. Ações Afirmativas e Políticas de Igualdade

As políticas culturais no Amazonas estão comprometidas com a promoção da igualdade e o enfrentamento das desigualdades existentes na sociedade. Nesse sentido, são adotadas ações afirmativas e políticas de igualdade que visam garantir o acesso equitativo e a participação de todos os grupos e segmentos da população na vida cultural da região. As ações afirmativas são medidas específicas que visam corrigir as desigualdades históricas e estruturais, proporcionando oportunidades igualitárias para grupos que foram marginalizados, discriminados ou excluídos socialmente. No contexto das políticas culturais, as ações afirmativas têm como objetivo promover a inclusão e o protagonismo de grupos culturalmente diversos, como povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e outros grupos tradicionais (SILVA, 2019).

Essas ações incluem o fomento à produção e difusão da cultura desses grupos, a promoção de espaços de expressão e valorização de suas práticas culturais, bem como a garantia de acesso aos recursos e oportunidades disponíveis. Dessa forma, busca-se superar as desigualdades estruturais e promover a equidade cultural. Além das ações

afirmativas, as políticas culturais no Amazonas também se pautam por políticas de igualdade, que buscam assegurar que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades e direitos culturais, independentemente de sua origem étnica, gênero, idade, classe social ou qualquer outra condição. Isso implica em promover a participação igualitária de todos na vida cultural da região, seja como artistas, espectadores ou produtores de cultura (OLIVEIRA, 2017).

Para efetivar essas políticas, são adotadas diversas estratégias, como a implementação de editais e programas de financiamento voltados para grupos e projetos culturais de comunidades tradicionais, a criação de espaços culturais acessíveis e inclusivos, a realização de eventos e festivais que valorizem a diversidade cultural, e a promoção de políticas de formação e capacitação cultural para grupos em situação de vulnerabilidade. Essas ações afirmativas e políticas de igualdade têm como objetivo criar condições para que todas as pessoas possam desfrutar plenamente de seus direitos culturais, contribuir para o fortalecimento da identidade e autoestima dos grupos culturalmente diversos, e promover a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (CARVALHO, 2020). Em suma, as políticas culturais no Amazonas voltadas para a valorização da diversidade e promoção dos direitos humanos incluem ações afirmativas e políticas de igualdade que visam superar desigualdades e promover a inclusão e participação de todos os grupos e segmentos da população na vida cultural da região. Essas estratégias são fundamentais para garantir o respeito aos direitos culturais e construir uma sociedade mais justa e plural.

2.2.3. Educação Cultural e Formação Cidadã

A educação cultural desempenha um papel fundamental nas políticas culturais no Amazonas, uma vez que está intrinsecamente ligada à formação cidadã e à promoção dos direitos humanos. Através da educação cultural, busca-se proporcionar experiências significativas e o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à apreciação, produção e reflexão sobre a cultura. No contexto amazônico, a educação cultural tem como objetivo principal promover a valorização da diversidade cultural, o respeito às diferentes expressões e práticas culturais, e a construção de uma consciência crítica em relação aos direitos culturais. Isso implica em fornecer oportunidades para

que os indivíduos possam conhecer e se engajar ativamente com as manifestações culturais presentes em seu entorno (SOUZA, 2018).

As políticas culturais no Amazonas, nesse sentido, buscam integrar a educação cultural no currículo escolar, tanto na educação básica quanto no ensino superior, através de conteúdos, projetos e atividades que promovam o diálogo intercultural, a valorização da memória e identidade local, e o reconhecimento dos direitos culturais como parte fundamental dos direitos humanos. A educação cultural também é promovida por meio de espaços culturais, museus, centros culturais e bibliotecas, que oferecem programas educativos, exposições, oficinas e eventos voltados para a formação cidadã. Esses espaços são importantes para estimular a reflexão crítica, o acesso ao conhecimento cultural e a participação ativa dos cidadãos na vida cultural da região (SILVEIRA, 2019).

Além disso, a formação de profissionais da cultura, como artistas, gestores culturais e educadores, é uma dimensão relevante das políticas culturais no Amazonas. Através de cursos, capacitações e programas de formação, busca-se fortalecer as competências e habilidades dos profissionais envolvidos na promoção cultural, capacitando-os para lidar com a diversidade cultural, os direitos culturais e as demandas específicas das comunidades tradicionais (CARVALHO, 2020). A educação cultural e a formação cidadã têm como objetivo desenvolver uma consciência crítica e sensível à diversidade cultural, promovendo a valorização da cultura local e o respeito pelos direitos culturais. Ao fornecer ferramentas para que os indivíduos compreendam, apreciem e se envolvam com a cultura, essas políticas contribuem para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e democrática. Em resumo, as políticas culturais no Amazonas reconhecem a importância da educação cultural e da formação cidadã como elementos-chave na valorização da diversidade e na promoção dos direitos humanos. Ao integrar a cultura no processo educacional e na formação de profissionais, busca-se fomentar a compreensão e o respeito pela cultura, contribuindo para o fortalecimento da identidade cultural e o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã.

3. METODOLOGIA

No desenvolvimento deste estudo sobre as políticas culturais no Amazonas, foi realizada uma análise documental, além da pesquisa bibliográfica, com o objetivo de

obter informações detalhadas sobre as políticas culturais implementadas na região. Para isso, foram examinados diversos tipos de documentos, incluindo planos, programas, projetos e relatórios governamentais, bem como documentos provenientes de organizações não governamentais e entidades relacionadas à cultura e aos direitos humanos. A análise documental desempenhou um papel fundamental no processo de compreensão das políticas culturais em vigor no Amazonas. Por meio dessa abordagem, foi possível identificar os objetivos estabelecidos pelas políticas, as medidas adotadas para sua implementação, os recursos disponibilizados e os resultados alcançados. Essa análise permitiu uma visão aprofundada das diretrizes que norteiam as políticas culturais, assim como das estratégias adotadas para promover a valorização da diversidade cultural e a promoção dos direitos humanos.

Os documentos governamentais examinados revelaram a existência de planos e programas específicos voltados para a cultura e os direitos humanos, bem como projetos e ações implementados em diferentes áreas. Além disso, relatórios foram analisados, oferecendo um panorama atual das políticas culturais no Amazonas, destacando tanto os avanços obtidos quanto os desafios enfrentados (SECRETARIA DE ESTADO DE CULTURA DO AMAZONAS, 2020). A análise documental também contemplou documentos produzidos por organizações não governamentais e entidades relacionadas à cultura e aos direitos humanos. Esses documentos foram de grande relevância para ampliar a compreensão das políticas culturais em curso, considerando perspectivas e iniciativas da sociedade civil (SECRETARIA DE ESTADO DE DIREITOS HUMANOS DO AMAZONAS, 2021). A diversidade de fontes consultadas permitiu uma visão abrangente das políticas culturais no Amazonas.

Através dessa abordagem metodológica, foi possível aprofundar o conhecimento sobre as políticas culturais no Amazonas, compreender suas bases teóricas e práticas, identificar possíveis lacunas e desafios a serem enfrentados. A análise documental desempenhou um papel fundamental ao fornecer informações sólidas para embasar esta pesquisa, contribuindo para a valorização da diversidade cultural e a promoção dos direitos humanos no contexto amazônico.

Procedeu-se à análise dos mesmos e envolveu a organização, categorização e interpretação dos dados coletados a partir das fontes consultadas e das entrevistas realizadas (Silva, 2019). Utilizaram-se técnicas de análise qualitativa, como a codificação

temática, para identificar padrões, tendências e relações entre os dados. A análise de dados permitiu uma compreensão mais aprofundada das políticas culturais no Amazonas e de sua contribuição para a valorização da diversidade cultural e a promoção dos direitos humanos. Por meio da organização e categorização dos dados, foram identificados aspectos relevantes, como os principais objetivos das políticas, as estratégias utilizadas, os recursos disponibilizados e os resultados alcançados. A utilização de técnicas de análise qualitativa proporcionou uma compreensão aprofundada e contextualizada dos dados coletados, permitindo extrair significados e inferências relevantes para o estudo. A análise de dados desempenhou um papel fundamental na construção das conclusões e discussões deste estudo, contribuindo para uma abordagem embasada e fundamentada sobre as políticas culturais no Amazonas.

4. RESULTADOS

Os resultados obtidos revelam que as políticas culturais no Amazonas têm se esforçado em valorizar a diversidade cultural presente na região, reconhecendo a importância das manifestações culturais das comunidades tradicionais, indígenas e afrodescendentes (ROCHA, 2017). Foram identificadas iniciativas significativas, como editais de fomento e programas de apoio a artistas e grupos culturais, que buscam incentivar a produção cultural local. Além disso, políticas voltadas para a preservação e revitalização do patrimônio cultural também têm sido implementadas, visando salvaguardar as tradições e memórias locais (SILVA, 2019). No entanto, os resultados também apontam para desafios a serem enfrentados no contexto das políticas culturais no Amazonas. Um dos principais desafios está relacionado à falta de recursos financeiros adequados para a plena efetivação das políticas culturais. A escassez de investimentos limita a capacidade de ampliar e fortalecer as ações culturais, dificultando a concretização dos objetivos propostos. Além disso, a carência de infraestrutura cultural adequada também representa um obstáculo, prejudicando a realização de eventos e atividades culturais de forma satisfatória.

Outro desafio identificado é a necessidade de ampliar a participação das comunidades na formulação e implementação das políticas culturais. Ainda há uma limitação nesse sentido, o que pode comprometer a representatividade e a efetividade

das políticas em promover a valorização da diversidade cultural e a promoção dos direitos culturais e humanos. É fundamental garantir a inclusão das vozes das comunidades envolvidas, permitindo que elas tenham maior protagonismo nas decisões que afetam suas próprias expressões culturais (MARTINS, 2018). Além da valorização da diversidade cultural, os resultados também demonstram a relevância das políticas culturais no Amazonas para a promoção dos direitos humanos. Ao reconhecer, preservar e fortalecer as manifestações culturais das comunidades tradicionais, indígenas e afrodescendentes, essas políticas contribuem para a afirmação e o exercício dos direitos culturais desses grupos. O reconhecimento e o respeito à identidade cultural, à autonomia e à participação das comunidades são elementos fundamentais para garantir que os direitos humanos sejam efetivados, promovendo a inclusão, a igualdade e a não discriminação (ROCHA, 2017).

Além disso, as políticas culturais no Amazonas também desempenham um papel crucial na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Através da promoção do acesso igualitário à cultura e da valorização das expressões culturais das comunidades marginalizadas, essas políticas contribuem para a redução das desigualdades sociais e para o fortalecimento dos direitos humanos. Ao possibilitar que diferentes grupos tenham sua voz e suas histórias reconhecidas e valorizadas, as políticas culturais no Amazonas estimulam a construção de uma sociedade mais plural, respeitosa e solidária, pautada nos princípios da igualdade e da dignidade humana (SILVA, 2019). Esses resultados reforçam a importância de considerar a interseção entre cultura e direitos humanos na formulação e implementação das políticas culturais no Amazonas. Ao garantir a valorização da diversidade cultural e a promoção dos direitos humanos, essas políticas desempenham um papel fundamental na construção de uma sociedade mais inclusiva, igualitária e respeitosa com as múltiplas formas de expressão cultural e com a dignidade de todos os indivíduos.

Esses resultados destacam a importância de superar os desafios existentes e buscar soluções para fortalecer as políticas culturais no Amazonas. É necessário um maior investimento financeiro, a criação de infraestrutura cultural adequada e a promoção de mecanismos que garantam a participação efetiva das comunidades no processo de formulação e implementação das políticas. Somente assim será possível

avançar na valorização da diversidade cultural e na promoção dos direitos humanos por meio das políticas culturais na região.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo reforçam a importância das políticas culturais no Amazonas como mecanismos essenciais para a valorização da diversidade cultural e a promoção dos direitos humanos. Através dessas políticas, é possível reconhecer e preservar as diferentes manifestações culturais presentes na região, fortalecendo a identidade das comunidades tradicionais, indígenas e afrodescendentes. Além disso, a implementação de políticas de preservação e revitalização do patrimônio cultural contribui para a salvaguarda das tradições e memórias locais.

No entanto, é fundamental reconhecer que existem desafios a serem enfrentados. A falta de recursos financeiros adequados e a carência de infraestrutura cultural são obstáculos que precisam ser superados para a plena efetivação das políticas culturais no Amazonas. Além disso, é necessário fortalecer a participação das comunidades no processo de formulação e implementação dessas políticas, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e suas necessidades sejam atendidas.

Para alcançar resultados mais significativos, é imprescindível que haja uma integração de esforços entre o governo, a sociedade civil e as comunidades. É necessário estabelecer parcerias e promover a colaboração, envolvendo diferentes atores na construção e implementação das políticas culturais. Além disso, é importante garantir recursos adequados e sustentáveis para o desenvolvimento das ações culturais, buscando investimentos tanto no âmbito público como no privado.

Em suma, as políticas culturais no Amazonas desempenham um papel fundamental na valorização da diversidade cultural e na promoção dos direitos humanos. Por meio do reconhecimento e fortalecimento das manifestações culturais locais, é possível construir uma sociedade mais inclusiva, respeitosa e justa. O caminho para o aprimoramento dessas políticas passa pelo fortalecimento da participação das comunidades, pela alocação de recursos adequados e pela colaboração entre os diferentes atores envolvidos. Somente dessa forma será possível promover a diversidade cultural e garantir os direitos humanos no contexto amazônico.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. H. T. Políticas culturais e o campo simbólico. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 22, n. 64, p. 9-20, 2017.
- BAUMAN, Z. **Cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- BENJAMIN, M. Políticas culturais no contexto amazônico. **Revista de Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 1, p. 45-62, 2018.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 2018.
- CARVALHO, A. B. Interculturalidade e diversidade cultural na Amazônia. **Revista Interculturalidad y Desarrollo**, [S.l.], v. 13, n. 25, p. 97-112, 2020.
- COSTA, M. V. **Políticas culturais e desenvolvimento territorial: uma análise das políticas culturais para o Amazonas**. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2022.
- FERNANDES, M. Políticas culturais e direitos humanos no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 196-210, 2021.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- MARTINS, J. Participação social e gestão cultural no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista de Administração Pública**, v. 52, n. 1, p. 141-161, 2018.
- MENEZES, A. V. **Políticas públicas para a cultura e sustentabilidade no Amazonas**. Manaus: Editora Valer, 2019.
- OLIVEIRA, J. P. O patrimônio cultural imaterial no Brasil: políticas públicas, identidades coletivas e direitos culturais. **Horizontes Antropológicos**, v. 25, n. 51, p. 133-172, 2019.
- OLIVEIRA, M. L. Patrimônio imaterial e diversidade cultural na Amazônia: desafios e perspectivas. **Revista de Direito Unifacs**, Salvador, v. 51, n. 2, p. 319-335, 2017.
- ROCHA, A. **Políticas culturais no Brasil: uma análise crítica**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- SANTOS, B. S. Políticas culturais e desenvolvimento sustentável. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-17, 2017.
- Secretaria de Estado de Cultura do Amazonas. **Plano Estadual de Cultura do Amazonas**. Manaus, 2020.

- Secretaria de Estado de Direitos Humanos do Amazonas. **Relatório Anual de Políticas de Direitos Humanos do Amazonas**. Manaus, 2021.
- SILVA, J. R. Políticas culturais e fortalecimento das comunidades tradicionais na Amazônia. **Revista Eletrônica Gestão & Sociedade**, [S.l.], v. 13, n. 35, p. 2689-2708, 2019.
- SILVA, M. Preservação do patrimônio cultural no Brasil: entre o material e o imaterial. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 15, n. 2, p. 336-354, 2019.
- SILVA, R. H. A. Políticas culturais no Brasil: possibilidades e desafios. **Revista de Políticas Públicas**, v. 22, n. 2, p. 417-429, 2018.
- SILVEIRA, L. A. **Análise qualitativa de dados: estratégias e técnicas para a pesquisa em ciências sociais, da saúde e humanas**. Editora Universitária, 2019.
- SILVEIRA, M. B. Políticas culturais e diversidade cultural no Brasil: o caso do Programa Cultura Viva. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 19, n. 216, p. 125-135, 2019.
- SOUZA, A. M. Diversidade cultural e políticas culturais na Amazônia: reflexões sobre o patrimônio imaterial e as expressões culturais amazônicas. **Caderno CRH**, Salvador, v. 31, n. 84, p. 409-424, 2018.
- UNESCO. **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais**. Paris: UNESCO, 2005.

CAPÍTULO XVI

“AS EXPERIÊNCIAS DE LICENCIANDOS(AS) EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E O DESENVOLVIMENTO DE SABERES E HABILIDADES DOCENTES A PARTIR DA EXPOSIÇÃO “MULHERES NEGRAS NAS CIÊNCIAS”

“THE EXPERIENCES OF UNDERGRADUATE STUDENTS IN BIOLOGICAL SCIENCES AND THE DEVELOPMENT OF KNOWLEDGE AND TEACHING SKILLS FROM THE EXHIBITION “MULHERES NEGRAS NAS CIÊNCIAS”

DOI: 10.51859/AMPLLA.TS03308-16

Isabor Sales Marinho de Queiroz ¹

Mariny Oliveira Arruda ²

Luana Holanda Vanderlei ³

Jeanne Barros Leal de Pontes Medeiros ⁴

Nivaldo Aureliano Léo Neto ⁵

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Veterinárias. Universidade Estadual do Ceará - UECE

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais. Universidade Federal do Ceará - UFC

³ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Marinha Tropicais. Universidade Federal do Ceará - UFC

⁴ Professora adjunta do Curso de Ciências Biológicas. Universidade Estadual do Ceará - UECE

⁵ Professor adjunto da Faculdade de Biologia. Universidade Federal do Pará - UFPA

RESUMO

A utilização de metodologias que favoreçam o envolvimento das pessoas participantes é essencial para processos educativos que almejam o convívio na diversidade. Esta pesquisa se volta à compreensão das atitudes e habilidades desenvolvidas em licenciandos(as) que atuaram na exposição “Mulheres Negras nas Ciências”, enquanto prática pedagógica participativa ocorrida em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará. Para tal, 11 licenciandos(as) responderam questionários que buscavam averiguar suas percepções a partir do seu engajamento no processo. A análise das respostas demonstra a importância do uso das metodologias para a promoção da autonomia e protagonismo das pessoas participantes ao longo do processo educativo e de construção da narrativa expográfica.

Associada à educação das relações étnico-raciais, a exposição em questão fomentou processos de reflexão sobre a necessidade de uma educação antirracista e antissexista nos cursos de formação docente, não devendo as Ciências Biológicas se eximir desse cenário de justiça social.

Palavras-chave: Educação. Relações étnico-raciais. Lei 10.639/03. Metodologias participativas.

ABSTRACT

The use of methodologies that favor the involvement of the participating people is essential for educational processes that aim to conviviality in diversity. This research turns to the understanding of the attitudes and skills developed in undergraduates who worked in the exhibition “Black Woman in Sciences” as a

participatory pedagogical practice that occurred in a degree course in Biological Sciences at the State University of Ceará. To this end, 11 undergraduates answered questionnaires that sought to verify their perceptions from their engagement in the process. The analysis of the answers demonstrates the importance of using methodologies to promote autonomy and protagonism of the participating people. Associated with the education of ethnic-racial

relations, the exhibition in question fostered processes of reflection on the need for an anti-racist and anti-sexist education in teacher training courses, and Biological Sciences should not exempt themselves from this scenario of social justice.

Keywords: Education. Ethnic-Racial Relations. Law 10.639/03. Participatory Methodologies.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a institucionalização do Ensino de Ciências e Biologia, conseqüentemente os processos de formação docente, passaram por mudanças nos currículos, nas práticas pedagógicas, modalidades e materiais didáticos (KRASILCHIK, 2000). Nesse sentido, no âmbito escolar e no ensino superior, as concepções referentes ao ensino e aprendizagem de que somente transmitir o conteúdo em sala de aula não seja suficiente é cada vez mais recorrente. Por esse motivo, o uso de metodologias ativas vem sendo bastante empregado nas universidades e nas escolas, permitindo que os(as) educandos(as) sejam proativos e tenham autonomia. Os indivíduos com autonomia passam por experimentações individuais que proporcionam o amadurecimento singular, mas somente por meio das relações entre os seres humanos é que esse processo é consolidado (FREIRE, 2013).

Segundo Berbel (2011), a metodologia ativa, baseada em estímulo no processo ensino-aprendizagem, tem uma percepção de educação crítico-reflexiva, tendo como resultado o engajamento por parte do(a) educando(a) na busca pelo saber. Nota-se que a interação entre o(a) estudante(a) e o(a) professor(a) melhora, visto que a partir da atividade escolhida pelo(a) educador(a), os(as) estudantes irão desenvolver diferentes tipos de habilidades. Diante disso, o(a) professor(a) conseguirá ter um feedback das aulas por meio da desenvoltura dos indivíduos, podendo assim refletir sobre suas práticas e o que pode ser melhorado.

No entanto, apenas utilizar experimentações, como as aulas práticas, que se enquadram como metodologia ativa, não são suficientes para proporcionar um processo de ensino e aprendizagem eficaz, visto que é necessário que haja uma interligação entre o conteúdo teórico e o prático (PAGEL; CAMPOS; BATITUCCI, 2015).

Isso também é confirmado no estudo de Silva *et al.* (2019), ao retratarem que as aulas práticas são consideradas a melhor metodologia ativa, porém também não são suficientes para o aprendizado sem as aulas teóricas do ensino tradicional de qualidade.

Depreendendo-se a busca pela construção da autonomia no processo educativo através do uso de outras metodologias, podemos fazer uma relação com situações cotidianamente vivenciadas pelos sujeitos da educação escolarizada (estudantes e docentes) a partir da perspectiva do Educar em Direitos Humanos (inclusive pelo fato de que o direito à Educação é um Direito Humano). Ao consultar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, no seu Artigo 2º, consta que a educação tem por seus princípios e fins o pleno desenvolvimento do(a) educando(a), sua qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício da cidadania. No Brasil, é importante mencionar a existência do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), contendo princípios e orientações recomendadas às diversas modalidades educativas, sejam elas escolarizadas (educação básica e educação superior) ou não (a exemplo da educação dos profissionais do sistema de segurança jurídica).

Conforme Candau e Sacavino (2013), a Educação em Direitos Humanos está relacionada ao conhecimento e defesa dos direitos, respeito à igualdade e ao comprometimento com a “educação para o nunca mais”, promovendo um sentido histórico e crítico de assumir violações aos direitos humanos e combater às mesmas para que nunca mais ocorram. Para as referidas autoras, no processo de formação de educadores(as), a perspectiva dos Direitos Humanos apresenta desafios a exemplo da visão de senso comum, a construção de ambientes educativos que promovam os direitos humanos, a necessidade da incorporação dos mesmos nos currículos escolares, a necessidade da articulação de ações que sensibilizem e o estímulo à produção de materiais de apoio.

É imprescindível destacar que todos esses elementos estão inter-relacionados e que o desenvolvimento de um conduz a outro. Uma Educação em Direitos Humanos, portanto, deve ter como foco a reflexão crítica da pessoa e na sua sensibilização em relação aos lugares de privilégio estruturais historicamente ocupados, uma vez que os problemas de injustiça social não se referem somente “ao outro” (o que seria uma transferência e isenção para tomada de decisões). Em termos de formar professores e professoras de Ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos,

Oliveira e Queiroz (2015) apontam desafios em um contexto no qual há reiteradas afirmações de que tais aspectos não condizem com os interesses e campos de atuação das “Ciências Naturais” (Química, Física e Biologia).

Formar professoras e professores de Ciências que estejam dispostos a dialogar sobre Direitos Humanos implica o ato de repensar as práticas pedagógicas que são (re)produzidas desde o início e nisso as metodologias participativas podem colaborar ao desenvolverem atitudes e habilidades que permitam o convívio na diversidade. O que se espera de um curso de licenciatura é que haja um desenvolvimento do conhecimento e habilidades nos(as) licenciandos(as), bem como atitudes e valores que possibilitem a construção de seus saberes-fazeres docentes a partir dos desafios impostos pelo ensino como prática social no cotidiano.

Dessa forma, espera-se que ocorra a mobilização de conhecimentos que sejam necessários para que haja a compreensão do ensino como realidade social, desenvolvendo-se a capacidade de investigar sua própria atividade para que, a partir dela, haja a transformação e construção de seus saberes-fazeres docentes, num processo de construção de suas identidades como professores(as) (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011). Segundo Pimenta (1999), desenvolver a identidade da profissão docente ocorre por meio da atribuição e da resignificação dos valores sociais direcionados a ela no meio social. Tal construção depende dos significados que atribuem às suas atividades diárias, de como se situam no mundo através do seus valores, dos seus ensinamentos, da história da sua vida, dos seus anseios, dificuldades, da relação com os(as) colegas do trabalho nas escolas ou em outros locais, e principalmente de como se sentem ao executarem a profissão docente.

Na conjuntura da necessidade de formação de professores(as) de Ciências e Biologia em Direitos Humanos, conforme dispõe a LDB 9.394/96, especificamente no Artigo 26-A (versando sobre a inserção de elementos da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas), é imprescindível que tais pessoas estejam dispostas a dialogarem sobre as questões raciais. Assim, a educação das relações étnico-raciais deve ser absorvida como um processo essencial na formação desses(as) profissionais (FERNANDES, 2015). Enquanto caráter de obrigatoriedade dada por ser uma Lei, docentes de Ciências e Biologia, mas também as instituições de ensino, devem se guiar pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O

Parecer CNE/CP 3/2004, considera a reeducação das relações étnico-raciais não enquanto tarefas exclusivas da escola, mas as situa no horizonte da justiça social, quando indica que é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. (CNE/CP 3/2004, 2004, pp.14-15).

Nesse âmbito, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa conduzida com uma turma do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará (UECE) sobre a confecção de uma exposição (compreendida aqui enquanto metodologia ativa). Tal exposição tinha como eixo temático as "Mulheres Negras nas Ciências" e surge a partir da experiência de trabalho participativo desde o início do projeto de construção da narrativa expográfica até a sua conclusão.

Os resultados apresentados permitirão demonstrar a importância da exposição como metodologia ativa para os(as) alunos(as), as vantagens e os benefícios que a sua utilização trouxe para o processo de ensino-aprendizagem, descobrir quais habilidades foram postas em prática durante a montagem da exposição e quais os sentimentos dos sujeitos em relação à obra concluída.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada com 11 estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará (UECE), matriculados na disciplina de Prática como Componente Curricular I, no ano de 2019. Foram convidados a participar da pesquisa todas as/os estudantes que contribuíram na montagem da exposição "Mulheres Negras nas Ciências". As pessoas que aceitaram o convite concordaram em sua participação por meio da assinatura do termo de compromisso, respondendo posteriormente a um questionário enviado por parte das pesquisadoras que escrevem esta comunicação (também elas estudantes que participaram da construção da exposição).

A elaboração da exposição ocorreu da seguinte forma: em todas as aulas, os(as) estudantes eram divididos em suas respectivas equipes para elaborar alguma etapa da exposição, como a colagem das imagens das cientistas negras em cartolinas ou em TNT, a confecção das bonecas abayomi ou a seleção das pesquisas que retratavam a vida das cientistas. Durante esses momentos, as atividades eram desenvolvidas em grupo, a

partir do trabalho manual e a prática da escuta. Esse processo ocorreu até o dia em que a exposição foi montada no corredor central da Universidade Estadual do Ceará (Figuras 1 e 2).

Figura 1 - Montagem da exposição no corredor central da Universidade Estadual do Ceará



Fonte: Autoria própria.

Figura 2 - Parte da exposição Mulheres Negras nas Ciências



Fonte: Autoria própria.

Buscando relacionar as questões referentes ao racismo e sexismo nas Ciências enquanto elementos-geradores para um Ensino de Ciências crítico, a exposição foi dividida em algumas instalações, tais como: as histórias de vida de oito mulheres negras nas ciências (Alice Ball, Merit Ptah, Sônia Guimarães, Bárbara Carine, Katherine Jhonson,

Francine Ntoumi, Wangari Maathai e Segenet Kelemu); saúde da população negra, voltando-se para as doenças como anemia falciforme, hipertensão; racismo e sexismo enquanto casos de saúde pública (nos permitindo pensar na Educação em Saúde); a estrutura da fibra capilar (apresentando a constituição biológica, mas também a história de penteados); mulheres negras nas ciências da UECE, representadas por algumas estudantes; e a presença da melanina (Figuras 3 e 4). Esses assuntos foram escolhidos pelos/as estudantes e pelo professor da disciplina após os encontros, em busca de apresentar para a comunidade universitária como eles influenciam e se relacionam com as questões étnico-raciais. Outras informações sobre a exposição podem ser consultadas no trabalho de Léo Neto e Fernandes (2020).

Figura 3 - Eixo temático “Presença de melanina”



Fonte: Autoria própria.

Figura 4 - Eixo temático “Mulheres negras do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará - UECE”



Fonte: Autoria própria.

Para o registro das informações sobre as percepções dos(as) estudantes que participaram do processo de construção da exposição, optou-se pelo método qualitativo, tendo em vista o objetivo de revelar e manifestar a razão dos fenômenos no mundo social e diminuir as distâncias entre as teorias e os dados, entre os contextos e as ações, entre o indicador e o que é indicado (MAANEN, 1979); e pelo método Survey de pesquisa que, segundo Santos (1999), a partir dos dados que se deseja obter, busca-se informações de modo direto com um grupo de interesse. Dessa forma, a pesquisa utilizando esse método se trata da obtenção de informações de um certo grupo de pessoas que representam uma população-participante e a partir disso, podem ser utilizados questionários como instrumento de pesquisa (FONSECA, 2002).

Para a coleta de dados da nossa pesquisa, utilizamos um questionário eletrônico compartilhado via WhatsApp, no qual os(as) estudantes(as) que aceitaram participar puderam respondê-lo por meio de um texto ou de um áudio. Isso ocorreu devido às condições encontradas no mundo por causa da pandemia da Covid-19, fato que impossibilitou aulas presenciais e o contato direto com os sujeitos da pesquisa devido a necessidade do isolamento social. O questionário circulou por cerca de duas semanas no mês de Abril de 2020.

A análise qualitativa do trabalho ocorreu por meio da escuta/leitura e transcrição das respostas dos questionários. Para permitir a análise, as respostas foram divididas em quatro blocos, sendo um para cada pergunta efetuada aos participantes. Os blocos de análise suscitados pelas perguntas foram: 1. “Você acha importante o uso de metodologias ativas como essa para o aprendizado?”, 2. “Quais vantagens e quais os benefícios que você acha que esse tipo de metodologia proporciona para o processo de ensino e aprendizagem?”, 3. “Quais habilidades você já tinha ou que foram desenvolvidas durante a montagem da exposição “Mulheres Negras nas Ciências”? e 4. “Você pode mencionar quais sentimentos possui em relação à exposição?”.

Assim divididas, foram selecionados trechos de respostas cujos elementos discursivos estivessem mais relacionados aos objetivos da pesquisa, pois alguns foram genéricos, simples e semelhantes em relação a outros. Após isso, foram elaboradas relações entre as respostas dos(as) participantes e a percepção das autoras sobre as referidas perguntas, já que também participaram da montagem da exposição. As

respostas de cada estudante serão relatadas no artigo utilizando um nome fictício para evitar exposições diretas.

Por algumas das autoras também terem participado enquanto respondentes das perguntas e, sobretudo, atuando na montagem da exposição enquanto eram estudantes da disciplina referida anteriormente, neste trabalho também faz-se uso de uma autobiografia, na qual o(a) autor(a) é protagonista da sua própria escrita, expondo lembranças, fatos ocorridos e sentimentos (PIRES; GASPAR, 2016). Esse tipo de comunicação pode ser estendido a outras vozes, pois ao falar sobre si mesmo, participa de um diálogo mais abrangente em relação a outras narrativas (CARVALHO, 2003).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo Siqueira-Batista e Siqueira-Batista (2009) e Brasil (2012), existem várias maneiras para desenvolver metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, algumas dessas possibilidades são: seminários, aulas invertidas, mesas-redondas, oficinas, apresentações de filmes, trabalhos em pequenos grupos, dramatizações, leituras comentadas, aulas práticas, debates temáticos, portfólio, relato crítico de experiências e as exposições dialogadas. Para os resultados que serão apresentados a seguir e enquanto fundamentação teórico-conceitual, cabe destacar neste trabalho que as tipificações sobre as metodologias ativas devem ser tomadas com cautela, visando o não esvaziamento conceitual do que as mesmas podem significar nos processos educativos.

Nesse sentido, a construção de uma exposição, em si, não se constitui enquanto uma metodologia ativa somente pelo fato de não recorrer exclusivamente a elementos didáticos postos como “tradicionais” (conforme foi visto na Introdução). As atividades práticas conduzidas para a montagem da exposição “Mulheres Negras nas Ciências” foram pautadas, sobretudo, por outras formas de relacionamento entre o professor da disciplina e os(as) estudantes participantes.

Para Freire (2013), é importante desenvolver com os(as) educandos(as) habilidades que os ajudem na aprendizagem, fortalecendo sua autonomia e sua identidade na perspectiva de gerar um conhecimento com autonomia e pleno de significados. À vista disso, de acordo com o primeiro questionamento sobre a importância do uso de metodologias ativas para a aprendizagem, as pessoas

participantes consideraram que o processo participativo de construção da exposição incitou a pesquisa por informações imprescindíveis para a montagem das instalações referidas anteriormente. Dentre as respostas, as metodologias conduzidas permitiram a integração entre áreas do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades, conforme podemos perceber a seguir:

Júlia: Eu acho muito importante o uso de metodologias ativas como essa para o aprendizado, porque as metodologias mais tradicionais são bem pouco atrativas para o aluno, e não só pelo fato de não ser atrativa e também por dar menos oportunidade de aprendizado, é um aprendizado muito linear. Metodologias ativas contemplam muito mais áreas do conhecimento e muito mais habilidades.

Nessa perspectiva, Demo (1996) afirma que ao se conduzir um ato de educar pela pesquisa, habilidades e reconstrução de qualidades são suscitadas. No caso aqui analisado, por parte dos(as) estudantes foi necessário o envolvimento para a construção da exposição, desenvolvendo protagonismos para uma independência intelectual e pensamento crítico acerca do que estão criando. Assim, a partir do uso de metodologias participativas, os(as) estudantes atuaram de forma ativa na construção do conhecimento e não apenas recebendo uma informação do professor de forma passiva, desse modo podendo participar de questionamentos ou de intervenções.

Dentre as pessoas participantes desta pesquisa, houveram aquelas que destacaram os aspectos negativos relativos a forma passiva de repasse dos conhecimentos que muitas vezes ocorre em sala de aula ou o não envolvimento para a realização das atividades solicitadas. Esse encadeamento repulsivo no processo educativo gera um sentimento de negatividade por não serem os(as) próprios(as) detentores(as) do conhecimento, ou seja, por não ter uma motivação interna (GUIMARÃES, 2003). Muitas vezes, isso ocasiona um baixo rendimento e um escasso desenvolvimento de habilidades, já que os(as) estudantes não se sentem motivados(as) quando são obrigados(as) a desempenharem qualquer atividade.

É imprescindível atribuir significados ao que é estudado e produzido, desencadeando o sentimento de pertencimento para com aquela atividade, o que pode proporcionar um cuidado e um carinho ao realizar a produção do que é proposto. Conforme trecho de entrevista com uma das pessoas participantes, a mesma concorda

que “construir alguma coisa dá um sentimento de pertencimento gigantesco no processo de aprendizagem e isso é bem legal”.

Dessa forma, segundo Fernandes (2015), é essencial demonstrar sentido no que é ensinado também em Ciências e Biologia, sempre associando a fatos da realidade brasileira, abrangendo as questões raciais e buscando nos reeducar para avaliar os diversos assuntos das áreas de conhecimento, como as Ciências Biológicas. No discurso das pessoas participantes desta pesquisa, podemos perceber a importância do envolvimento na construção da exposição e as atividades de pesquisa que a turma necessitou conduzir para a elaboração de seus próprios materiais didáticos sobre as questões pertinentes à abordagem temática do racismo e sexismo.

Joana: São questões de extrema importância, então, nada melhor do que sairmos da nossa "bolha" para aprendermos e reconhecermos nossos privilégios raciais.

Pedro: (...) faz com que os alunos reflitam sobre diversos temas, nesse caso como: racismo, feminismo, entre outros. Pois, durante a montagem da exposição foram feitos debates sobre os temas e pesquisas para serem expostas.

Voltaremos especificamente às questões sobre racismo e sexismo mais adiante. Quando questionados sobre as vantagens e os benefícios que a metodologia conduzida proporcionou ao processo de ensino-aprendizagem, elementos em comuns foram apresentados, apesar de ênfases diferentes a cada qual. De acordo com as respostas, pôde ser constatado que a partir da montagem da exposição foram destacados aspectos referentes ao desenvolvimento do trabalho em grupo, aperfeiçoamento de habilidades manuais, o entendimento sobre o processo de criar um roteiro expográfico e o protagonismo na construção do seu próprio conhecimento (através das pesquisas).

Os(as) licenciandos(as), enquanto futuros professores (as) de Ciências e Biologia, a partir das suas experiências com a atividade ora analisada, elaboram reflexões que transitam entre o “ser estudante” e o “ser docente”, colaborando assim para a formação de sua identidade e saberes docentes. Conforme percebemos em trechos transcritos a seguir:

Olívia: As vantagens é que você pode atingir alunos que não funcionam tão bem com o método expositivo, também pode ser desenvolvido trabalho em equipe, e podem ser descobertas habilidades diferentes principalmente em algo que trabalha tantas coisas diferentes como uma exposição.

Lucas: Eu acho muito importante a utilização de metodologias ativas, principalmente para nós que estamos cursando licenciatura e seremos futuros professores. Ao meu ver, a vantagem dessas metodologias está no aluno assumir o papel de protagonista. Na minha formação e da maioria das pessoas que estão hoje no ensino superior, foi totalmente o contrário, os alunos são pessoas passivas que só recebem e pouco contribuem, não possuem papel de liderança, não são realmente protagonistas. Então eu acho, que essa é a principal vantagem do uso de metodologias ativas: o aluno é protagonista do seu próprio aprendizado e o que ele aprende tem mais significado.

Marcos: Ajuda o aluno no ganho de experiência para aplicar essa metodologia na sua carreira, e também a desenvolver seu lado criativo.

Pelo exposto acima, percebemos que as experiências suscitadas nos(as) licenciandos(as) em relação à exposição suscitou memórias e reflexões sobre o próprio modelo de formação vivenciado que não permitiria o protagonismo dos sujeitos. Há aspectos interessantes que nos demonstram a relação entre metodologia (a exposição), o processo (envolvimento professor/estudantes) e o tema (questões relativas às relações étnico-raciais) no processo formativo, conforme visualizamos em trecho transcrito a seguir:

Pedro: Esse tipo de abordagem facilita a nortear toda uma reflexão sobre um tema e ajuda na compreensão do aluno. Além de trabalharem outras coisas importantes como o trabalho em equipe, organização e etc. Serve independentemente do tema, mas com o tema em questão foi possível conscientizar as pessoas que viram a exposição, mas também quem montou, tudo através da reflexão que ela trás.

O tema da exposição contribuiu para o engajamento social, pois enquanto futuros(as) professores(as), é essencial compreender questões sociais que são invisibilizadas na sociedade, a exemplo da contribuição das mulheres negras nas Ciências. Esse debate é fundamental tendo em vista que as noções associadas à raça foram decisivas para a formação da sociedade brasileira e nesse quesito, os processos educacionais são um dos elementos que estruturam os modos de relação entre pessoas brancas, negras e indígenas. Uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases orienta a inclusão de elementos da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos da educação básica, é imprescindível que nas faculdades de formação de professores (as) esses aspectos também sejam contemplados.

Mais uma vez, é importante destacar a forma pela qual as atividades de construção da exposição foram conduzidas participativamente, criando na turma o ensejo e a disposição em se falar sobre as relações étnico-raciais, tal qual recomendado

por Fernandes (2015). Dessa forma, o processo não consistiu somente em falar sobre a vida das mulheres negras nas ciências, mas de construir e recontar essas histórias através de um processo de pesquisa colaborativa que culminou na produção da exposição enquanto uma obra didática, conforme visualizamos a seguir:

Júlia: Eu acho que esse tipo de metodologia proporciona ao aluno muito mais conhecimento. Por exemplo, poderia haver uma aula expositiva sobre as mulheres negras na ciência, mas o aluno sentaria, ouviria, iria embora e só isso. Mas, com a exposição, os alunos construíram, estudaram sozinhos, o que ajuda muito na construção do próprio conhecimento.

Junior: A bagagem teórica é sempre muito importante para nos fornecer o mínimo de noção sobre determinados assuntos, já a metodologia ativa é, de fato, a melhor forma de complementar esse conhecimento prévio, pois busca uma atuação social e gera um feedback para quem aplicou-a.

Desse modo, ter a oportunidade de conhecer essas mulheres e, sobretudo, lidar com as questões étnico-raciais com disponibilidade para a escuta e diálogo, auxilia na formação de saberes da docência, influenciando os(as) licenciandos(as) a abordarem essas reflexões em suas salas de aula, promovendo debates sobre assuntos que devem ter uma maior visibilidade. Como já mencionado por Carvalho e Gil-Pérez (2011), certas formas de reflexões e novas abordagens de contextos, para além da ênfase à dimensão conceitual e da terminologia da linguagem científica, corroboram para a construção da identidade como professor(a), colaborando nos seus saberes docentes (PIMENTA, 1999) e para um Ensino de Ciências que vise a formação cidadã (KRASILCHIK; MARANDINO, 2007).

Entrelaçando a metodologia às questões étnico-raciais e de gênero, outra pergunta realizada às participantes consistiu em saber “Quais habilidades você já tinha ou que foram desenvolvidas durante a montagem da exposição “Mulheres Negras nas Ciências”?”. Por mais que essa pergunta (e algumas respostas a mesma, consequentemente) seja similar a outras apresentadas anteriormente, constatamos com mais acurácia a relação entre as habilidades e o tema abordado, o que nos leva a indicar que certas habilidades só foram desenvolvidas justamente por causa das questões e reflexões levantadas ao longo das atividades participativas.

Podemos ler a seguir o posicionamento de alguns(mas) participantes:

Pedro: Trabalho em equipe, organização, conscientização, pensamento crítico, pensamento político, noção de desigualdade social, racial e de gênero, dentre muitas coisas.

Júlia: Habilidades de pesquisa, habilidades de sintetizar o conhecimento adquirido, a questão da estruturação da exposição e habilidade de trabalho em grupo, porque para construir a exposição, é necessário ter diálogo e construir junto com as pessoas, se pegarmos as habilidades que estão na BNCC, uma exposição, engloba todas as habilidades.

Júnior: Síntese de conteúdo, relevância acerca da problemática, interdisciplinaridade, e busca de visibilidade.

Lucas: O que eu mais gostei foi perceber a visão do professor, correlacionando a biologia com fatos históricos.

Olívia: Sempre tive facilidade com trabalhos manuais, acho que minha dificuldade sempre foi alinhar ideias com essa facilidade e deu pra trabalhar bem isso, outra coisa foi comunicação, sempre fui mais de ficar calada, mas a montagem da exposição me fez falar mais nos processos de planejamento e coisas assim.

Desse modo, Richartz (2015) menciona que ao serem aplicadas metodologias ativas em sala de aula são desenvolvidas nos(as) estudantes as habilidades de criatividade, responsabilidade, autonomia e iniciativa, bem como trabalho ético e em grupo e um olhar abrangente sobre os problemas e soluções. Além do mais, os métodos e técnicas das metodologias ativas proporcionam a interação entre estudantes, estudantes e materiais didáticos (bem como outros recursos didáticos), e estudantes e professores(as).

As metodologias ativas despertam a curiosidade para elementos novos ainda não falados em sala de aula ou na perspectiva do(a) professor(a) (BERBEL, 2011). Contudo, como vem sendo indicado ao longo deste trabalho, as metodologias ativas, por si só, não proporcionam o desenvolvimento de habilidades e saberes docentes desejados para uma formação cidadã crítica. Se assim fosse, consideraríamos os procedimentos metodológicos enquanto simples técnicas similares a "receitas prontas" que seriam aplicadas igualmente a todos os contextos, cujos resultados alcançados seriam previsíveis em todos eles.

A importância das metodologias ativas reside justamente no desenvolvimento de saberes docentes que implicam a escuta sensível e instâncias participativas de construção do conhecimento. Pouco adiantaria a proposição de uma exposição, em termos educativos, se o processo de montagem da narrativa expográfica consistisse em uma postura centralizadora e autoritária na qual as demais pessoas participantes não pudessem assumir processos de protagonismo, de decisão e alterações nos planos prévios. A escuta sensível é instância desafiadora que muitas vezes culmina em

replanejamentos de atividades e dessa forma perpassa tanto os(as) estudantes quanto os(as) docentes.

O trabalho em equipe (indicado em alguns dos depoimentos citados anteriormente) implica a criação de espaços de decisão nos quais se permita a fala e necessariamente a escuta na busca de relações de confluência, por mais que hajam alguns pontos de discordâncias. Conforme refletido por Brandão e Borges (2008), “o educador do diálogo” é aquele que “aprende a saber através de criar saberes para aprender”, sendo imprescindível que no contexto de formação docente haja espaço para que as(os) futuras(os) professoras(es) possam falar e escutar, exercitando o espaço do diálogo pertinente ao campo científico.

Ainda em termos de experiências e saberes docentes, os depoimentos apresentados acima nos trazem outros elementos importantes, por exemplo, o trato do tema a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Falar sobre relações étnico-raciais no Ensino de Ciências e Biologia e, neste caso, em cursos de formação de professoras (es), implica necessariamente o extravasamento de práticas disciplinares arraigadas das Ciências Biológicas. Citando como caso uma das instalações criadas pelos grupos participantes desta exposição, trazer os conteúdos curriculares da Biologia associados à compreensão da melanina na pele não nos bastaria para uma Educação em Direitos Humanos que se proponha antirracista. Por isto, conforme trechos dos depoimentos, a importância de uma “formação política”, “pensamento crítico”, “visão do professor correlacionando biologia com fatos históricos”. Aspectos como esses colaboram na consolidação da necessidade de propostas educativas que sejam condizentes com o cotidiano.

Por fim, em termos educativos, as emoções devem ser consideradas como disposições essenciais no envolvimento e mobilização dos saberes docentes. Cabe lembrar os estudos e reflexões do biólogo e neurocientista chileno Humberto Maturana (1998) no tocante a essa afirmação, quando o referido autor indica que as emoções seriam coordenações consensuais de ações dos organismos. Ao questionarmos às pessoas participantes quais foram os sentimentos em relação à exposição montada, percebemos respostas que nos demonstram a importância do reconhecimento e, inclusive, de meios pelos quais as atividades conduzidas podem constituir em estratégias de divulgação científica (uma vez que a exposição, conforme dito

anteriormente, foi montada no corredor central da UECE, local de fluxo intenso de pessoas diariamente). A seguir transcrevemos alguns trechos que nos demonstram o que foi dito:

Lucas: Eu cheguei a comentar sobre isso durante a disciplina: que eu já presenciei várias exposições no corredor central e, ao meu ver, as pessoas pareciam não dar tanta importância, mas com a nossa exposição foi diferente, eu vi um olhar diferente, eu senti que houve um reconhecimento e isso me deixou muito feliz.

Maria: O principal sentimento foi de satisfação e alegria, pois o processo de montagem da exposição foi um pouco complicado, e ver que tudo deu certo e que as pessoas paravam para observar e interagir com a exposição, foi uma sensação muito boa.

Marcos: O principal sentimento foi de satisfação em ter participado de uma exposição que pôde ter mudado a concepção de algumas pessoas com relação a temas como mulheres na ciência, etnias, e cultura afro-brasileira.

Junior: O sentimento que mais define é o de valorização, não somente individual ou coletivo de quem executou a exposição, mas sim a valorização histórica das pessoas expostas e também dos materiais produzidos, onde gerou interesse e curiosidade das pessoas em aprenderem um pouco sobre o passado que nos possibilitou o presente momento.

Entre as três primeiras autoras (pessoas que também foram estudantes atuantes na construção da exposição) foi unânime o sentimento de gratidão e pertencimento por terem feito parte da construção de algo que foi notado pela comunidade acadêmica principalmente se tratando das questões relativas as mulheres negras nas Ciências, e também de terem vivenciado o interesse do público que interagiu com os painéis. Ao fim da exposição foram um misto de sentimentos: alegria, por ver que as pessoas demonstravam interesse pelo assunto; orgulho, por saber que contribuíram para a divulgação do trabalho dessas mulheres; e gratidão por poderem se inserir (e aprender) na história dessas mulheres. Ao participarem do processo de montagem das instalações da exposição, as autoras relembram um fato ocorrido: “Estávamos sentadas montando a exposição no corredor central da UECE, quando uma mulher negra passou, leu, observou a exposição e falou ‘nossa, que trabalho incrível, muito obrigada por representar a gente’”. Estudantes de outros cursos, em sua maioria pessoas negras, também compartilharam suas impressões sobre a exposição quando esta ainda estava em processo de montagem. Com frequência, as pessoas se surpreendiam com o fato de que aquela obra tinha sido criada por uma turma de estudantes do curso de Ciências Biológicas.



Processos didáticos como os da exposição são importantes ao associar a perspectiva da formação docente através de práticas de pesquisa e de planos de comunicação dos conhecimentos científicos que não se restrinjam à linguagem científica das Ciências Biológicas. Ainda em relação aos processos de identificação no que se relaciona aos temas abordados na exposição, algumas licenciandas participantes desta pesquisa (mulheres cis), sentiram-se “pertencentes” às atividades, conforme podemos perceber em trechos dos depoimentos a seguir:

Júlia: Eu tenho um sentimento muito grande de gratidão. Por que você pega um assunto como esse que envolve as mulheres negras na ciência, que não tem muito espaço e você faz uma exposição sobre isso, você abre um caminho para que as pessoas possam adquirir esse conhecimento, para que as pessoas possam ver a quantidade de mulheres revolucionárias dentro da ciência. Então, é um sentimento de muito empoderamento, de muita gratidão mesmo por ter participado daquilo, eu ajudei a construir. Outro sentimento que tenho é de saber que sou capaz, que pude ser capaz de construir aquilo.

Olívia: Clichê ou não a sensação foi de dever cumprido, a militante feminista dentro de mim tava pulando, falar sobre a história da mulher é sempre legal principalmente quando elas são da sua área, no caso ciências, a sensação de pertencimento é enorme, e saber que outras meninas estavam vendo tudo aquilo e se identificando também é bem gratificante, além disso se a exposição conscientizar pelo menos uma pessoa sobre privilégio branco e privilégio de gênero, sei que alcançamos o objetivo.

As experiências suscitadas nessas licenciandas se relacionam tanto com questões relativas à História das Ciências nas quais a contribuição das mulheres foi negligenciada, quanto a outras que costumeiramente são percebidas em dissociação ao conhecimento científico das Ciências Biológicas, a exemplo, neste caso, do caráter educativo dos movimentos feministas. A condução de reflexões, levando em consideração a raça e gênero no campo dos Direitos Humanos, compuseram as atividades para a montagem das instalações da exposição. Refletir sobre esses aspectos foi de suma importância, uma vez que as(os) licenciandas(os), em contexto de formação docente, se defrontariam com um campo de trabalho e atuação profissional intensamente marcado por tais demarcadores sociais. Conforme indicado no final do segundo depoimento, tratava-se também da sensibilização de pessoas brancas em relação aos seus privilégios, tal qual os privilégios associados a cis-heteronormatividade.

Antes da participação na exposição, o conhecimento dos(as) estudantes participantes acerca dos trabalhos realizados pelas mulheres negras na Ciência era pouquíssimo e isso é fruto de não se ter uma abordagem educativa que se fundamente

nas relações étnico-raciais, mesmo que haja uma Lei para que isso ocorra. O depoimento pessoal das autoras deste trabalho, enquanto estudantes participantes da prática em questão, nos indica a importância de atividades que suscitem processos de representatividade: “Como mulheres e biólogas nos sentimos incluídas e empoderadas por sabermos que o trabalho de outras mulheres estavam sendo valorizados e nos sentimos privilegiadas por podermos aprender sobre o trabalho incrível realizado por essas mulheres negras que nos inspiraram ao longo do processo de montagem da exposição, por serem tão empoderadas e terem enfrentado o machismo, racismo e as diferenças de classe e por terem feito com que reconheçamos os nossos privilégios como mulheres brancas. Pudemos compreender o quão essencial é apoiar o feminismo negro e unir forças a essas mulheres que são tão poderosas e fortes”. É essencial compreender a história dessas mulheres negras, não tendo apenas uma visão associada à escravidão, diante disso, é importante que a sociedade mude e lute em busca da igualdade de gênero, de classe e de raça.

Algumas dessas mulheres que revolucionaram a Ciência e foram apresentadas na exposição, participaram de inúmeras lutas para serem reconhecidas. As batalhas das mulheres na sociedade dependem da superação de ideologias do nosso sistema de opressão. Esse empenho não depende somente da capacidade de prevalecer as diferenças geradas pela hegemonia masculina histórica. As relações de poder que produzem a inferioridade social da população negra em geral e das mulheres negras em particular é firmada pelo racismo, o que faz com que haja mais um obstáculo: o enfrentamento contra os privilégios das mulheres brancas. Nesse ponto de vista, as mulheres negras enfrentam as questões raciais e de gênero, isso contribui para que novos delineamentos surjam no feminismo e nas lutas antirracistas, promovendo uma maior discussão de raça e de gênero no meio social brasileiro (CARNEIRO, 2003).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações apresentadas, o presente estudo abordou a importância de trabalhar a metodologia ativa por meio da utilização de questões que não são abordadas frequentemente no meio acadêmico das Ciências Biológicas, como as que estão relacionadas às mulheres negras nas Ciências. A partir da análise das respostas dos questionários, foi notório que os (as) participantes consideram muito

importante o uso das metodologias ativas para o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que favorece o engajamento na construção do conhecimento e ganham autossuficiência na realização de suas próprias atividades. Relata-se também o orgulho e gratidão por se inserirem nas histórias de mulheres que tiveram papel fundamental nas Ciências e que, por vezes, não tiveram seu trabalho valorizado devido ao machismo e ao racismo presentes na sociedade.

Sob esse viés, essa pesquisa proporcionou o conhecimento e o desenvolvimento dos(as) licenciandos(as) em relação a utilização das metodologias ativas atrelada às questões étnico-raciais, ou seja, por meio da exposição “Mulheres Negras nas Ciências”. Os(as) estudantes desenvolveram inúmeras habilidades, atitudes, criticidade ao montarem a exposição. Percebemos que o mais importante foi entender o quão urgente e necessário é apresentar para a comunidade temáticas que não são muito comuns na literatura (especificamente, cujo teor é silenciado por causa do racismo) e que combatem o racismo e o patriarcado ainda tão estruturados na sociedade. Dentre algumas cientistas negras que vem se dedicando à sistematização e divulgação da história de vida de outras pessoas negras, destacamos os trabalhos da professora Dra. Bárbara Carine Soares Pinheiro (uma das mulheres negras que foram selecionadas para compor a exposição aqui relatada), em redes sociais como o Instagram (@descolonizando_saberes) e na publicação de trabalhos acadêmicos (PINHEIRO, 2019 e 2020).

Nos dias de hoje, vive-se em uma sociedade onde o machismo permanece enraizado, com a ideia sedimentada de que o homem branco vem primeiro, especialmente em áreas como a Ciência. As pessoas brancas aprendem sobre a escravidão, sobre as torturas impostas aos(as) negros(as) e sobre os navios-tumbeiros quando na verdade o que deveriam ter aprendido era a valorizar os povos africanos e afro-brasileiros e sua importância social e cultural, em busca do engajamento dos núcleos sociais nas lutas, juntamente a esses povos.

Percebeu-se como a prática da construção de uma exposição, abordando as cientistas negras que fazem Ciência, pode contribuir para superar as discriminações raciais ao proporcionar que a sociedade conheça a história da população negra de forma coerente e lute por equidade juntos a esses povos, visto sua importância tanto para o

desenvolvimento humano quanto para a formação da sociedade brasileira, pois na maioria das vezes essa história é bastante distorcida (VERRANGIA; SILVA, 2010).

Além disso, mesmo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, nas escolas e nas universidades não são retratados a verdadeira história cultural e a grande contribuição das mulheres negras para a sociedade e para a ciência, devido, como dito ao longo deste trabalho, ao racismo e ao sexismo. Sob esse viés, é imprescindível que os cursos de licenciatura abordem temáticas que visem a reeducação das questões étnico-raciais para que se tenha a formação de educadores focando no desenvolvimento de novas habilidades e atitudes, objetivando que esses profissionais estejam cada vez mais engajados com tais questões para que, dessa forma, esses assuntos também sejam trabalhados e abordados nas escolas da educação básica.

A primazia não deve ser dada somente aos conteúdos curriculares (dimensão conceitual) das Ciências Biológicas que podem estar relacionados diretamente a uma educação antirracista, mas ao desenvolvimento de atitudes que permitam o convívio na diversidade a partir da escuta. Implica, portanto, formar professores/as que estejam dispostos/as a falarem sobre relações étnico-raciais (FERNANDES, 2015). Além disso, é necessário também mencionar a contribuição deste trabalho para a pesquisa educacional, pois conforme Fernandes (2015), é notório a ausência de formação dos(as) professores(as) na área para trabalhar com as questões raciais em sala de aula, muitas atividades são realizadas a partir das leituras e do esforço de cada professor(a) para desenvolver a temática entre os(as) seus(as) estudantes.

Logo, os objetivos gerais e específicos da presente pesquisa foram alcançados, pois conseguimos analisar qual a percepção que os(as) estudantes(as) do Curso de Ciências Biológicas, participantes da disciplina de Prática como Componente Curricular I, tiveram acerca da montagem da exposição “Mulheres negras nas Ciências”. Entendemos a importância da exposição como metodologia ativa para os(as) estudantes, quais as vantagens e os benefícios da utilização da mesma para o processo de ensino-aprendizagem, indicamos quais habilidades os(as) estudantes colocaram em prática durante a montagem da exposição e quais os seus sentimentos em relação a exposição.

Torna-se necessário uma reflexão a partir da Educação das Relações Étnico-Raciais como um processo fundamental na formação docente e na formação dos

profissionais como sujeitos, para que assim as questões raciais sejam debatidas nas salas de aulas de escolas e universidades, visando uma sociedade livre das correntes do racismo e sexismo por meio da educação. Porém, de forma lamentável, observa-se uma indisposição da mídia, das escolas, das universidades e da política de retratar esses assuntos.

Adiciona-se a isso o silenciamento das populações que são oprimidas, principalmente da comunidade negra, o que atrapalha a potencialidade de discussões, uma vez que retratar questões raciais dentro no meio institucional têm sido alvo de ridicularização e rejeição (BERTH, 2019). No caso dos cursos de Ciências Biológicas, costumeiramente alheios a algumas questões sociais, paulatinamente o silêncio curricular começa a ser rompido, principalmente nas modalidades de Licenciatura, apesar de que ainda há um longo caminho e descompasso entre a promulgação da Lei e a sua aplicabilidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Saúde. Curso de capacitação em processos educacionais na saúde: com ênfase em facilitação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem. São Paulo: Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa, Conselho Nacional de Secretários de Saúde, Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde, Fundação Dom Cabral, 59 p, 2012.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Londrina: Semina: Ciências Sociais e Humanas, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 20 set.2020.
- BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. Criar com o outro: o educador do diálogo. Revista Ed. Popular, v.7, p. 12-25, 2008.
- CANAU, V. M. F.; SACAIVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. Porto Alegre: Educação, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84825694009.pdf>. Acesso em: 9 set. 2020.
- CARNEIRO, S. Enegrecer o Feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS & TAKANO CIDADANIA (Brasil) (org.), Racismos Contemporâneos, Rio de Janeiro (Cidade): Takano. p. 49-58, 2003.
- CARVALHO, A. M. P. D.; GIL-PÉREZ, D. Formação de professores de ciências: tendências e inovações. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

- CARVALHO, I. C. M. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. Porto Alegre: Horizontes Antropológicos, v.9, n.19, p. 283-302, 2003.
- CNE/ CP 3/2004. Parecer nº3 /2004 de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 04 ago. 2020.
- DEMO, P. Educar pela pesquisa. Campinas: Editores Associados, 1996.
- FERNANDES, K. M. Biologia, educação das relações étnico-raciais e inversão epistemológica. Rio Janeiro: Revista Interinstitucional Artes de Educar, 2015. Disponível: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/viewFile/16194/13420>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UECE, 2002.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- GUIMARÃES, S. E. R. Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- KRASILCHIK, M. Reformas e Realidade o caso do ensino das ciências. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n.1,p. 85-93, 2000.
- KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. Ensino de Ciências e cidadania. São Paulo: Editora Moderna, 2007.
- LÉO NETO, N. A.; FERNANDES, K. M. Mulheres Negras nas Ciências: Experiência Participativa de uma Narrativa Expográfica. In: FALEIRO, W.; SANTOS, S. P.; SANGALLI, A. (Org.). Ciências da Natureza para a Diversidade. 1. ed. Goiânia: Kelps, 2020, v. 1, p. 109-130.
- MAANEN, J. V. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. New York: Administrative Science Quarterly, v.24, n. 4, p. 520-526, 1979.
- MATURANA, H. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

- PAGEL, U. R.; CAMPOS, L. M.; BATITUCCI, M. D. C. P. Metodologias e práticas docentes: uma reflexão acerca da contribuição das aulas práticas no processo de ensino-aprendizagem de biologia. *Experiências em ensino de ciências*, v, 10, n.2, p. 14-25, 2015.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: Pimenta, S. G.. (Org), Saberes pedagógicos e atividade docente*, São Paulo: Cortez Editora, p. 15-34, 1999.
- PINHEIRO, B. C. S. Educação em Ciências na escola democrática e as relações étnico-raciais. *Belo Horizonte: Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 19, p. 329-344, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/13139>. Acesso em: 20 set. 2020.
- PINHEIRO, B. C. S. @Descolonizando_Saberes: mulheres negras na ciência. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.
- PIRES, V. L.; GASPAR, M. C. G. Gênero, Biografia e Autobiografia: uma proposta de letramento. *Rio de Janeiro: Revista Philologus*, v. 22, n. 66, p. 1016-1028, 2016. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO22/66supl/0074.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.
- RICHARTZ, T. Metodologia ativa: a importância da pesquisa na formação de professores. *Três Corações: Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, v.13, n.1, p. 296-304, 2015.
- SANTOS, A. R. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- SILVA, S. A.; DA ROCHA, B. P.; RABELO, C. A. F.; VALENTIM, A. B.; ROCHA, C. DE L.; TAVARES, M. B.; ASSIS, R. C. DE. (2019). Metodologias Ativas X Metodologias Tradicionais: importância no processo ensino-aprendizagem. *In: Vasconcelos, A. W. S. de, Vasconcelos, T. N. S. de (org.), Ciências humanas: características práticas, teóricas e subjetivas*, Ponta Grossa: Atena Editora, p. 274. 2019. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/26386>. Acesso em: 19 ago. 2021.
- SIQUEIRA-BATISTA, R.; SIQUEIRA-BATISTA, R. (2007). Os anéis da serpente: a aprendizagem baseada em problemas e as sociedades de controle. *Rio de Janeiro: Ciência & Saúde Coletiva*, v. 14, n. 4, p. 1183-1192, 2007. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v14n4/a19v14n4.pdf>. Acesso em: 20 set.2020.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. (2010). Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 36, n. 3, p. 705-718, 2010. Disponível: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022010000300004&script=sci_abstract&tIng=pt. Acesso em: 10 set. 2020.

CAPÍTULO XVII

DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES

SHARED TEACHING IN DISTANCE EDUCATION: PATHWAYS AND POSSIBILITIES

DOI: 10.51859/AMPLLA.TS03308-17

Mario Marcos Lopes¹
Luan Brenner da Costa²

¹ Docente do Centro Universitário Barão de Mauá e Faculdade de Educação São Luís; Tutor do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

² Especialista em Docência no Ensino Superior e Gestão Pública pela Faculdade de Educação São Luís; Professor Conteudista dos Cursos de Pós-graduação da Faculdade Metropolitana.

RESUMO

A docência compartilhada na Educação a Distância (EaD) é uma abordagem pedagógica que vem ganhando destaque ao promover a colaboração entre múltiplos educadores no processo de ensino. Esta prática surge como uma resposta à crescente demanda por abordagens educacionais inovadoras, capazes de enriquecer a experiência de aprendizagem dos estudantes em ambientes virtuais. O presente estudo tem como objetivo explorar os fundamentos, benefícios, desafios e implicações da docência compartilhada na EaD, com o propósito de compreender sua eficácia e suas implicações. Para alcançar esse objetivo, o estudo adotou uma metodologia de pesquisa bibliográfica, envolvendo a revisão sistemática da literatura existente sobre o tema. O desenvolvimento do estudo revelou que a docência compartilhada na EaD oferece diversas vantagens, como a diversificação de perspectivas e abordagens pedagógicas, enriquecendo a experiência educacional dos estudantes. No entanto, também foram identificados desafios relacionados à definição de papéis, comunicação entre docentes e coesão do conteúdo apresentado. Em conclusão, a docência compartilhada na EaD representa uma abordagem que ressoa com a necessidade de uma educação mais interconectada e colaborativa. Por meio da colaboração entre educadores e do uso inteligente da tecnologia, essa abordagem pode aprimorar a qualidade da experiência educacional *on-line*, preparando os estudantes para os desafios de um mundo cada vez mais globalizado.

Palavras-chave: Docência. EaD. Interação. Aprendizagem colaborativa.

ABSTRACT

Shared teaching in Distance Education (EaD) is a pedagogical approach that has been gaining prominence by promoting collaboration between multiple educators in the teaching process. This practice emerges as a response to the growing demand for innovative educational approaches capable of enriching students' learning experience in virtual environments. The present study aims to explore the foundations, benefits, challenges and implications of shared teaching in (EaD), with the purpose of understanding its effectiveness and implications. To achieve this objective, the study adopted a methodology of bibliographical research, involving the review systematic analysis of the existing literature on the subject. The development of the study revealed that shared teaching in (EaD) offers several advantages, such as the diversification of perspectives and pedagogical approaches, enriching the educational experience of students. However, challenges related to the definition were also identified of roles, communication between professors and cohesion of the content presented. In conclusion, shared teaching in Distance Education represents an approach that resonates with the need for a more interconnected and collaborative education. Through collaboration between educators and the intelligent use of technology, this approach can enhance the quality of the online educational experience, preparing students for the challenges of an increasingly globalized world.

Keywords: Teaching. EAD. Interaction. Collaborative learning.

1. INTRODUÇÃO

A docência compartilhada tem se destacado como uma abordagem pedagógica no contexto da Educação a Distância (EaD), despertando o interesse de educadores e pesquisadores. A crescente demanda por ensino *on-line* e a necessidade de promover interações significativas entre os participantes do processo educacional têm impulsionado a busca por estratégias que aprimorem a qualidade da experiência de aprendizagem. Nesse sentido, a docência compartilhada surge como uma alternativa promissora, permitindo a colaboração entre múltiplos docentes e a diversificação das perspectivas apresentadas aos estudantes (ALVES, 2011).

No entanto, apesar das potencialidades evidentes, a implementação eficaz da docência compartilhada na EaD enfrenta desafios substanciais. Um problema central reside na definição de papéis e responsabilidades dos diferentes docentes envolvidos, bem como na criação de estratégias para garantir a coesão e coerência do conteúdo apresentado. Além disso, a falta de diretrizes claras para a integração das abordagens individuais dos docentes pode levar a conflitos e incompatibilidades que impactam negativamente a experiência de aprendizado dos estudantes (ALVES, 2011).

O objetivo geral deste estudo é explorar a prática da docência compartilhada na EaD, analisando suas implicações, desafios e benefícios tanto para os docentes quanto para os estudantes. Para alcançar o propósito, os seguintes objetivos específicos serão discutidos: (1) investigar os diferentes modelos de docência compartilhada utilizados em ambientes de EaD, (2) identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes ao adotar essa abordagem colaborativa e (3) propor diretrizes e estratégias para a efetiva implementação da docência compartilhada de forma aprimorada.

A metodologia adotada neste estudo será de natureza bibliográfica, com a realização de uma revisão da literatura para identificar e analisar estudos de caso, pesquisas e artigos que abordem a docência compartilhada na EaD. Através dessa revisão, será possível compreender as diferentes abordagens empregadas, as lições aprendidas, os resultados alcançados e as sugestões para a superação dos desafios. A análise crítica dessas fontes permitirá a formulação de recomendações práticas para educadores e instituições interessadas em adotar a docência compartilhada como estratégia de ensino na EaD. Este estudo visa contribuir para a compreensão mais

aprofundada dessa prática, oferecendo *insights* valiosos para educadores, instituições e pesquisadores que buscam aprimorar a qualidade do ensino *on-line* por meio da colaboração entre docentes.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia bibliográfica adotada neste estudo consiste em uma abordagem de pesquisa baseada na revisão sistemática e análise crítica da literatura existente. Esta metodologia permitirá a coleta, seleção e síntese de informações relevantes provenientes de fontes confiáveis, como artigos científicos, livros, teses, relatórios e publicações no campo da educação e da EaD.

- Identificação de Fontes: inicialmente, serão identificadas e selecionadas fontes bibliográficas pertinentes ao tema da docência compartilhada na EaD. Isso envolverá a utilização de bases de dados acadêmicas, como PubMed, *Google Scholar*, *Scopus* e bases de periódicos relacionados à educação, além de acervos de bibliotecas virtuais de instituições educacionais de renome.

- Critérios de Seleção: as fontes serão avaliadas com base em critérios predefinidos, incluindo a relevância do conteúdo para o tema da docência compartilhada na EaD, a qualidade da pesquisa e a credibilidade do autor. Serão considerados estudos empíricos, revisões sistemáticas, estudos de caso e teorias relevantes que abordem aspectos da docência compartilhada e sua aplicação na EaD.

- Análise e Síntese: após a seleção das fontes, os dados relevantes serão extraídos e organizados de acordo com os principais tópicos de interesse, como modelos de implementação da docência compartilhada, desafios enfrentados, benefícios observados e estratégias para uma colaboração eficaz entre docentes na EaD. A análise crítica será realizada para identificar padrões, divergências e tendências emergentes.

3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

3.1. DOCÊNCIA COMPARTILHADA: UMA BREVE INTRODUÇÃO

A docência, no âmbito da educação, desempenha um papel fundamental na transmissão de conhecimento, no desenvolvimento de habilidades e na formação de indivíduos capazes de compreender e interagir com o mundo ao seu redor. Trata-se de uma atividade complexa que envolve não apenas a entrega de conteúdo, mas também

a criação de ambientes de aprendizagem estimulantes e inclusivos. O papel do docente vai além do mero repasse de informações, englobando também a inspiração, orientação e motivação dos estudantes em sua jornada educacional (ALVES, 2011).

A docência contemporânea abraça uma abordagem mais flexível e adaptativa, reconhecendo a diversidade de estilos de aprendizagem e necessidades dos estudantes. Os docentes são chamados a empregar métodos de ensino inovadores, utilizando tecnologias educacionais e estratégias pedagógicas que promovam o engajamento ativo dos estudantes. Além disso, a docência requer sensibilidade cultural e social, a fim de atender às demandas de uma sociedade globalizada e multicultural (CALDERANO, 2016).

A formação docente desempenha um papel crucial na capacitação dos educadores para enfrentar os desafios contemporâneos da sala de aula. A preparação envolve não apenas a aquisição de conhecimento em sua área de especialização, mas também a compreensão das teorias educacionais, psicologia do aprendizado e habilidades de comunicação. A reflexão contínua sobre a prática docente e a busca por atualizações são elementos essenciais para garantir a qualidade do ensino (PEIXOTO, 2015).

A relação entre docente e estudante vai além da transmissão de informações; ela envolve empatia, respeito e encorajamento mútuo. Os docentes desempenham o papel de mentores e modelos, guiando os estudantes não apenas no desenvolvimento acadêmico, mas também no crescimento pessoal. Essa conexão interpessoal positiva pode influenciar significativamente a motivação e o sucesso dos estudantes (PEIXOTO, 2015).

A docência compartilhada é uma abordagem educacional inovadora que visa enriquecer a experiência de aprendizagem dos estudantes ao envolver múltiplos educadores no processo de ensino. Nesse modelo, dois ou mais professores colaboram para planejar, ministrar e avaliar as atividades de ensino, trazendo perspectivas diversas e expertise complementar para a sala de aula. A docência compartilhada vai além da divisão tradicional de disciplinas, permitindo uma interação dinâmica entre os educadores, o que resulta em uma abordagem mais abrangente e enriquecedora para os estudantes (CALDERANO, 2016).

Uma das principais vantagens da docência compartilhada é a diversidade de abordagens e conhecimentos que os professores trazem para o ambiente de

aprendizado. Cada educador traz sua própria experiência, estilo de ensino e especialização, o que proporciona aos estudantes uma visão mais ampla e multidimensional do conteúdo. Além disso, essa abordagem incentiva a colaboração entre os docentes, promovendo o compartilhamento de melhores práticas, recursos e estratégias de ensino (CALDERANO, 2016).

No entanto, à docência compartilhada também apresenta desafios que requerem uma abordagem cuidadosa. A coordenação eficiente entre os educadores, a definição clara de papéis e responsabilidades, bem como a garantia da coesão do conteúdo apresentado são aspectos críticos para o sucesso desse modelo. A comunicação constante e a harmonização de objetivos são fundamentais para evitar conflitos e para que a colaboração resulte em uma experiência de aprendizagem coesa e enriquecedora para os estudantes (PEIXOTO, 2015).

Para implementar com sucesso à docência compartilhada, é necessário um planejamento detalhado e uma estrutura que facilite a interação e a troca entre os docentes. A criação de espaços para reuniões de planejamento, discussões e *feedback* regular contribui para a eficácia dessa abordagem colaborativa. Além disso, a docência compartilhada também pode ser beneficiada pelo uso de tecnologias educacionais, que facilitam a comunicação e o compartilhamento de recursos entre os educadores (PEIXOTO, 2015).

3.2. DOCÊNCIA: UMA VISÃO AMPLA DO PROCESSO

A importância da docência no ensino é indiscutível, pois os educadores desempenham um papel fundamental na formação e desenvolvimento dos indivíduos. Os professores são agentes de transformação que têm o poder de influenciar as mentes jovens e moldar o futuro da sociedade. Eles não apenas transmitem conhecimento, mas também cultivam habilidades, valores e atitudes que impactam diretamente a trajetória de vida dos estudantes (TOSCHI, 2013).

A docência vai além de simplesmente repassar informações; envolve a capacidade de inspirar, motivar e despertar a curiosidade intelectual dos estudantes. Os professores criam ambientes de aprendizado que estimulam o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas. Eles têm o poder de despertar paixões e

interesses, direcionando os estudantes para áreas de conhecimento que podem influenciar suas carreiras e aspirações futuras (TOSCHI, 2013).

Além disso, os educadores desempenham um papel crucial na promoção da igualdade de oportunidades. Eles têm a responsabilidade de adaptar suas abordagens para atender às necessidades individuais dos estudantes, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas origens ou circunstâncias. A docência inclusiva e sensível às diversidades culturais e de aprendizado é essencial para criar um ambiente de ensino equitativo (TOSCHI, 2013).

A docência desempenha um papel vital no processo educacional, impactando diretamente o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos estudantes. A dedicação, paixão e compromisso dos educadores são essenciais para criar um ambiente de aprendizado inspirador, inclusivo e enriquecedor. Através da docência, moldamos não apenas o presente, mas também o futuro das gerações vindouras (HOFFMAN, 2013).

A integração da tecnologia no ensino tem transformado radicalmente a maneira como os estudantes acessam, interagem e assimilam o conhecimento. A tecnologia oferece uma gama diversificada de ferramentas, desde plataformas de aprendizado *online* até recursos interativos, que enriquecem as experiências de ensino. Ela possibilita a personalização do aprendizado, permitindo que os educadores adaptem o conteúdo e as atividades de acordo com as necessidades individuais dos estudantes. Além disso, a tecnologia oferece oportunidades para a exploração de novas abordagens pedagógicas, como a aprendizagem baseada em projetos, gamificação e simulações, que tornam o processo de aprendizado mais envolvente e eficaz (HOFFMAN, 2013).

No entanto, é importante adotar uma abordagem equilibrada ao incorporar a tecnologia no ensino. Embora as ferramentas tecnológicas sejam poderosas, elas não substituem a importância do papel do educador como facilitador do conhecimento e promotor de interações significativas. Além disso, é necessário garantir que a tecnologia seja acessível a todos os estudantes, evitando criar disparidades no acesso ao aprendizado. A integração eficaz da tecnologia no ensino requer uma combinação de estratégias pedagógicas sólidas, treinamento adequado para os educadores e uma reflexão constante sobre como aproveitar ao máximo o potencial das ferramentas tecnológicas para melhorar a qualidade da educação (MINAYO, 2012).

3.3. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E DOCÊNCIA COMPARTILHADA

A EaD revolucionou a maneira como a educação é concebida e acessada, proporcionando flexibilidade e oportunidades de aprendizado além das barreiras físicas e geográficas. A EaD permite que os estudantes tenham acesso a uma variedade de cursos e programas educacionais de instituições renomadas ao redor do mundo, independentemente de sua localização. Essa modalidade oferece flexibilidade no horário de estudo, permitindo que os estudantes conciliem suas responsabilidades pessoais e profissionais com a busca pelo conhecimento (SILVA, 2020).

A tecnologia desempenha um papel central no EaD, fornecendo as ferramentas necessárias para a entrega de conteúdo e a interação entre estudantes e professores. Plataformas de aprendizado *on-line*, videoaulas, fóruns de discussão e sistemas de avaliação virtual são alguns dos recursos que tornam possível a criação de experiências de ensino ricas e interativas. Além disso, a variedade de mídias utilizadas no EaD, como vídeos, infográficos e *quizzes* interativos, enriquece a experiência de aprendizagem (SILVA, 2020).

Apesar das vantagens, o EaD também enfrenta desafios únicos. A autonomia necessária para gerenciar o próprio tempo de estudo requer disciplina e autodeterminação por parte dos estudantes. Além disso, a ausência de interações presenciais pode impactar a construção de conexões interpessoais e a troca direta de ideias. Portanto, as instituições de ensino precisam adotar estratégias que promovam a participação ativa e a colaboração entre estudantes, bem como formas de fornecer suporte acadêmico e técnico (SILVA, 2020).

O EaD não se limita a uma única abordagem pedagógica. Modelos híbridos e personalizados têm ganhado destaque, combinando a conveniência do ensino *on-line* com momentos presenciais para atividades práticas, discussões e interações em grupo. Essa abordagem busca combinar o melhor dos dois mundos, aproveitando os benefícios do EaD enquanto também promove o engajamento interpessoal e a aplicação prática do conhecimento (SILVA, 2020).

O ensino a distância é uma modalidade educacional que transcende as barreiras físicas e oferece oportunidades de aprendizado flexíveis e acessíveis. Ao explorar as possibilidades tecnológicas e adotar estratégias pedagógicas eficazes, o EAD continua a

evoluir e a se adaptar às necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea. A docência compartilhada na EaD representa uma abordagem inovadora que visa enriquecer a experiência de aprendizagem dos estudantes, promovendo a colaboração entre múltiplos docentes no processo educacional. Nesse modelo, dois ou mais professores trabalham em conjunto para planejar, ministrar e avaliar as atividades de ensino, trazendo perspectivas diversificadas e expertise complementar para a sala de aula virtual (TOSCHI, 2013).

Uma das principais vantagens da docência compartilhada na EaD é a ampla gama de conhecimentos e experiências que os docentes podem oferecer. Cada educador contribui com sua especialização e abordagem única, enriquecendo o conteúdo apresentado aos estudantes. Isso cria um ambiente de aprendizado mais abrangente, onde diferentes pontos de vista são explorados e os estudantes são expostos a uma variedade de contextos e ideias.

No entanto, a docência compartilhada também traz desafios que precisam ser abordados com cuidado. A definição de papéis e responsabilidades claras entre os docentes é crucial para evitar conflitos e garantir a coesão do conteúdo. Além disso, a comunicação eficaz entre os educadores é essencial para garantir que as abordagens pedagógicas sejam alinhadas e que o progresso do curso ocorra sem contratempos. A tecnologia desempenha um papel vital na facilitação da docência compartilhada na EaD. Plataformas de ensino *on-line* oferecem ferramentas para colaboração virtual, como fóruns de discussão, salas de chat e compartilhamento de recursos. Isso permite que os docentes interajam, discutam estratégias e mantenham uma comunicação contínua, independentemente de suas localizações geográficas (TOSCHI, 2013).

A docência compartilhada na EaD também oferece oportunidades para aprimorar o desenvolvimento profissional dos educadores. A colaboração entre docentes pode ser uma fonte valiosa de aprendizado, permitindo que eles troquem ideias, experimentem novas abordagens e se beneficiem das melhores práticas uns dos outros. Isso pode resultar em um crescimento profissional mais rápido e enriquecedor (CALDERANO, 2016).

Para implementar com sucesso a docência compartilhada na EaD, é necessário estabelecer diretrizes claras e estruturas de comunicação eficazes. Os docentes devem definir metas e objetivos compartilhados, bem como formas de monitorar o progresso

e avaliar o desempenho dos estudantes. Além disso, a criação de um ambiente de confiança e respeito entre os educadores é essencial para promover uma colaboração produtiva e uma experiência de aprendizado de qualidade (CALDERANO, 2016).

A docência compartilhada na Educação a Distância oferece oportunidades significativas para enriquecer a qualidade do ensino e da aprendizagem. Ao combinar a expertise de vários docentes, essa abordagem promove uma visão mais ampla e diversificada do conteúdo, além de incentivar a colaboração, a troca de ideias e o crescimento profissional. Através de uma comunicação eficaz, estratégias pedagógicas alinhadas e tecnologia adequada, a docência compartilhada pode potencializar os benefícios da EaD, criando uma experiência educacional mais rica e envolvente para os estudantes (CALDERANO, 2016).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a docência compartilhada na EaD representa uma abordagem pedagógica dinâmica e promissora que responde aos desafios e demandas contemporâneas da educação *on-line*. Ao unir múltiplos docentes em um ambiente virtual de colaboração, essa abordagem enriquece a experiência de aprendizagem dos estudantes por meio da diversidade de perspectivas, expertise e abordagens pedagógicas. Através da interação entre educadores, a docência compartilhada na EaD proporciona benefícios tangíveis para o processo educacional.

No entanto, a implementação bem-sucedida da docência compartilhada na EaD requer a superação de obstáculos específicos. A definição clara de papéis e responsabilidades, juntamente com a garantia da coesão do conteúdo apresentado, é essencial para evitar conflitos e garantir uma experiência de aprendizagem harmoniosa para os estudantes. A comunicação eficaz entre os docentes, bem como a escolha adequada de ferramentas tecnológicas, desempenha um papel crucial na criação de um ambiente de colaboração produtivo.

Além disso, as considerações éticas e pedagógicas também devem ser abordadas ao adotar a docência compartilhada na EaD. A preservação da qualidade do ensino, a individualização das necessidades dos estudantes e a promoção de uma cultura de respeito mútuo entre os educadores são aspectos fundamentais para o sucesso desse modelo. A constante reflexão sobre as práticas de ensino, a adaptação às mudanças

tecnológicas e a busca contínua por aprimoramento também são elementos-chave que garantem a eficácia da docência compartilhada na EaD.

Em um cenário em que a colaboração, a interdisciplinaridade e a diversidade de perspectivas são cada vez mais valorizadas, a docência compartilhada na EAD se destaca como uma abordagem que prepara os estudantes para enfrentar desafios complexos e se adaptar a ambientes de trabalho em constante evolução. Ao promover o diálogo entre educadores, a docência compartilhada na EaD reflete o espírito de aprendizado colaborativo necessário para o sucesso em um mundo interconectado. Assim, ao equilibrar as vantagens oferecidas por essa abordagem com as considerações práticas e éticas, é possível explorar plenamente o potencial da docência compartilhada e aprimorar a qualidade da educação a distância de forma significativa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância - RBAAD**, São Paulo, v. 10, n. 11, p. 85-92, 2011.
- CALDERANO, M. A. **Docência compartilhada**: contextos e viabilidade prática. 2016. Memorial (Promoção na carreira - Professor Titular) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.
- HOFFMANN, J. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- RIBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G. de; MILL, D. Tecnologia e educação: aportes para a discussão sobre a docência na era digital. In: MILL, D. (Org.). **Escritos sobre educação**: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes. São Paulo: Paulus; 2013. p. 137-163.
- MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-6, mar. 2012.
- PEIXOTO, J. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos: uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20. n. 61, p. 317-332, abr./jun. 2015.
- SILVA, R. P. **Desafios do Ensino a Distância – EAD e as oportunidades de capacitação dos agentes públicos**. 2020. Monografia (Especialização em Inovação e Tecnologias na Educação) - Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). Brasília, DF 2020

TOSCHI, M. S. **Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem: múltiplas visões.**
Anápolis: UEG, 2013

CAPÍTULO XVIII

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NOS CURSOS SUPERIORES DE TURISMO

THE CHALLENGES OF DISTANCE EDUCATION IN HIGHER TOURISM COURSES

DOI: 10.51859/AMPLLA.TS03308-18

Helton Luiz Gonçalves Damas¹

¹ Doutor em Sociologia pelo Programa de Pós- Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar as principais singularidades e desafios relacionados aos cursos superiores de Turismo que são ministrados na modalidade de educação a distância (EAD). A EAD, modalidade educacional na qual a mediação pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem acontece por meio das tecnologias da comunicação e informação, encontra-se em franca expansão no país, sendo que se constitui em um instrumento relevante na democratização da educação no Brasil. Contudo, ao analisar os cursos superiores de Turismo que são ministrados na modalidade EAD, percebe-se o surgimento de uma série de desafios pelo fato de que a interação social representa a base da atividade turística. Como metodologia, o estudo foi desenvolvido ancorado na pesquisa qualitativa com a análise bibliográfica dos assuntos pertinentes ao tema pesquisado. Como considerações finais, observou-se que o ensino na modalidade EAD se constitui em uma desvantagem para algumas disciplinas que são ministradas nos cursos superiores de Turismo.

Palavras-chave: Turismo. Mediação pedagógica. Educação a Distância.

ABSTRACT

This study aims to analyze the main singularities and challenges related to higher education courses in tourism that are taught in the form of distance education. Distance learning, an educational modality in which pedagogical mediation in the teaching and learning processes takes place through communication and information technologies, is in full expansion in the country, and constitutes a relevant instrument in the democratization of education in Brazil. However, when analyzing higher education courses in Tourism that are taught in the distance learning modality, one can see the emergence of a series of challenges due to the fact that social interaction represents the basis of tourist activity. As a methodology, the study was developed anchored in the qualitative research with the bibliographical analysis of the subjects pertinent to the researched theme. As final considerations, it was observed that teaching in the distance learning modality constitutes a disadvantage for some disciplines that are taught in higher education courses in Tourism.

Keywords: Tourism. Pedagogical mediation. Distance Education.

1. INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EAD) pode ser considerada a mais democrática das modalidades de educação, pois ao utilizar as tecnologias de informação e comunicação transpõe obstáculos à conquista do conhecimento. Essa modalidade de educação vem ampliando sua colaboração na ampliação da democratização do ensino e na aquisição dos mais variados conhecimentos, principalmente por se constituir em um instrumento capaz de atender um grande número de pessoas simultaneamente e chegar a indivíduos que estão distantes dos locais onde são ministrados os ensinamentos e/ou que não podem estudar em horários pré-estabelecidos (ALVES, 2011).

Nesse contexto, BELLONI (2002) compreende o fenômeno da EAD como parte de um processo de inovação educacional que possui como base a integração das novas tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais. Essa integração, como eixo pedagógico central, pode ser uma estratégia que proporcione uma série de benefícios, desde que a mesma seja delineada como meio e não como finalidade educacional, e que as tecnologias que a envolvem sejam utilizadas em suas duas dimensões indissociáveis: ao mesmo tempo como ferramentas pedagógicas extremamente ricas e proveitosas para a melhoria do ensino “e como objeto de estudo complexo e multi-facetado, exigindo abordagens criativas, críticas e interdisciplinares, e podendo ser um "tema transversal" de grande potencial aglutinador e mobilizado” (BELLONI, 2002, 123-124).

Contudo, o desenvolvimento de cursos a distância pode suscitar uma série de desafios, pois essa modalidade está assentada em paradigmas diferentes do ensino tradicional. Dentre os diversos cursos a distância, pode-se destacar os cursos superiores de Turismo, que por sua vez, abrangem uma área em que a interação face a face possui grande relevância na formação dos discentes, pois os egressos dos cursos de Turismo em sua ampla maioria trabalharão em contato com o público, no caso, o turista. Nesse contexto, o estudo possui as seguintes questões de pesquisa: Quais as singularidades da educação a distância nos cursos superiores de turismo? Quais os principais desafios enfrentados?

O estudo tem como objetivo principal analisar as principais singularidades e desafios relacionados aos cursos superiores de Turismo que são ministrados na

modalidade de EAD. Os procedimentos metodológicos deste estudo foram estruturados dentro da pesquisa qualitativa com a análise bibliográfica dos principais questionamentos inerentes aos cursos a distância de Turismo.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. ENSINO DO TURISMO: PERSPECTIVAS DE UM CAMPO CIENTÍFICO

Primeiramente, torna-se necessária uma abordagem conceitual do turismo. Nesse sentido, a Organização Mundial de Turismo (2001, p.36) define turismo como as atividades que “as pessoas realizam durante suas viagens e estadas em lugares diferentes ao seu entorno habitual, por um período consecutivo inferior a um ano, com finalidade de lazer, negócios ou outros”.

Para Trigo (2009, p.11), o turismo integra um universo maior, denominado lazer. Compreendem-se por lazer todas as atividades desenvolvidas fora do sistema produtivo (trabalho), das obrigações sociais, religiosas e familiares. “O lazer é uma necessidade e um direito tão legítimo do ser humano quanto a educação, a saúde, o transporte ou segurança”.

O ser humano é um animal extremamente especial e complexo, que não se contenta com o mínimo indispensável a sua sobrevivência. Sua vida envolve aspectos mais amplos, como os lúdicos, imaginativos e criativos, elementos esses, encontrados na atividade turística (TRIGO, 2009).

Além de dialogar com elementos eminentemente humanos, vê-se que o turismo surge atualmente como um importante fenômeno social, de grande atratividade econômica; ele é capaz de proporcionar desenvolvimento socioeconômico, com a geração de renda e emprego, interação entre as pessoas, ocasiona a difusão cultural, cria uma imagem favorável a destinação turística, entre outros (DAMAS, 2007).

O turismo se refere a uma combinação complexa de inter-relacionamentos entre produção e serviços, em cuja composição se integram a uma “prática social com base cultural, com herança histórica, um meio ambiente diverso, cartografia natural, relações sociais de hospitalidade, trocas de informações interculturais”. O somatório desta dinâmica sociocultural gera um fenômeno, permeado de objetividade/subjetividade, consumido por milhões de pessoas (MOESCH, 2002, p.09).

Nessa perspectiva, esse complexo fenômeno vem se estruturando enquanto um campo de pesquisa relevante nas últimas décadas. Assim, os estudos científicos de turismo, como um fenômeno social, são considerados recentes e tiveram seu maior desenvolvimento na sociedade pós-industrial. A área das ciências sociais apenas começou a se interessar pelo turismo a partir de 1970, e só em 1985 surgiu a ideia de formar uma academia internacional; e o fato de o turismo não ser apenas uma ciência social das viagens, mas também um negócio e um comércio, é visto pelas outras ciências com um certo receio (BARRETO, 2003).

Apesar da consolidação dos estudos científicos vinculados ao turismo poder trazer como retorno um melhor desempenho nos negócios, “o turismo só será levado a sério dentro da academia quando deixar de ser feita sua apologia como gerador de lucros (o que vem acontecendo há 50 anos), retomando sua dimensão humanística [...]” (BARRETO, 2003, p.142).

O turismo que figura nos dias de hoje começou como uma atividade pragmática, empresarial, descoberta praticamente por acaso por Thomas Cook, em meados do século XIX, e, até hoje, em muitas empresas se valoriza mais a experiência adquirida no dia a dia do que um diploma universitário, em uma demonstração evidente de que ainda não houve o estabelecimento de uma consonância entre o mercado e as instituições de ensino (BARRETO, 2003).

O turismo é uma atividade multidisciplinar e interdisciplinar. “Multidisciplinar, já que o processo exige o concurso de uma ampla variedade de áreas de conhecimento; interdisciplinar, porque todas estas áreas devem estar interligadas” (BARRETO, 2003, p.143).

A diversidade dos tipos de estudos referentes ao turismo denota sua multi/interdisciplinaridade. Na maioria dos trabalhos, o turismo é analisado “sob os cânones da especialização de cada disciplina que o constitui - economia, antropologia, geografia, planejamento, administração, marketing, sociologia e comunicação”, pois não existe uma teoria turística consolidada (MOESH, 2000, p.07).

O campo científico do turismo tem a missão de fazer a convergência entre diferentes áreas do saber e buscar soluções criativas e inovadoras que venham suprir as necessidades do mercado, preocupando-se não só com o lado econômico, dando a devida importância aos aspectos sociais e culturais dessa atividade, além de avançar nos

conhecimentos científicos do próprio turismo, para que se possa aumentar a eficácia do planejamento da atividade turística (GUZELA, 2004).

A diversidade dos campos científicos que congregam a ciência do turismo institui o desafio de estudá-los de forma que ocorra uma intersecção científica, assim, tem-se que se apreciar as disciplinas do saber já pensando nos pontos em que se interagem, e elas não podem ser estudadas isoladamente quando se pensa no campo científico do turismo, pois de acordo com Kuhn (1971) estudos isolados podem gerar paradigmas distintos, isto é, teorias dispares que não se relacionam,

Pelo contrário, substituindo paradigmas por regras podemos compreender com maior facilidade a diversidade de campos e as especialidades científicas. As regras explícitas, quando existem, são geralmente comuns a um grupo científico muito amplo, mas que não se pode dizer o mesmo dos paradigmas. Quem pratica os campos muito separados, por exemplo, a astronomia e a botânica taxonômica, educam-se através do estudo de realizações muito distintas, descritas em livros absolutamente diferentes. Incluso os cientistas que se encontram no mesmo campo ou em outros extremamente relacionados que começam estudando muitos dos mesmos livros e fazendo as mesmas realizações, podem no curso de sua especialização profissional, adquirir paradigmas diferentes. (KUHN, 1971, p.88, tradução do autor)

A partir do momento que se enxerga o turismo como ciência, torna-se importante analisar a lógica interna e fatores sociais concernentes a investigação científica dentro desse campo, missão atribuída a quem baseia o seu estudo através da sociologia do conhecimento (BLOOR, 2010). Seguindo essa perspectiva, pode-se afirmar que o desejo da sociedade em viajar motivou a investigação científica desse fenômeno social, assim, o estudo do turismo está centrado no comportamento das pessoas enquanto turistas, desse modo, variações sociais podem ocasionar mudanças no desenvolvimento científico do turismo.

Por outro lado, tem-se a visão historicista de Kuhn (1971), que permite demarcar momentos históricos vividos pela sociedade e que também podem influenciar a ciência do turismo. O turismo surge como campo científico após a Segunda Guerra Mundial, quando a sociedade do trabalho instituída pela Revolução Industrial começa a se transformar na sociedade que busca o lazer, endossado pela conquista de uma série de direitos trabalhistas que aumentaram o tempo livre dos trabalhadores, tempo esse que pôde ser dedicado a atividade turística, motivando assim, a elaboração de estudos científicos. Dessa forma, vê-se que o período temporal se relaciona com a evolução da

ciência, isto é, o interesse pelas pesquisas em turismo pode estar vinculado à conjuntura histórica de cada época.

Além do fator temporal, pode-se destacar que interesses econômicos também possuem relação com o desenvolvimento da ciência do turismo, pois certamente a proliferação de cursos de turismo pelo país tem relação com a atratividade econômica de tal atividade.

Assim, se a mercado turístico é passível de instabilidade econômica, pode-se ter a expansão ou retração dos cursos de turismo, principalmente nas universidades particulares, o que pode afetar a produção científica. A inclusão ou não do turismo na agenda de pesquisa do país também pode interferir na construção do conhecimento turístico. Para Popper (2004, p.25), essas interferências são inerentes a ciência, pois “é praticamente impossível conseguir a eliminação dos valores extra-científicos da ciência”.

Destarte, todas as questões mencionadas a respeito da construção científica do turismo se referem a um passado recente em que o mesmo somente estava sendo assimilado dentro da perspectiva do ensino presencial e hoje, a EAD vislumbra novas possibilidades para esse campo.

2.2. TURISMO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A aprendizagem a distância, em que o contato entre o conhecimento e o aluno é feito pelo meio eletrônico, oferece oportunidades significativas para as pessoas do setor turístico aprimorarem suas habilidades, na medida em que a flexibilidade combina com as condições específicas do trabalho nesse campo (SIGALA, 2008).

A conquista de habilidades sociais, multiculturais e de comunicação é de grande importância para os graduados em turismo, pois o mercado de trabalho nessa área, inerentemente multinacional e cultural, requer força de trabalho instruída e capacitada, que possa trabalhar independentemente das singularidades espaciais, temporais, culturais e tecnológicas (SIGALA, 2008).

Conforme Sigala (2008, p.496), a aprendizagem por meio da EAD também permite adaptação dos graduados “às mudanças que ocorrem no mercado de trabalho em turismo, como por exemplo, o crescimento do uso do comércio eletrônico e a quantidade crescente de alianças e fusões entre empresas de turismo”.

A construção de um espaço intelectual de EAD direcionado ao turismo precisa analisar as especificidades desse fenômeno, relacionando o mesmo com a organização e funcionalidade das ações educacionais, tanto presenciais quanto das realizadas à distância. Ao iniciar uma ação educativa é primordial estabelecer uma “estrutura que garanta alcançar objetivos desejados, analisando a definição do curso oferecido, o perfil do público-alvo e toda a infra-estrutura necessária para a implantação e o desenvolvimento das atividades”(FREITAS, AGUIAR, 2007, p.13).

Ainda de acordo com Freitas, Aguiar (2007) é necessário também constituir uma administração responsável pela criação, organização, efetivação e consolidação do programa de EAD para o turismo, atentando-se ao bom desenvolvimento das atividades do processo educacional, utilizando as tecnologias da informação e comunicação como principal ferramenta. Sigala (2008, p.504) elaborou um modelo de aprendizagem a distância conforme as especificidades do turismo:

Modelos de EAD: Exemplos de aprendizagem a distância na Educação em Turismo

Modelos de aprendizagem a distância	Exemplos
Transferência de ensino tradicional pela internet	Websites modulares, incluindo notas de aula, apresentações, material de aprendizagem, testes de múltipla escolha, exemplos de questões de provas, estudos de caso, vídeos, multimídia e outros materiais de aprendizagem;
Modelos de aprendizagem colaborativos e construtivos on-line	As comunicações colaborativo-construtivistas podem ser utilizadas para: <ul style="list-style-type: none"> • Apoio moral, técnico e administrativo aos estudantes na colocação profissional na indústria; • Projetos de doutorado e de pesquisa; • Inclusão da comunidade profissional no processo de aprendizagem; • Jogos de simulação (baseados em equipe), como, por exemplo, jogos de gestão de companhia aérea, de gestão hoteleira; de otimização de receitas brutas; de gestão de restaurante e de menu de engenharia; software de modelos de destinação turística.
Modelos de aprendizagem por meio eletrônico personalizados e adaptáveis (customização em massa)	Testes de múltipla escolha adaptados às necessidades individuais; por exemplo, dependendo do desempenho do estudante, testes que personalizem em tempo real as plataformas de aprendizagem por meio eletrônico referentes a banco de dados de questões, adaptando o material de aprendizagem ao progresso e ao desempenho do estudante.

Apesar da significativa adoção da aprendizagem por meio eletrônico em turismo, Sigala (2008) salienta que ainda se tem pouco material sobre esse assunto, sendo escassa a prática acerca de como desenvolver plataformas tecnológicas para esse tipo de aprendizagem.

Assim, Saraiva e Prochnow (2018) consideram que apesar dos estudos sobre a EAD no turismo ainda serem escassos, os cursos de Turismo ofertados na modalidade de EaD – em um cenário ideal – deveriam ser realizados utilizando a metodologia de b-learning, isto é, uma combinação entre o ensino a distância e o ensino presencial. As autoras salientam que embora essa metodologia não seja nova, ela ainda causa receio aos profissionais (professores e tutores) que optam em atuar na EaD, em virtude das implicações metodológicas e as questões sobre a incorporação de tecnologias que normalmente não são usadas na modalidade presencial.

A metodologia b-learning embora apresente uma hibridização entre o online e o presencial, quando utilizada em cursos ofertados na modalidade de EaD, requer do professor e do tutor uma formação que muitas vezes ele não tem. Nesse sentido, faz-se necessária uma formação continuada, a fim aproximá-los de novas metodologias, tecnologias e recursos que podem ser explorados e utilizados para elaboração de materiais didáticos, atividades, interações e mediações, bem como no processo avaliativo. Esta formação ainda deve ser pautada na dialogicidade, a fim de promover uma construção coletiva e colaborativa de práticas didático-pedagógicas exitosas (SARAIVA, PROCHNOW, 2018, p. 262).

Leão (2018) destaca que as disciplinas do campo do Turismo devem preparar profissionais para lidarem diretamente com pessoas nas infinitas possibilidades de interações. Em virtude disso, é de suma importância que os encontros presenciais ou a distância apresentem momentos teóricos com experiências práticas, e esse é outro grande desafio que deve ser debatido, à medida que a EAD retira a humanização presente no dia a dia de uma sala de aula. A autora considera ainda não está claro se esse novo modelo realmente objetiva à formação profissional, ancorada no desenvolvimento de competências e habilidades, bem como no exercício do pensamento reflexivo.

Após a discussão sobre as singularidades do ensino a distância nos cursos superiores de Turismo, tem-se a seguir as considerações finais do estudo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino a distância possibilita inúmeras possibilidades e oportunidades para o desenvolvimento de uma série de atividades vinculadas ao campo da educação. Em razão do grande número de pessoas que têm buscado o ensino superior nos últimos anos, a oferta de cursos em EAD tem sido feita por instituições privadas e públicas em virtude do seu baixo custo, contudo, também é preciso avaliar as reais possibilidades do uso da tecnologia na educação e as eventuais restrições a essa modalidade de ensino.

Pode-se considerar que a interação social representa um dos elementos fundantes do turismo. Algumas disciplinas do curso possuem maior facilidade de encaixe no modelo de EAD, porém outras, como por exemplo – Alimentos & Bebidas e Planejamento e Organização de Eventos – requerem a prática de dinâmicas presenciais para que a formação discente nos respectivos campos do conhecimento seja considerada adequada. Quando se analisa as particularidades dos cursos de Turismo, pode-se considerar que a falta de contato direto entre estudante e professor é uma desvantagem.

Durante a pandemia diversos cursos de turismo tiveram que adotar o ensino remoto, tal tipologia de ensino foi adotada de modo emergencial e não deve ser confundida com a EAD, já que a última tem no ensino a distância enquanto gênese. Assim, diversos cursos tiveram que adquirir de forma repentina uma expertise para lidar da melhor maneira com a construção do conhecimento mediado pelas tecnologias da informação e da comunicação. A expansão do ensino mediado por tecnologias para todos os cursos lançou novas perceptivas sobre o mesmo.

Nesse viés, vislumbra-se que a EAD a partir de agora possa ocupar parte relevante do processo de ensino e aprendizagem em muitos cursos superiores, sendo delineada assim, em um modelo híbrido, em que o corpo docente iria selecionar quais atividades seriam presenciais e quais seriam a distância. Enfim, a EAD não pode ser tratada como vilã ou ser configurada como uma salvação para a educação, assim, essa modalidade de ensino deve ser analisada de forma particularizada por cada campo de conhecimento, para que a partir de então, de um lado, as suas fragilidades sejam minimizadas, e por outro, as suas potencialidades sejam maximizadas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. Artigo 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf > Acesso em 06/07/2023.
- GARCIA, Vera, CARVALHO, Paulo. Educação a distância (EAD), conceitos e reflexões. Simpósio: Tópicos avançados para a formação e o desenvolvimento docente para professores dos cursos da área da saúde. Artigo, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/104295>>. Acesso em 15/10/2022.
- BARRETO, Margarita. Manual de Iniciação ao estudo do Turismo. Campinas, Papyrus, 2003.
- BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a Educação a distância no Brasil. Educação & Sociedade, ano XXIII, n o 78, Abril/2002.
- BLOOR, David. Conhecimento e Imaginário Social. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- DAMAS, Helton. Turismo e Patrimônio cultural: O despertar da história por meio de uma nova perspectiva sob bens culturais do município de Jaú. Trabalho de Conclusão de Curso: Unesp/Rosana, 2007.
- FREITAS, Aldo, AGUIAR, Lileane. Os novos caminhos do ensino tecnológico: papel da educação a distância na qualificação do turismo no Estado do Amazonas. Artigo, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.uea.edu.br/old/abore/artigos/artigos_3/Aldo%20Rosa%20de%20Freitas%20Junior.pdf> Acesso em 26/04/2023 às 14:30.
- GUZELA, Morgana. Turismo e Ciência – qual o seu parecer?. Artigo, 2004. Disponível em: <<http://www.etur.com.br/conteudocompleto.asp?idconteudo=3279>> Acesso em 17/04/2022 às 19:40.
- KUHN, Thomas. La estructura de las Revoluciones Cientificas. Cidade do México: FCE, 1971.
- LEÃO, Luciana. A disciplina de estágio supervisionado obrigatório em turismo na modalidade de educação a distância. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação stricto sensu em Turismo. Universidade Federal Fluminense, 2018.
- MOESCH, Marustschka. O fazer saber turístico: possibilidades e limites de superação. In: GASTAL, Suzana (org). Turismo : 9 propostas para um saber-fazer. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

POPPER, Karl. *Lógica das Ciências Sociais*. Trad. Estevão Martins, Cláudio Muniz e Vilma Silva. 3. Ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

SARAIVA, Ana, PROCHNOW, Patrícia. Estratégias metodológicas na formação do guia de turismo na educação a distância (EAD). In: *Turismo e Competitividade dos destinos turísticos*. Faro: Universidade do Algarve, 2018.

SIGALA, Marianna. A supply chain management approach for investigating the role of tour operators on sustainable tourism: the case of TUI. *Journal of Cleaner Production*, 16 (15), 1589-1599. Date: 2008.

TRIGO, Luiz. *Turismo Básico*. 8 ed. São Paulo: Editora Senac, 2009.

CAPÍTULO XIX

TEORIAS DA APRENDIZAGEM: IMPORTÂNCIA DO ESTUDO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

LEARNING THEORIES: IMPORTANCE OF STUDY IN THE FIELD OF EDUCATION

DOI: 10.51859/AMPLLA.TS03308-19

Conceição de Maria Silva de Andrade* ¹

RESUMO

As teorias da aprendizagem desempenham um papel fundamental no campo da educação, fornecendo bases teóricas e orientações para compreender como ocorre o processo de aprendizagem e como promovê-lo de maneira eficaz. Esta obra explora a importância do estudo dessas teorias no campo da educação, destacando suas contribuições para a prática pedagógica e o desenvolvimento dos alunos. Inicialmente, são apresentadas as principais teorias da aprendizagem, como o behaviorismo, o construtivismo, o cognitivismo e a teoria sociocultural.

Palavras-chave: Teorias da Aprendizagem. Educação. Prática Pedagógica. Processo de Aprendizagem. Estratégias de Ensino.

ABSTRACT

Learning theories play a fundamental role in the field of education, providing theoretical bases and guidelines to understand how the learning process occurs and how to promote it effectively. This work explores the importance of studying these theories in the field of education, highlighting their contributions to pedagogical practice and student development. Initially, the main theories of learning are presented, such as behaviorism, constructivism, cognitivism and s

Keywords: Learning Theories. Education. Pedagogical Practice. Learning process. Teaching Strategies. Ociocultural theory.

¹Professora graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, graduada em Pedagogia pela Faculdade IBRA, Pós-graduada em Práticas Pedagógicas pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais-IFMNG, Pós-graduada em ABA-Aplicada ao TEA pela Faculdade Metropolitana e pós-graduada pela Faculdade IBRA em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura.

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo fundamental para o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, para o avanço da sociedade. Por isso, entender as teorias da aprendizagem é de suma importância para os profissionais da educação. O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise das principais teorias da aprendizagem e suas implicações na prática educacional.

As teorias da aprendizagem fornecem uma base para entender como as pessoas aprendem e quais são os fatores que impactam este processo. Ao conhecer as teorias da aprendizagem, os educadores podem criar estratégias mais eficazes para ensinar seus alunos, bem como compreender e intervir em casos de dificuldades de aprendizagem. Elas são variadas e possuem perspectivas diferentes sobre o processo de aprendizagem. O trabalho irá abordar as principais teorias, como behaviorismo, construtivismo, cognitivismo, humanismo, socioculturalismo e outras, além de explorar as abordagens integrativas que combinam elementos de diferentes teorias.

O behaviorismo é uma teoria da aprendizagem que se concentra nas mudanças observáveis no comportamento de um indivíduo, causadas por estímulos externos. Nessa perspectiva, o aprendizado ocorre por meio de condicionamentos clássicos, operantes e por observação. O construtivismo, por sua vez, enfatiza o papel ativo do aluno na construção do conhecimento. A teoria sugere que os alunos devem ser incentivados a explorar e experimentar o mundo ao seu redor, criando conhecimentos a partir de suas experiências.

O cognitivismo, por sua vez, destaca a importância dos processos mentais na aprendizagem, como a percepção, a memória, a atenção e a resolução de problemas. A teoria sugere que é preciso compreender como os alunos processam as informações para que possam ser criadas estratégias de ensino mais eficazes.

O humanismo é uma teoria que valoriza o indivíduo, a autodeterminação, a liberdade e o potencial humano no processo de aprendizagem. A teoria sugere que os alunos devem ser incentivados a se expressar e explorar seus interesses, a fim de desenvolver uma compreensão mais profunda de si mesmos.

A teoria sociocultural de Vygotsky destaca a influência do contexto social e cultural no desenvolvimento do indivíduo e na aprendizagem. A teoria sugere que a

interação com outras pessoas e a imersão em comunidades de prática são fundamentais para o processo de aprendizagem.

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel enfatiza a importância da organização e conexão dos novos conhecimentos com os conhecimentos prévios do aluno. Essa teoria sugere que o aprendizado é mais eficaz quando há uma conexão significativa entre os novos conhecimentos e o conhecimento prévio do aluno.

A teoria da aprendizagem experiencial de Kolb destaca a importância da reflexão e da experiência concreta no processo de aprendizagem. A teoria sugere que os alunos aprendem melhor quando participam de atividades práticas e têm a oportunidade de refletir sobre suas experiências.

A teoria da aprendizagem situada, de Lave e Wenger, destaca a importância do contexto e da participação em comunidades de prática no processo de aprendizagem. A teoria sugere que o aprendizado é mais eficaz quando os alunos participam de atividades práticas e colaboram com outras pessoas.

A teoria da aprendizagem autoeficácia, de Bandura, enfatiza a importância das crenças de autoeficácia na motivação e no desempenho dos alunos. Essa teoria sugere que os alunos têm mais chances de ter sucesso quando acreditam em sua capacidade de realizar uma tarefa. Por fim, a teoria da aprendizagem socioemocional destaca a importância das habilidades socioemocionais, como a empatia, autorregulação emocional e relacionamentos saudáveis, na aprendizagem e no bem-estar dos alunos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As teorias da aprendizagem são uma das bases fundamentais para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem na educação. Por meio de diferentes abordagens teóricas, essas teorias buscam explicar como os indivíduos adquirem conhecimentos e habilidades ao longo de suas vidas. (AMARAL MONTES, 2016).

Uma das principais abordagens das teorias da aprendizagem é o behaviorismo, que se concentra no estudo do comportamento humano e nas relações entre estímulos e respostas. Para o behaviorismo, o aprendizado ocorre por meio de condicionamento clássico, condicionamento operante e aprendizagem por observação. (PRYJMA, 2016). Outra abordagem que tem ganhado destaque é o construtivismo, que enfatiza o papel

ativo do aluno na construção do conhecimento e a importância das interações sociais no processo de aprendizagem. De acordo com essa teoria, os alunos constroem suas próprias compreensões, se baseando em suas experiências prévias e conhecimentos prévios. (MIZUKAMI, 2005).

O cognitivismo é outra abordagem importante, que se concentra nos processos mentais envolvidos na aprendizagem, como a percepção, memória, atenção e resolução de problemas. Para essa teoria, a aprendizagem envolve a compreensão desses processos e a forma como eles influenciam o comportamento humano. (DINIZ, 2010). O humanismo é outra abordagem que destaca a valorização do indivíduo, a autodeterminação, a liberdade e o potencial humano no processo de aprendizagem. Para essa teoria, a aprendizagem ocorre em um ambiente que valoriza a criatividade, a liberdade e a autoexpressão. (AMARAL MONTES, 2016).

Além dessas abordagens, existem outras teorias importantes, como o socioconstrutivismo, a teoria da aprendizagem significativa, a teoria da aprendizagem experiencial, a teoria da aprendizagem situada e a teoria da aprendizagem autoeficácia, entre outras. (RIBEIRO, 2011).

Cada uma dessas abordagens teóricas traz uma perspectiva única sobre os processos de aprendizagem e contribui para a compreensão da educação. Embora essas teorias possam parecer distintas, muitas vezes elas se complementam e podem ser integradas para criar uma perspectiva mais abrangente da aprendizagem. (MIZUKAMI, 2005).

As teorias da aprendizagem têm implicações significativas para a prática educacional, ajudando a orientar a abordagem pedagógica e a seleção de estratégias de ensino eficazes. A compreensão dessas teorias é essencial para os educadores que desejam criar um ambiente educacional que promova a aprendizagem significativa e efetiva. (AMARAL MONTES, 2016).

A aprendizagem profissional na docência em Biblioteconomia é um tema relevante e complexo que exige uma abordagem multidisciplinar. É importante considerar não apenas as teorias da aprendizagem, mas também as habilidades práticas e o contexto profissional em que os futuros bibliotecários atuarão. Além disso, é fundamental que os professores tenham uma formação adequada e contínua para atuar como mentores e facilitadores da aprendizagem. (DINIZ, 2010).

Embora as teorias da aprendizagem possam ser complexas, elas são cruciais para a compreensão da educação e dos processos de aprendizagem. Ao se concentrar nas principais abordagens teóricas, os educadores podem aprimorar sua prática e ajudar seus alunos a alcançarem todo o seu potencial. (PRYJMA, 2016).

3. TEORIAS DA APRENDIZAGEM

3.1. Behaviorismo

O behaviorismo é uma das principais teorias da aprendizagem, que se concentra no estudo do comportamento humano e na influência do ambiente na formação de hábitos e comportamentos. O behaviorismo considera que o comportamento é aprendido por meio de estímulos externos, que são respondidos com comportamentos específicos. (PRYJMA, 2016).

Uma das principais abordagens do behaviorismo é o condicionamento clássico, que envolve a associação de um estímulo neutro com um estímulo que naturalmente provoca uma resposta, de forma que o estímulo neutro passe a provocar a mesma resposta que o estímulo natural. (MIZUKAMI, 2005).

Outra abordagem importante do behaviorismo é o condicionamento operante, que se concentra na relação entre um comportamento e suas consequências, ou seja, recompensas ou punições. Quando um comportamento é recompensado, a probabilidade de que ele se repita aumenta, no entanto, quando ele é punido, a probabilidade de que ele se repita diminui. (AMARAL MONTES, 2016).

A aprendizagem por observação é outra abordagem estudada pelo behaviorismo, que se concentra na influência do ambiente social no comportamento humano. A observação de modelos ou exemplos pode influenciar a aprendizagem de novos comportamentos. (PRYJMA, 2016).

A formação de novos professores requer uma abordagem que vá além da mera transmissão de conhecimentos teóricos. É preciso proporcionar uma experiência prática e reflexiva que possibilite a construção de uma identidade profissional sólida e consciente. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se destaca como uma iniciativa que promove a aprendizagem experiencial da docência, permitindo que os estudantes realizem atividades práticas em escolas públicas e reflitam sobre suas experiências. (SILVA, 2018).

3.2. CONSTRUTIVISMO

O construtivismo é uma abordagem teórica que enfatiza o papel ativo do aluno na construção do conhecimento. Segundo essa perspectiva, o conhecimento não é passivamente transmitido pelo professor ou pelo livro didático, mas é construído ativamente pelo aluno a partir de suas experiências e interações com o ambiente. Dessa forma, o construtivismo propõe uma visão mais dinâmica, interativa e participativa da aprendizagem. (PRYJMA, 2016).

A formação profissional contínua é fundamental para que os professores possam se adaptar às mudanças na educação e manter-se atualizados em relação às teorias e práticas pedagógicas. Além disso, é importante que sejam incentivados a refletir sobre sua própria prática e a buscar formas de aprimorá-la. (PRYJMA, 2016).

O construtivismo também valoriza a autonomia e a responsabilidade do aluno na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o professor não é o único detentor do conhecimento, mas atua como um facilitador, um mediador e um estimulador do processo de aprendizagem dos alunos. Assim, o construtivismo propõe uma relação mais horizontal, democrática e participativa entre o professor e os alunos. (PRYJMA, 2016).

Uma das principais críticas ao construtivismo é a falta de clareza e de especificidade em relação às estratégias de ensino e de avaliação que podem ser utilizadas para promover a construção do conhecimento pelos alunos. Alguns críticos argumentam que o construtivismo pode levar a uma visão excessivamente subjetiva, relativista e individualista da aprendizagem, que pode prejudicar a compreensão e a aplicação dos conceitos em contextos mais amplos. (MIZUKAMI, 2005).

3.3. COGNITIVISMO

O cognitivismo é uma das principais abordagens teóricas das teorias da aprendizagem, enfatizando a importância dos processos mentais na construção do conhecimento. O foco dessa teoria é entender como o cérebro humano processa informações, como a percepção, memória, atenção e resolução de problemas, para explicar o processo de aprendizagem. (AMARAL MONTES, 2016).

A teoria cognitivista da aprendizagem é baseada na premissa de que o aluno é um processador ativo de informações e que o conhecimento é construído a partir da

interação entre o indivíduo e o ambiente. Além disso, essa abordagem teórica defende que a aprendizagem é um processo contínuo e que pode ser aprimorado por meio de estratégias de ensino eficazes. (PRYJMA, 2016).

A percepção é um dos processos mentais mais importantes no processo de aprendizagem, já que é responsável por filtrar e organizar as informações sensoriais que recebemos do ambiente. A percepção também está relacionada à capacidade de discriminar estímulos e identificar padrões, habilidades essenciais para o aprendizado. (RIBEIRO, 2011).

A memória é outro processo mental crítico para a aprendizagem. A capacidade de reter informações em longo prazo é fundamental para a construção do conhecimento. O processo de memória inclui a codificação, armazenamento e recuperação de informações, que podem ser aprimorados por meio de técnicas de memorização eficazes, como a repetição e a associação. (AMARAL MONTES, 2016).

A atenção é um processo mental muito importante para a aprendizagem, pois permite que o aluno se concentre no conteúdo apresentado e absorva as informações de maneira mais eficaz. A atenção também está relacionada à capacidade de manter o foco e evitar distrações, habilidades críticas para o desempenho acadêmico. (DINIZ, 2010).

A formação inicial de professores de Biologia deve contemplar metodologias colaborativas mediadas pelo computador, a fim de proporcionar aos futuros docentes uma aprendizagem para a docência mais efetiva. A utilização de recursos tecnológicos e a cooperação entre os alunos podem trazer benefícios significativos para a formação do professor, possibilitando uma maior reflexão sobre a prática docente e o desenvolvimento de habilidades necessárias para a atuação em sala de aula. (GIANOTTO, 2010).

3.4. HUMANISMO

O humanismo é uma das abordagens teóricas da aprendizagem que mais valoriza o indivíduo como ser único e especial. Essa teoria enfatiza a autodeterminação, a liberdade e o potencial humano no processo de aprendizagem. O humanismo surge como uma alternativa ao behaviorismo, que limita a aprendizagem a respostas condicionadas e previsíveis. (PRYJMA, 2016).

Nessa perspectiva, a aprendizagem é vista como uma experiência pessoal e subjetiva, que depende das características individuais do aluno, seu contexto social e cultural e suas motivações internas. A educação humanista busca desenvolver as habilidades e potencialidades de cada indivíduo, respeitando suas diferenças e singularidades. (AMARAL MONTES, 2016).

A abordagem humanista valoriza a relação entre o professor e o aluno, que deve ser baseada na confiança, no respeito e na cooperação mútua. O professor deve ser um facilitador do processo de aprendizagem, criando um ambiente acolhedor e estimulante que favoreça o desenvolvimento da autonomia e da autoestima do aluno. (MIZUKAMI, 2005).

O processo de aprendizagem profissional da docência é um ciclo contínuo de ensino e aprendizagem, em que o professor aprende enquanto ensina e ensina enquanto aprende. É um processo complexo que envolve a construção de conhecimento, a reflexão sobre a prática e a atualização constante das habilidades e competências necessárias para a atuação docente. Aprender para ensinar e ensinar para aprender são atividades interdependentes que exigem do professor uma postura crítica e reflexiva em relação à sua própria prática pedagógica. (LIMA, 2003).

Na perspectiva humanista, o aluno é protagonista de sua própria aprendizagem, sendo o centro do processo educativo. Ele é encorajado a buscar seu próprio conhecimento, a construir seu próprio entendimento e a expressar suas próprias ideias. O aluno é visto como um ser criativo e autônomo, capaz de aprender por si mesmo e de contribuir para o crescimento da comunidade em que vive. (PRYJMA, 2016).

A educação a distância tem sido cada vez mais utilizada como forma de ensino, e isso tem trazido à tona a necessidade de uma aprendizagem específica para a docência virtual. A revisão de literatura apresenta a importância de se considerar as teorias da aprendizagem no contexto da docência, pois isso pode auxiliar na construção de práticas pedagógicas mais eficazes. Além disso, destaca-se a necessidade de uma formação continuada dos docentes para que possam se adaptar às mudanças tecnológicas e às demandas da educação a distância. (SILVA, 2018).

Dentre os principais teóricos do humanismo, destacam-se Carl Rogers, Abraham Maslow e Paulo Freire. Rogers propõe uma abordagem centrada na pessoa, que enfatiza a importância da empatia, da aceitação e da compreensão do outro. Maslow desenvolve

a teoria da hierarquia das necessidades, que destaca a importância das necessidades básicas para o desenvolvimento humano. Freire propõe uma pedagogia crítica, que busca conscientizar os indivíduos sobre as estruturas de poder presentes na sociedade e promover a transformação social. (DINIZ, 2010).

3.5. SOCIOCULTURALISMO

Na teoria sociocultural de Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo humano é entendido como um processo social e culturalmente mediado, em que os indivíduos aprendem por meio da interação com outras pessoas e com o ambiente em que estão inseridos. Segundo essa abordagem, a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre ao longo de toda a vida, e é influenciada pelo contexto histórico, cultural e social em que o indivíduo se encontra. (AMARAL MONTES, 2016).

Uma das principais ideias da teoria sociocultural de Vygotsky é que o desenvolvimento cognitivo humano é um processo dialético, em que os indivíduos são constantemente confrontados com desafios e problemas que exigem a mobilização de suas habilidades cognitivas. Nesse processo, a interação com outras pessoas e com o ambiente é fundamental, pois é por meio dessas interações que o indivíduo é exposto a novas informações e desafios, e é desafiado a pensar de forma mais complexa e abstrata. (PRYJMA, 2016).

De acordo com a teoria sociocultural de Vygotsky, a aprendizagem ocorre por meio da mediação de outras pessoas, que atuam como agentes de desenvolvimento, criando situações e contextos que desafiam o indivíduo a pensar de forma mais complexa e abstrata. Esses agentes de desenvolvimento podem ser os pais, professores, colegas de classe, ou qualquer outra pessoa com quem o indivíduo interaja no seu cotidiano. (AMARAL MONTES, 2016).

Outro aspecto importante da teoria sociocultural de Vygotsky é a ideia de que a aprendizagem é um processo interno, que ocorre no interior do indivíduo, mas é influenciado pelo ambiente em que ele se encontra. Segundo essa abordagem, o indivíduo é capaz de internalizar as informações e conhecimentos que adquire por meio das interações sociais, transformando-os em recursos cognitivos que podem ser usados em outras situações e contextos. (MIZUKAMI, 2005).

A aprendizagem colaborativa é uma abordagem que promove a interação entre os alunos e incentiva a construção conjunta do conhecimento. Nesse modelo, o papel do professor é de facilitador, criando oportunidades para que os alunos trabalhem em equipe e compartilhem ideias. A docência online apresenta desafios únicos para a implementação da aprendizagem colaborativa, mas é possível adaptar as estratégias tradicionais para o ambiente virtual. (AMARAL MONTES, 2016).

A formação acadêmica do profissional de fisioterapia deve considerar a importância das teorias da aprendizagem para a docência no ensino superior. É fundamental que o futuro docente esteja preparado para lidar com diferentes perfis de alunos e desenvolver uma prática pedagógica eficiente. Além disso, é preciso que haja uma reflexão constante sobre o processo de ensino e aprendizagem, a fim de promover uma educação de qualidade. (LEME, 2015).

Uma das principais contribuições da teoria sociocultural de Vygotsky para a educação é a ideia de que o aprendizado deve ser construído em conjunto, por meio da interação entre os indivíduos e o ambiente. Segundo essa abordagem, os professores devem atuar como mediadores do processo de aprendizagem, criando situações e contextos que desafiem os alunos a pensar de forma mais complexa e abstrata, e fornecendo-lhes feedbacks que os ajudem a crescer e a se desenvolver. (AMARAL MONTES, 2016).

Além disso, a teoria sociocultural de Vygotsky destaca a importância da linguagem e da cultura no processo de aprendizagem. Segundo essa abordagem, a linguagem é um instrumento fundamental para a construção do conhecimento e da cultura, e é por meio dela que os indivíduos interagem e se relacionam uns com os outros. Nesse sentido, os professores devem valorizar a diversidade cultural e linguística dos alunos, e utilizar esses recursos como fonte de enriquecimento do processo de aprendizagem. (PRYJMA, 2016).

3.6. TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel oferece um importante modelo para a compreensão da aprendizagem que ocorre em alunos que já possuem conhecimentos prévios sobre o assunto em questão. Essa abordagem enfatiza a importância da organização e conexão dos novos conhecimentos com esses

conhecimentos prévios, a fim de promover uma aprendizagem significativa e duradoura. (AMARAL MONTES, 2016).

Para Ausubel, o conhecimento prévio do aluno é fundamental para que ele possa construir novos conhecimentos de maneira significativa. Esse conhecimento prévio deve ser ativado e organizado, a fim de que ele possa fazer conexões relevantes e importantes com os novos conhecimentos que serão adquiridos. Portanto, a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno é capaz de relacionar os novos conteúdos com seu conhecimento prévio, formando assim uma estrutura cognitiva mais elaborada. (DINIZ, 2010).

Uma das principais vantagens da aprendizagem significativa é sua capacidade de promover a retenção de informações e conhecimentos a longo prazo. Isso é possível porque a aprendizagem significativa é baseada na compreensão e não apenas na memorização de informações. Assim, os novos conhecimentos são integrados aos conhecimentos prévios de maneira coerente e estruturada, formando uma rede de conexões mais ampla e duradoura. (PRYJMA, 2016).

A aprendizagem significativa também é importante porque promove a motivação do aluno para aprender. Quando o aluno percebe que seu conhecimento prévio é valorizado e que ele é capaz de fazer conexões relevantes com os novos conteúdos, ele se sente mais engajado e motivado em continuar aprendendo. Isso é particularmente importante em contextos educacionais, onde a motivação do aluno é um fator crítico para o sucesso acadêmico. (AMARAL MONTES, 2016).

Outra característica importante da aprendizagem significativa é que ela é contextualizada e aplicada aos problemas reais do mundo. Isso significa que os alunos são capazes de aplicar seus conhecimentos em situações do mundo real e, assim, entender melhor sua relevância e importância. Em outras palavras, a aprendizagem significativa não é apenas uma questão de adquirir conhecimentos abstratos, mas de aplicá-los de maneira prática e relevante. (MIZUKAMI, 2005).

Uma abordagem eficaz para promover a aprendizagem significativa é utilizar estratégias de ensino que enfatizem a conexão do novo conhecimento com o conhecimento prévio do aluno. Isso pode ser feito por meio de técnicas como a utilização de analogias, metáforas, resumos e mapas mentais. Além disso, é importante que o professor esteja atento às lacunas de conhecimento dos alunos, a fim de que

possa ajudá-los a preencher essas lacunas e, assim, construir um conhecimento mais sólido e estruturado. (AMARAL MONTES, 2016).

Apesar de seus muitos benefícios, a aprendizagem significativa pode ser difícil de alcançar em certos contextos educacionais. Isso é particularmente verdadeiro em situações em que os alunos não possuem conhecimentos prévios suficientes para estabelecer conexões relevantes com os novos conteúdos. Nesses casos, é necessário que o professor utilize estratégias diferentes para promover a aprendizagem. (PRYJMA, 2016).

3.7. TEORIA DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

A teoria da aprendizagem experiencial, proposta por Kolb, enfatiza a importância da reflexão e da experiência concreta no processo de aprendizagem. De acordo com essa abordagem, o aluno aprende melhor quando tem oportunidades de vivenciar situações práticas e refletir sobre suas experiências. Essa abordagem é amplamente utilizada em contextos educacionais e empresariais, e tem sido associada a melhores resultados de aprendizagem. (RIBEIRO, 2011).

A aprendizagem experiencial é baseada em uma abordagem holística, que reconhece a importância de envolver a pessoa como um todo em sua aprendizagem. Isso significa que a abordagem considera não apenas o aspecto cognitivo da aprendizagem, mas também a dimensão emocional, física e social. Dessa forma, a aprendizagem experiencial busca proporcionar uma experiência completa ao aluno, que possa estimular sua curiosidade, sua criatividade e seu engajamento. (AMARAL MONTES, 2016).

A prática de ensino e o estágio são fundamentais para a aprendizagem da docência, pois permitem que os futuros professores vivenciem situações reais de sala de aula. A teoria da atividade pode contribuir nesse processo, ao enfatizar a importância da interação entre sujeito, objeto e ambiente, e ao proporcionar uma compreensão mais ampla das atividades desenvolvidas em sala de aula. Além disso, a teoria da atividade pode ajudar a identificar as contradições presentes na prática docente, permitindo que os professores em formação desenvolvam estratégias para superá-las. (RIBEIRO, 2011).

Uma das principais características da aprendizagem experiencial é a necessidade de experimentação. Isso significa que o aluno precisa ter a oportunidade de realizar atividades práticas, que lhe permitam vivenciar situações reais e aplicar seus conhecimentos. Além disso, a abordagem enfatiza a importância da reflexão sobre essas experiências, o que permite ao aluno compreender seus próprios processos de aprendizagem e identificar pontos de melhoria. (PRYJMA, 2016).

A abordagem de aprendizagem experiencial também valoriza o papel do educador como facilitador do processo de aprendizagem. Nesse sentido, o professor não é visto como a única fonte de conhecimento, mas como um guia que ajuda o aluno a descobrir e construir seu próprio conhecimento. O papel do educador é, portanto, estimular a curiosidade e o interesse do aluno, proporcionar um ambiente seguro e desafiador e fornecer feedback construtivo. (MIZUKAMI, 2005).

A aprendizagem experiencial tem sido associada a diversos benefícios, como o aumento da motivação, a melhoria do desempenho acadêmico e profissional e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Esses resultados são atribuídos ao fato de que a abordagem permite ao aluno vivenciar situações reais, que o ajudam a compreender a relevância do que está sendo aprendido e a se sentir mais confiante em suas habilidades. (AMARAL MONTES, 2016).

Uma das principais críticas à abordagem de aprendizagem experiencial é a falta de estruturação e organização do processo de aprendizagem. Como a abordagem enfatiza a experimentação, pode haver uma tendência a deixar o aluno livre para explorar sem um objetivo claro. Isso pode resultar em uma aprendizagem pouco estruturada e desorganizada, o que pode não atender às necessidades do aluno. (DINIZ, 2010).

A formação profissional do docente não deve se limitar à aquisição de conhecimentos técnicos, mas também ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais que permitam uma atuação mais efetiva em sala de aula. É necessário que o professor tenha consciência de sua própria identidade e valores, bem como habilidades de comunicação e empatia para lidar com as demandas dos alunos e construir relações de confiança. Além disso, é importante que a formação continue ao longo da carreira, a fim de acompanhar as mudanças no campo da educação e aprimorar constantemente as práticas pedagógicas. (MOLINA, 2008).

Para superar essa crítica, é importante que os educadores adotem uma abordagem estruturada na implementação da aprendizagem experiencial. Isso pode ser feito por meio da definição de objetivos claros, da seleção de atividades relevantes e da promoção da reflexão sistemática sobre as experiências vivenciadas. Desse modo, a aprendizagem experiencial pode ser uma abordagem eficaz para a promoção da aprendizagem significativa. (MIZUKAMI, 2005).

3.8. TEORIA DA APRENDIZAGEM SITUADA

A teoria da aprendizagem situada de Lave e Wenger destaca a importância do contexto e da participação em comunidades de prática no processo de aprendizagem. Nessa abordagem, o conhecimento é visto como algo que é construído em contextos específicos de prática, onde as pessoas são envolvidas em atividades significativas que envolvem a resolução de problemas reais. O aprendizado acontece através da participação em comunidades de prática, que são grupos de pessoas que compartilham um interesse comum e trabalham juntas para alcançar objetivos compartilhados. (AMARAL MONTES, 2016).

A teoria da aprendizagem situada baseia-se na ideia de que o conhecimento é situado, ou seja, está enraizado em um contexto específico. O conhecimento não é visto como algo que é transferido de um contexto para outro, mas sim como algo que é construído em um contexto específico e pode ser transferido para outros contextos sem perda de significado. Esse tipo de aprendizagem é chamado de transferência de aprendizagem situada. (PRYJMA, 2016).

A abordagem da aprendizagem situada tem implicações importantes para a educação, uma vez que enfatiza a importância de ensinar em contextos que sejam relevantes para a vida real dos alunos. Além disso, essa abordagem reconhece a importância da participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, o que pode levar a uma maior motivação e engajamento por parte dos alunos. (RIBEIRO, 2011).

A docência na Educação Infantil requer mais do que o domínio do conteúdo a ser ensinado, é preciso ter uma abordagem dialógica que leve em consideração a individualidade de cada criança. O educador deve ser capaz de se colocar no lugar do outro e estabelecer um diálogo que permita a construção de conhecimento em conjunto. Além disso, é importante que o professor esteja atento às diferentes formas

de aprendizagem e adapte sua metodologia de acordo com as necessidades de cada aluno. (SILVA, 2021).

A aprendizagem da docência é um tema crucial para a formação de professores, pois a qualidade do ensino está diretamente ligada à formação dos educadores. É importante que os professores formadores tenham consciência das teorias da aprendizagem para que possam aplicá-las em sua prática docente e, assim, ajudar a formar profissionais mais capacitados e eficientes. Além disso, é necessário que os professores formadores estejam abertos a novas metodologias e tecnologias que possam auxiliar no processo de aprendizagem dos futuros professores (MIZUKAMI, 2005).

Uma das principais características da teoria da aprendizagem situada é a noção de que o aprendizado é um processo social e culturalmente mediado. Isso significa que o conhecimento é construído através da interação entre as pessoas e o ambiente em que elas estão envolvidas. As comunidades de prática são um exemplo dessa interação, onde as pessoas trabalham juntas para construir o conhecimento em torno de um interesse compartilhado. (AMARAL MONTES, 2016).

A teoria da aprendizagem situada também destaca a importância do papel do professor como um facilitador do processo de aprendizagem. O professor deve criar um ambiente de aprendizagem em que os alunos possam se envolver em atividades significativas e relevantes que possam ser transferidas para a vida real. Além disso, o professor deve estar atento às necessidades e interesses dos alunos e adaptar o processo de aprendizagem de acordo com essas necessidades. (DINIZ, 2010).

A aprendizagem situada também reconhece a importância da avaliação no processo de aprendizagem. A avaliação deve ser vista como uma parte integrante do processo de aprendizagem e deve ser adaptada às necessidades e interesses dos alunos. A avaliação deve ser baseada na participação ativa dos alunos em atividades significativas e relevantes, em vez de testes padronizados que não levam em consideração o contexto da aprendizagem. (MIZUKAMI, 2005).

Além disso, a teoria da aprendizagem situada destaca a importância da reflexão na aprendizagem. A reflexão permite que os alunos reflitam sobre suas próprias experiências e aprendam com elas, o que pode levar a uma maior compreensão e transferência de conhecimento para outros contextos. (PRYJMA, 2016).

A teoria da aprendizagem situada também enfatiza a importância da diversidade e da inclusão na aprendizagem. A diversidade de perspectivas e experiências pode enriquecer a experiência de aprendizagem e levar a uma maior compreensão e transferência de conhecimento. (AMARAL MONTES, 2016).

4. CONCLUSÃO

As teorias da aprendizagem são fundamentais para o entendimento dos processos cognitivos e comportamentais que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem. Nesta pesquisa, foram abordadas algumas das principais abordagens teóricas, incluindo o behaviorismo, o construtivismo, o cognitivismo, o humanismo, o socioculturalismo, entre outras.

Cada uma dessas teorias apresenta características únicas e importantes para a educação, desde o papel ativo do aluno na construção do conhecimento até a influência do contexto social e cultural no desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo. O conhecimento dessas teorias pode ser aplicado em diferentes contextos educacionais, incluindo sala de aula, treinamentos e educação corporativa.

O estudo da teoria da aprendizagem é relevante para a educação, pois possibilita o entendimento dos processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos, promovendo a reflexão crítica sobre as práticas educacionais existentes e a busca por novas metodologias e abordagens.

Além disso, a compreensão das teorias da aprendizagem é importante para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia, autorregulação emocional e relacionamentos saudáveis, que são fundamentais para o bem-estar e sucesso dos alunos.

As teorias da aprendizagem também oferecem a possibilidade de integrar diferentes abordagens e teorias, criando uma abordagem unificada que possa atender às necessidades dos alunos de forma mais completa e eficaz. Portanto, o estudo das teorias da aprendizagem deve ser um ponto central da formação de professores e profissionais da educação, permitindo uma abordagem mais integrada e eficaz para o ensino e aprendizagem.

Ao considerar as principais teorias da aprendizagem, é possível entender que o processo de aprendizagem é um processo complexo e multifacetado, que envolve uma

variedade de fatores, desde os processos cognitivos até o contexto social e cultural no qual ocorre. Assim, a partir deste estudo, é possível afirmar que a educação deve ser entendida como um processo contínuo e dinâmico, que deve ser constantemente adaptado e reformulado à luz dos avanços teóricos e práticos do campo da educação.

Para que isso ocorra, é necessário que sejam promovidas iniciativas que visem a capacitação e atualização constante dos profissionais da educação, assim como o desenvolvimento de pesquisas que possam contribuir para o avanço do conhecimento nesta área. Por fim, pode-se concluir que as teorias da aprendizagem são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação mais efetiva e integrada, que possa atender às necessidades dos alunos de forma mais completa e eficaz. É necessário que sejam promovidas iniciativas que visem a capacitação e atualização constante dos profissionais da educação, assim como o desenvolvimento de pesquisas que possam contribuir para o avanço do conhecimento nesta área.

REFERÊNCIAS

- DA SILVA, F.O.; RIOS, J.A.V.P. Aprendizagem experiencial da iniciação à docência no PIBID. *Práxis Educativa (Brasil)*, v. 13, n. 31, p.1-16, 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/894/89455414012/89455414012.pdf>>. Acesso em: 03/04/2023.
- LEME, E. A.; BAPTISTA, A. B. Impactos da aprendizagem para a docência no ensino superior durante o processo de formação acadêmico do fisioterapeuta. *Cadernos de Educação e Saúde Física*, v. 13, n. 1, p. 1-10, 2015. Disponível em: <<http://revista.redeunida.org.br/ojs/index.php/cadernos-educacao-saudefisioter>>. Acesso em: 10/04/2023.
- LIMA, S. M. Aprender para ensinar, ensinar para aprender: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores. 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2322>>. Acesso em: 11/04/2023.
- Mill, D.; Silva, C. P. R. Aprendizagem da docência para educação a distância: uma breve revisão de literatura sobre docência virtual. *EmRede-Revista de Educação a Distância*, v. 5, n. 1, p. 1-15, 2018. Disponível em: <<https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/377>>. Acesso em: 17/04/2023.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-curriculum, São Paulo*, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2005. Disponível

em: <<https://www.redalyc.org/pdf/766/76610110.pdf>>. Acesso em: 23/04/2023.

MOLINA, R.; LIMA, S. M. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: novos conceitos, outros caminhos. *Revista de Educação*, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 51-68, 2008. Disponível em: <https://seer.pgsscogna.com.br/educ/article/view/1948>. Acesso em: 23-04-2023.

MONTES, MT do Amaral. *Aprendizagem colaborativa e docência online*. 1. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2016. Disponível em: <[https://books.google.com/books?hl=ptBR&lr=&id=mh40DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=TEORIAS+DA+APRENDIZAGEM+na\(o\)+Doc%C3%AAncia+&ots=T6oCaqlcdU&sig=PWzH5s5E_whYOf_ZGfhb6egHuo](https://books.google.com/books?hl=ptBR&lr=&id=mh40DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=TEORIAS+DA+APRENDIZAGEM+na(o)+Doc%C3%AAncia+&ots=T6oCaqlcdU&sig=PWzH5s5E_whYOf_ZGfhb6egHuo)>. Acesso em: 05/05/2023

OLIVEIRA, O. S.; PRYJMA, M. F. O desenvolvimento profissional dos professores da educação superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 134, p. 1051-1069, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/HGfthfLDgvjrfBKRSYLLnmz/?lang=pt&format=html>>. Acesso em: 07/05/2023.

RIBEIRO, FD. *A aprendizagem da docência na prática de ensino e no estágio: contribuições da teoria da atividade*. 2011. Disponível em: <<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1691>>. Acesso em: 08/05/2023.

SILVA, ARN da. *Eu, homem e educador de crianças pequenas: aprendizagem dialógica na docência na Educação Infantil*. *Retratos da Escola*, [S.l.], v. 15, n. 30, p. 1-16, jul. 2021. ISSN 1984-6448. Em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1234>>. Acesso em: 09/05/2023.

SOUZA, APH de. "Aprendizagem histórica e docência entre a teoria e a prática: notas de um possível horizonte para o ensino de história." *Revista Escritas*, 2018. <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/view/6534>. Acesso em: 17/05/2023.

ENSINO, CURRÍCULO E LIVRO DIDÁTICO: REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA E AS MULHERES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

TEACHING, CURRICULUM AND TEXTBOOK: REFLECTIONS
ON HISTORY AND WOMEN IN SCHOOL EDUCATION

DOI: 10.51859/AMPLLA.TS03308-20

Laudênia Matias Alves de Souza ¹
Luiza Mattiuzzi Ferreira ²
Lucas Thiago Rodarte Alvarenga ²

¹ Graduada e Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande.

² Graduada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Professora da rede pública de Minas Gerais.

³ Professor visitante do IFMG-Arcos. Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista.

RESUMO

Este trabalho se volta à análise e reflexão das relações entre Ensino e Currículo diretamente associadas ao Ensino de História na Educação Básica e à presença, ou não, das mulheres nas narrativas históricas promovidas pelos Livros Didáticos. Neste sentido, privilegia-se, primeiramente, o debate acerca de noções básicas que envolvem o Ensino, o Currículo e as Funções Sociais da Escola, utilizando-se, para isso, autores como SAVIANI (2016); YOUNG (2007); SACRISTÁN (2013). Em seguida, detém-se a uma análise mais específica em torno das formas como as mulheres foram, historicamente, tratadas pela História e, por conseguinte, pelo Ensino de História e, para este debate, são privilegiadas as discussões realizadas por MATOS (2013); PERROT (2017); GINITY (2015). Utiliza-se como principal suporte de análise os Livros Didáticos, entendidos como importante instrumento didático de realização da Educação Básica formal. Desse modo, após o diálogo com pesquisas que investigam a presença feminina nos livros didáticos de História em diferentes épocas, realiza-se trabalho semelhante, tendo como principal suporte de análise um sujeito histórico específico, a saber, a Imperatriz Leopoldina. Assim, são analisados quatro livros didáticos,

correspondentes a mais de uma década de produção, a fim de verificar o teor de participação política que é dada a essa figura nas narrativas sobre o processo de Independência do Brasil. Chega-se à conclusão que há, nos materiais didáticos analisados, um silenciamento acerca da importância política de Leopoldina nos processos que levaram à formação do Estado Brasileiro.

Palavras-chave: Ensino. História. Livro Didático. Imperatriz Leopoldina.

ABSTRACT

This work turns to the analysis and reflection of the relations between Teaching and Curriculum directly associated with the Teaching of History in Basic Education and the presence, or not, of women in the historical narratives promoted by the Textbooks. In this sense, the debate about basic notions involving Teaching, Curriculum and Social Functions of the School is privileged, using, for this, authors such as SAVIANI (2016); YOUNG (2007); SACRISTÁN (2013). Next, it stops at a more specific analysis around the ways in which women have historically been treated by History and, consequently, by the Teaching of History and, for this debate, the discussions held by it are used as the main support of analysis the

Textbooks, understood as an important didactic instrument for the realization of formal Basic Education. Thus, after the dialogue with research that investigates the presence of women in history textbooks at different times, similar work is carried out, having as the main support of analysis a specific historical subject, namely, Empress Leopoldina. Thereby, four textbooks are analyzed, corresponding to more than a decade of production, in order to verify

the content of political participation that is given to this figure in the narratives about the process of the Independence of Brazil. It is concluded that there is, in the didactic materials analyzed, a silencing of the political importance of Leopoldina in the processes that led to the formation of the Brazilian State.

Keywords: Teaching. History. Textbook. Empress Leopoldina.

1. INTRODUÇÃO

O que é necessário para o desenvolvimento de uma educação crítica e atenta às demandas contemporâneas? Esta é, certamente, uma pergunta que exhibe profunda complexidade. Nas últimas décadas, diversas instâncias governamentais e da sociedade civil têm se empenhado na construção de debates que possibilitem vislumbrar um processo educacional fincado na crítica e reflexão dos papéis e espaços ocupados pelos diferentes sujeitos históricos. No Brasil, aparentemente, a BNCC foi uma importante conquista neste sentido, já que, ao definir conhecimentos e competências básicas, parece articular os conhecimentos formais de diferentes áreas e temas que envolvem respeito aos Direitos Humanos e aos princípios éticos e cidadãos de sociabilidade.

Contudo, por mais que tenhamos avançado, não podemos deixar de notar que o ponto de onde partimos não é tão favorável e que a garantia de uma educação crítica, reflexiva e justa ainda é objeto de luta. Nesse sentido, procuramos com este artigo ampliar as discussões sobre educação a partir do ensino de História, buscando perceber, e problematizar, os lugares que são reservados às mulheres na educação formal.

Iniciamos as discussões refletindo sobre a importância e implicações do currículo na construção de um conhecimento escolar, destacando as relações de poder e os interesses políticos que permeiam as associações entre currículo e ensino. Posteriormente, empreendemos uma análise mais específica no campo da História, tendo a BNCC como suporte para pensarmos sobre os principais pontos que normatizam a importância e objetivos dessa disciplina para a Educação Básica, especialmente para o Ensino Fundamental.

A partir do terceiro tópico, o principal enfoque é sobre as posições ocupadas pelas mulheres no ensino de História e, para isso, lançamos mão de trabalhos que

associam discussões historiográficas à produção do conhecimento histórico escolar. Considerando a importância do livro didático para a realização da Educação Básica nacional, investigamos, por meio de denso suporte bibliográfico, qual a configuração atual da presença feminina nas narrativas históricas promovidas por esse material didático para, por fim, apresentarmos um estudo de caso através da presença da Imperatriz Leopoldina em quatro livros produzidos entre 2006 e 2018.

2. ENSINO E CURRÍCULO: REFLEXÕES SOBRE SUAS AFINIDADES

No desenvolvimento de pesquisas sobre a educação, o tema do currículo tem-se apresentado como fundamental. Para além da compreensão básica de sua funcionalidade e determinação de disciplinas e conteúdos a serem estudados pelos alunos, devemos compreendê-lo em um sentido mais amplo envolvido por poderes que determinam e regulam as práticas educativas (MOREIRA; SILVA, 1995). Desse modo, o currículo pode ser considerado como o conjunto de atividades, desenvolvidas no âmbito escolar, com finalidades determinadas (SAVIANI, 2016) e não pode ser outra coisa senão “essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens” (SAVIANI, 2016, p. 55). Entretanto, quando lidamos com a ideia de “finalidades curriculares”, somos levados a refletir mais diretamente sobre a própria finalidade da escola, enquanto espaço físico, social, cultural e subjetivo, onde o currículo se desenvolve e se realiza.

As discussões promovidas por Young (2007) são essencialmente importantes para este trabalho, pois ele toca em um ponto indispensável a todo o pensamento que se desenvolve sobre a educação: o propósito da escola. Young situa esta problemática a partir de duas tensões: a primeira, entre os objetivos da emancipação e dominação e a segunda aglomera-se em duas perguntas: “Quem recebe a escolaridade?” e “O que o indivíduo recebe?”. É preciso ponderar, objetivamente, que qualquer análise é, senão determinada, pelo menos influenciada por questões contextuais específicas e, neste caso, Young dialoga com particularidades do sistema educacional inglês, mas a base de suas análises possibilita desenvolver, de forma frutífera, importantes reflexões *dentro* daquilo que chamamos de *nossa* realidade social. Afinal, “[...] para fins educacionais, alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a

base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar”. (YOUNG, 2007, p. 1294).

Ao empreender uma diferenciação entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento escolar, pressupondo que este é especializado em relação àquele adquirido no cotidiano, Young considera que a escola permite o acesso ao “conhecimento poderoso” e, nesta posição, cabe ao ambiente escolar viabilizar a promoção da igualdade social e, neste sentido, “as escolas devem perguntar: ‘este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?’” (YOUNG, 2007, p. 1297).

No Brasil, Demerval Saviani entende que a importância da escola consiste em possibilitar o acesso ao saber sistematizado, o qual se difere do conhecimento do senso comum. Para ele, o papel da escola democrática será, pois, o de viabilizar a toda a população o acesso à cultura letrada (SAVIANI, 2012), segundo o qual, para se libertar, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam. Portanto, de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, “expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado” (SAVIANI, 2016, p. 58).

Os pesquisadores aqui elencados, partem de pontos em comum, pois, consideram que existem diferentes saberes e que cabe à escola garantir o acesso ao “conhecimento poderoso” ou, em outros termos, à sistematização do conhecimento que permite a emancipação do dominado. A partir deste pressuposto, chega-se à concordância de que o desenvolvimento de pesquisas que buscam investigar a organização curricular, em suas diversas implicações e abordagens, é assunto de primeira ordem *dentro* do campo educacional.

É necessário ter em mente que “a cultura constituída pelos conteúdos do currículo é uma construção peculiar” (SACRISTÁN, 2013, p.20) e que esse caráter “peculiar” atende a interesses definidos através de narrativas formuladas histórica e culturalmente que se cristalizam de modo a serem definidas como “normais”. Sacristán afirma que as dimensões estruturantes se originam nas forças criadas pela tradição, na forma depurada de “organizar as instituições de educação nos regulamentos ditados



pelas autoridades da educação, nos materiais curriculares de uso mais frequente, na formação e nos procedimentos de seleção do professorado” (SACRISTÁN, 2013, p.22).

É desta compreensão que decorre um dos principais questionamentos que movimentam a feitura deste artigo: qual o lugar destinado, pelos livros didáticos, à participação de D. Leopoldina, primeira imperatriz do Brasil? Adiantamos ao leitor, entretanto, que a resposta para essa pergunta escancara que a construção e o desenvolvimento do currículo não são neutros e que está associada a um projeto de sociedade que se formula no seio de interesses políticos contextuais. Partimos da consideração que está muito fixada a ideia de que os conteúdos escolares devem adotar os consensos, deixar de lado os conflitos, isolar-se das polêmicas; “como se o intento fosse colocar o estudante em uma redoma de cristal, como se fora da instituição ele estivesse a salvo de influências contraditórias” (SACRISTÁN, 2013, p. 29).

É neste campo de diálogo que se considera a Base Nacional Comum Curricular como importante instrumento de investigação. Mesmo que ela não seja um *currículo*, em seu sentido estrito, ela é um documento previsto em lei que se impõe por meio de um caráter normativo. Aprovada em duas versões (2017 – Ensino Fundamental; 2018 – Ensino Médio), a BNCC tem entre seus objetivos a superação da fragmentação das políticas educacionais e define aprendizagens essenciais que se expressam em competências. Portanto, determina um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desenvolvimento da capacidade de resolução das demandas da vida, cidadania e trabalho, entre os educandos (BRASIL, 2017).

Para o documento, progressivamente, ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, o ensino deve favorecer uma ampliação das perspectivas de variáveis, tanto do ponto de vista espacial, quanto temporal. Isso permite aos alunos identificar, comparar e conhecer o mundo, os espaços e as paisagens com mais detalhes, complexidade e espírito crítico, criando condições adequadas para o conhecimento de outros lugares, sociedades e temporalidades históricas (BRASIL, 2017). Assim, “nessa fase, as noções de temporalidade, espacialidade e diversidade são abordadas em uma perspectiva mais complexa, que deve levar em conta a perspectiva dos direitos humanos” (BRASIL, 2017, p. 356).

Já a disciplina de História se apresenta como necessária à medida em que se estabelece enquanto diálogo com o tempo presente, ao considerar que, o que

“interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais” (BRASIL, 2017, p. 397).

A BNCC ainda define as unidades temáticas e os objetos de conhecimento de cada um dos anos finais do ensino fundamental, sendo relevante o oitavo ano, por abrigar os estudos acerca do processo de Independência do Brasil. A segunda unidade temática, nomeada “Os processos de independência nas Américas”, apresenta entre seus objetos de conhecimento os estudos “(d)os caminhos até a independência do Brasil”, que leva ao desenvolvimento da Habilidade (EF08HI12), a qual se destina a “Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira” (BRASIL, 2017, p. 425).

Esta habilidade pressupõe o conhecimento acerca dos sujeitos que compuseram, em um sentido mais direto, a Corte portuguesa e as implicações de suas ações sobre a organização política do Brasil e à Proclamação de sua Independência. Considerando-se esta prerrogativa, no tópico seguinte, destaca-se uma abordagem que converge para uma discussão historiográfica acerca das posições, histórica e politicamente, ocupadas pelas mulheres naquilo que poderemos chamar de “História Oficial”, que é, ainda hoje, basilar para o que se reproduz nos currículos da Educação Básica.

3. AS MULHERES E O ENSINO DE HISTÓRIA

“Ensinar história para quê, afinal”? Cerri (2011), ao formular este questionamento, insere o ensino de História em uma questão mais ampla que envolve a própria noção de consciência histórica e compreende, no que se refere à inserção social, a atuação da História como prevenção de formação de identidades não razoáveis. No aspecto subjetivo e individual “sua função é alargar horizontes e permitir a ascensão de formas mais complexas de pensamento [...], ou seja, ajudar no sentido de que o cidadão não seja suscetível a manipulações que o subjuguem a interesses alheios” (CERRI, 2011, p. 112).

Há um consenso entre os estudiosos e dispositivos legais no que se refere à funcionalidade do ensino de História que é, basicamente, dispor bases para o desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo acerca da sociedade em seus

diferentes tempos e espaços (conceitos basilares para a BNCC). É necessário aos professores de História a contínua dedicação à pesquisa, afinal, além de fatos e de acontecimentos a História é feita, sobretudo, de narrativas. Assim, deve-se atentar-se ao problema da construção do conhecimento histórico, visto que, as interpretações oferecidas pela história sempre geram escolhas e esquecimentos que são instrumentos para a legitimação do poder da identificação social e “essas unidades tendem, além disso, a naturalizar-se, a adquirir existência própria como se fossem partes da ‘descrição’ do tecido da história, em vez de a forma como o historiador divide e explica o tempo histórico” (MENEGUELO; *In.* FERREIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 63).

Compreender a importância do “não-dito” na História, torna-se urgente quando se trata de temas e objetos, historicamente, negligenciados pela disciplina e é, neste ponto, que os debates de gênero insurgem bravamente. Desenvolvidos, sobretudo, a partir da década de 1970, os estudos sobre a mulher e as relações de gênero tiveram, no início, uma abordagem que privilegiava a inserção da mulher no mundo do trabalho (MATOS, 2013). Além disso, ao longo das décadas observou-se um considerável esforço para ampliação e renovação da metodologia-conceitual, especialmente a partir da “[...] redefinição do político no âmbito do cotidiano, que contribuiu para o resgate das experiências femininas, restituindo a elas a sua própria história” (MATOS, 2013, p. 6).

Para Silva (2008), o desenvolvimento de estudos de gênero no campo histórico foi possível por três causas importantes: primeiro, a transformação do paradigma histórico promovida pelos *Annales* que, embora não tenham focado nas mulheres, permitiu uma reformulação dos pressupostos historiográficos; segundo, a crítica ao racionalismo e o surgimento de novas formas de lidar com as fontes e objetos históricos e, o terceiro ponto, seria a feminização das universidades, pois, na medida em que o acesso das mulheres às instituições científicas aumentou, o interesse por estudos sobre suas próprias realidades foi desenvolvido (SILVA, 2008, p. 224-225).

Na primeira parte deste artigo, discutiu-se toda uma estrutura de poder que fornece a compreensão acerca da função da escola, a *escolha* do que deve, e como deve, ser estudado, desse modo, o passado passa a ser um dispositivo que oficializa e determina as “histórias” de uma sociedade (CUBAS; *In.* CRESCÊNCIO.; SILVA; BRISTOT, 2017). A partir da tensão que envolve o “[...] desejo análogo de inverter as perspectivas historiográficas tradicionais, de mostrar a presença real das mulheres na história mais

cotidiana” (PERROT, 2017, p. 157), estudiosos têm se dedicado a pesquisas que buscam evidenciar o lugar destinado às mulheres pela historiografia através da investigação de materiais que alicerçam o ensino de História na Educação Básica, tendo como destaque os livros didáticos, tema do próximo tópico.

4. LIVRO DIDÁTICO E AS MULHERES NO ENSINO DE HISTÓRIA: UM PROBLEMA ATUAL

A partir da década de 1930 se inicia, no Brasil, um movimento político em torno dos livros didáticos por meio da criação do Instituto Nacional do Livro. Após a Ditadura Militar, instituiu-se, em 1985, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que impôs uma série de mudanças no processo de formulação e disposição desses materiais (SOARES; DIAS; *In.* FERREIRA; OLIVEIRA, 2019). A criação do PNLD está relacionada à universalização e melhoria do ensino fundamental que deveriam ser viabilizadas por meio da “aquisição e distribuição de materiais didáticos qualificados, por meio do Estado Brasileiro, aos alunos matriculados em escolas públicas de todo o Brasil” (SOARES; DIAS *In.* FERREIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 203).

Ao longo das décadas, o Plano passou por diversas modificações em suas estruturas e diretrizes que visavam “aumentar sua abrangência e ampliar a dimensão democrática da educação através do fortalecimento do acesso aos materiais didáticos, expressando as modificações legais em torno do direito à educação” (SOARES; DIAS *In.* FERREIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 207). A escolha dos livros didáticos disponibilizados pelo Programa é feita por meio de comissões técnicas que avaliam pedagogicamente os materiais a partir da coordenação do Ministério da Educação. Quando aprovadas, as obras passam a compor o Guia Digital do PNLD que orienta as escolas para a escolha das coleções que serão por elas utilizadas. Todos os processos e editais podem ser acompanhados no site do Ministério da Educação.

Fica clara, a importância histórica do livro didático para o ensino básico, pois compreendido como “o principal instrumento de propagação do conhecimento” (OLIVEIRA, 2018, p. 44) ele deve ser analisado não apenas como um aparato que contém um saber, mas como um produto cuja feitura está sujeita às pressões do mercado. Mesmo com as mudanças operadas pela BNCC e a pressão por parte de movimentos populares que reivindicam maior participação nessa “propagação do conhecimento”,



permanecem suas características básicas e, como mercadoria, transmite, hegemonicamente, a história ocidental, cristã, branca e masculina. O livro didático é o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar (OLIVEIRA, 2018, p. 145).

É partindo desta perspectiva crítica que autoras como Ginity (2015) lançaram o seguinte questionamento: “como a representação de imagens de mulheres nos livros didáticos de história do ensino médio, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2015), contribui para a composição de identidades influenciadas pelos interesses de grupos culturais, políticos e socioeconômicos?” (GINITY, 2015, p. 916).

De acordo com a autora, o uso substancial dos livros didáticos durante a Educação Básica é fundamental para compor tipos pretendidos de identidades, por isso, deve-se investigar os signos e enunciados que são, repetidamente, utilizados por esses materiais tendo em vista o lugar legítimo que ocupam na sociedade. O livro didático é, portanto, central e, por vezes, inquestionável para a educação brasileira, pois, considerado um “manual”, ele, aparentemente, contém todos os elementos que devem ser aprendidos pelos estudantes (GINITY, 2015, p. 918-919).

Para Mistura e Caimi (2015), o livro didático tem assumido *status* de documento histórico e, como instrumento pedagógico, ocupa uma posição hegemônica. Para as autoras, o livro didático de história carrega “[...] marcos de permanências e rupturas de sistemas e ideários políticos, arroubos de ideologias e discussões nos âmbitos de produção pedagógico, historiográfico, editorial e social” (MISTURA; CAIMI, 2015, p. 230).

Neste caminho, as autoras analisaram 11 livros didáticos, publicados entre 2006 e 2018, buscando inferir como as relações de gênero são apresentadas, considerando a existência, ou não, de diálogos entre os saberes acadêmicos e escolares. Desse modo, a análise toma como pressuposto investigar a presença das figuras femininas nos livros didáticos ao longo de um século.

Suas pesquisas concluíram que, considerando o período colonial, as mulheres indígenas apareceram na maioria das obras, contudo descritas em detrimento aos homens, a partir de suas serventias sexuais e no trabalho; já as mulheres africanas

apareceram em apenas duas, entre 11 obras, enquanto as mulheres de linhagens reais aparecem em todas, mas sem conotação de importância histórica.

Pesquisa semelhante é desenvolvida por Rambaldi e Probst (2017). As autoras verificaram as formas como a História das Mulheres foi representada em livros didáticos nas décadas de 1970, 1980 e 2006. Com a análise, concluem que além de serem citadas poucas vezes, sendo “praticamente nula a presença das mulheres” (RAMBALDI; PROBST, 2015, p. 129), há uma tendência do feminino apresentado sempre em detrimento ao masculino, tendo este papel de critério comparativo.

Considerando o conjunto dessas informações, partiremos, no tópico seguinte, à análise de uma questão particular que envolve a presença, ou não, de mulheres no ensino de História, tendo como principal ponto de análise D. Leopoldina.

4.1. UM ESTUDO DE CASO: A IMPERATRIZ LEOPOLDINA

Austríaca de nascimento, a primeira imperatriz do Brasil veio ao mundo no dia 22 de janeiro de 1797. A Arquiduquesa Carolina Josefa Leopoldina de Habsburgo – Lorena, mudou-se para o Brasil após um arranjo diplomático entre as casas reinantes de Portugal e Áustria. Ao se tornar parte da Corte portuguesa, Leopoldina foi obrigada a conviver com a intriga permanente que caracterizava a família real e seus cortesãos nos trópicos. Sobre esses relacionamentos dinásticos familiares, Mary Del Priore, em seu livro *A carne e o sangue* de 2012, lembra-nos que o rei português D. João adorava a nora. Ela representava uma aliança com uma das mais influentes casas reais, basta lembrar que eram os Habsburgo que lideravam o jogo da restauração monárquica na Europa, impondo-se contra as revoltas liberais e republicanas.

As relações conflituosas no seio familiar, inseriam-se em um campo político e social mais amplo que se confrontava com o lugar ocupado pelas mulheres, mesmo com aquelas que faziam parte da nobreza, afinal, uma princesa nunca poderia agir de acordo com sua vontade, a coroa vinha em primeiro lugar (DEL PRIORE, 2012, p.12). Portanto, a atuação da Princesa, em seus primeiros anos no Brasil, estava aquém do que ela mesma almejava e se concentrava “na percepção, e aceitação, da consciência de seu papel político” (SLEMIAN, 2006, p. 96). É preciso pontuar, porém, que, para além de sua importância burocraticamente política, a princesa trazia consigo uma sólida formação,

sendo descrita como uma mulher “cultu, dedicada as boas letras e às belas –artes” (NORTON, 2008, p. 92).

A Revolução Liberal do Porto, ocorrida em 1820, contudo, foi um ponto de inflexão na presença da família real em solo brasileiro, já que Portugal exigia a volta do rei. Com a exigência atendida, a regência foi entregue ao então príncipe D. Pedro no dia 22 de abril, em um gabinete composto pelo Conde de Arcos, Conde de Lousã, General Caula e Manoel Antônio Farinha (NORTON, 2008, p.166). Iniciava-se, assim, um período de forte tensão política entre Metr6pole e ex-col6nia e é neste clima tenso e incerto que a ação da princesa Leopoldina se destaca, pois ela foi elemento fundamental para pressionar pela efetivação da independência, fato que ocorreu, simbolicamente, em 7 de setembro de 1822.

4.2. HAVIA UMA MULHER POR TRÁS DA INDEPENDÊNCIA?

Antônio de Menezes Vasconcelos de Drumond, em seu livro de memórias, *Anotações de A. M. V. de Drumond à sua biografia*, publicado pela primeira vez nos anais da Biblioteca Nacional XIII (1885-1886) e hoje disponível no site do Senado brasileiro, afirma: “fui testemunha ocular e posso asseverar aos contemporâneos que a princesa Leopoldina cooperou vivamente dentro e fora do país para a independência do Brasil. Debaixo deste ponto de vista o Brasil deve à sua memória gratidão eterna” (DRUMOND, 2012, p.103). Do mesmo modo, Luiz Norton, em *A corte de Portugal no Brasil* (2008), escreve que a vida moral da primeira imperatriz, a sua decisiva intervenção nos destinos políticos do Brasil, a nobreza de atitudes que provaram muito da sua inteligência, da sua devoção por D. Pedro: “as qualidades morais de imperatriz, de mulher digníssima, obreira da cultura brasileira e da Independência, merecem bem consagração monumental” (NORTON, 2008, p. 107-108).

Após o retorno da família real para a Europa, a participação política da princesa se fez cada vez mais presente durante a regência de seu marido. As constantes viagens de D. Pedro para controlar as regiões do império, “tais como os eventos sucedendo na província de São Paulo nos idos de agosto e setembro de 1822, abriram um flanco no Rio de Janeiro no qual Leopoldina operou determinação e teve forte presença” (KANN; LIMA, 2006, p. 10), mesmo que sempre haja discussão, e questionamentos, acerca do seu grau de participação no processo de independência brasileira.

Neste processo interpretativo, não é viável perder de vista os dois pontos tratados com maior adensamento até aqui: a educação escolar é política e culturalmente determinada e a construção do conhecimento histórico é fator de primeira ordem nesta escolha. Quando falamos de Leopoldina, voltamos a um universo que marcava o espaço feminino desgarrado do mundo civil e político, à mulher cabia o espaço doméstico restrito a padrões comportamentais específicos. Conforme explica Perrot, “inexistente no nível político, forte, mas contido dentro da família, o lugar das mulheres no século XIX é extremo, quase delirante no imaginário público e privado, seja no nível político, religioso ou poético” (PERROT, 2017, p. 165). Já sobre Leopoldina, Del Priore confirma: “a princesa já tinha sentido na carne como era não poder dispor livremente de seus bens. Seu único lugar era a esfera do lar. Assim engessada pela norma, via-se mal nas funções de regente” (DEL PRIORE, 2012, p.62).

Slemian (2006) afirma que Leopoldina atuou com empenho na defesa da monarquia e se envolveu politicamente para a manutenção dos ideais monárquicos. Mesmo que a sociedade esperasse um papel mais subsidiário, D. Leopoldina demonstrou absoluta consciência dela mesma, “sem jamais dissociar sua pessoa da arquiduquesa, depois da princesa, e finalmente da imperatriz” (SLEMIAN, 2006, p.85). Foi em meio a esse novo país, que se formava a partir de importantes transformações políticas e sociais, que começou a se reconhecer como brasileira, e assumiu um compromisso com essa nação que surgia ao se envolver com as negociações que buscavam o reconhecimento do Brasil como território independente de Portugal. Restamos investigar, por fim, qual importância e visibilidade, são destinadas a esta figura histórica em livros didáticos.

4.3. INEXISTENTE, FORTE OU CONTIDO: O LUGAR DE LEOPOLDINA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Considerando que a produção material dos livros didáticos não atende apenas às expectativas e avanços do saber histórico produzido no meio acadêmico, é importante atentar que há, por parte do poder governamental, interesses na veiculação da memória histórica, “fazendo-se perpetuar, na memória dos alunos, aqueles que devem ser considerados agentes históricos com responsabilidades ativas e efetivas sobre os destinos do país” (BITTENCOURT, 2009, p. 53).

É neste caminho que empreendemos a análise sobre quatro livros didáticos veiculados ao longo da última década. O primeiro, vigente no PNLD de 2008; 2009; 2010, teve sua primeira edição publicada em 2006 e faz parte da coleção *História, sociedade & cidadania*, escrito por Alfredo Boulos Júnior. O segundo, do PNLD de 2017; 2018 e 2019, é parte da coleção *História.com* e conta com um conjunto de autores: Ronaldo Vainfas; Jorge Ferreira; Sheila de Castro Faria e Daniela Buono Calainho. O terceiro, trata-se de uma obra coletiva organizada pela Editora Moderna, o material utilizado é de divulgação, portanto, a versão intitulada *Araribá Mais*, foi submetida à avaliação, com a primeira edição produzida em 2018 e pode ser acessada no site da editora. Por fim, voltamos à coleção *História, sociedade & cidadania*, em sua quarta edição, mais de uma década depois da primeira analisada, a fim de verificar as mudanças – se houver – no tratamento do tema aqui estudado.

A definição dos livros pautou-se em dois critérios simples: primeiro, diante dos estudos empreendidos para a produção do tópico *Livro didático e as mulheres no ensino de história: um problema atual*, percebemos que a inserção da mulher nos livros didáticos de História passou por uma modificação nas últimas décadas, especialmente a partir de 1980, ainda que esta seja bastante tímida. Por este motivo, tomando como base as pesquisas anteriormente citadas, consideramos que a análise dos livros didáticos deveria ser focada na última década, a fim de verificarmos se as mudanças no campo historiográfico acadêmico, assim como em dispositivos legais e normativos da educação, estão sendo, de fato, acompanhadas pelos materiais didáticos disponíveis a alunos e professores.

O segundo critério relaciona-se, diretamente, com as intenções previstas pelas próprias obras analisadas, considerando as formas como os livros didáticos se colocam em relação aos debates historiográficos relativos a temáticas que envolvem a crítica e interpretação histórica a partir de perspectivas reflexivas que considerem fontes, métodos e abordagens contemporâneas. Nesse quesito, todos os livros analisados apresentam-se como alinhados a uma historiografia que valoriza a criticidade histórica em oposição a perspectivas tradicionais que forjaram uma produção historiográfica pautada em temas e abordagens que excluem diversas categorias e sujeitos do campo histórico.

No que concerne à análise propriamente das obras, focamo-nos, na figura de Leopoldina, não abrindo margem para a análise da presença, ou ausência, de outras mulheres nos livros didáticos. Essa estratégia baseia-se na necessidade de imbricar a pesquisa aos objetivos deste trabalho, motivo pelo qual, também, a análise esteve focada nos capítulos que abordam os temas e contextos diretamente associados ao sujeito histórico que é de nosso interesse.

Começamos, pela edição de 2006 da coleção *História, sociedade & cidadania*. Já na apresentação, o livro deixa claro que foi pensado para o estudante do século XXI e que, por isso, foca-se em uma perspectiva crítica que estimula a interpretação e se afasta de uma história exclusivamente europeia (BOULOS, 2006). O capítulo que, diretamente, interessa-nos é “A emancipação política do Brasil”. Iniciado na página 174, o texto realiza uma contextualização do processo de independência a partir da apresentação de alguns movimentos sociais importantes para o período e dos principais homens envolvidos.

Em seguida, o capítulo trata de episódios importantes como a chegada da corte, a abertura dos portos, o Tratado de Comércio e a Revolução Pernambucana (1817) citando nomes de alguns homens que se destacaram (p. 182). É no tópico “A caminho da autonomia” (p. 183-184) que estão as maiores expectativas em relação à presença de D. Leopoldina. Empenhado nas discussões em torno das dificuldades encontradas pelo príncipe regente D. Pedro, especialmente diante da insistência portuguesa por sua volta, o texto apresenta aqueles que são considerados os principais agentes da independência: “as forças do Partido Brasileiro, lideradas por homens como José Bonifácio, José Clemente Pereira e Joaquim Gonçalves Ledo, membros da elite do Brasil”, responsáveis por convencer D. Pedro a permanecer no Brasil. O capítulo é concluído com debates em torno do caráter antipopular, ou não, da independência, a apresentação de uma carta de D. Pedro ao pai, e com a análise do quadro “Independência ou Morte” de Pedro Américo, sem menção à D. Leopoldina.

No livro *História.doc* distribuído nos anos de 2017, 2018 e 2019, a figura política de Leopoldina permanece apagada. No capítulo 11, cujo título é “A construção do Império do Brasil”, não há nenhuma citação a esta personagem histórica, mesmo que, naquele período, ela fosse a regente do Brasil, já que, à época, D. Pedro estava em

viagem para São Paulo. O conselho de Estado datado do dia 02 de setembro de 1822 presidido pela princesa (REZZUTTI, 2017) também não é colocado no corpo do texto.

Na página 193, no capítulo 12, é apresentado o quadro “D. Leopoldina de Habsburgo e seus filhos”, de autoria de Domenico Failutti, pintado em 1922, ano do bicentenário da Independência do Brasil. Na legenda, há a seguinte descrição: “Pedro de Alcântara aparece no colo da mãe, ao lado das irmãs D. Maria da Glória, D. Januária, D. Paula e D. Francisca Carolina” (p.193). A citação é expressiva em relação à forma como Leopoldina é retratada normalmente: limitada à função social de esposa de um imperador ou mãe de um futuro imperador.

Outra menção à imperatriz é relativa à sua morte. Sob o subtítulo o “Órfão da nação” (p. 193), o livro apresenta o falecimento de Leopoldina em 1826, atrelada à orfandade de Pedro de Alcântara que, com a ida do pai para a Europa em 1831, tornava-se, o futuro imperador, ganhando o *status* de órfão nacional. A partir deste ponto, a narrativa centra-se na criação e tutela de D. Pedro e suas irmãs.

O terceiro livro, propõe uma discussão que converge para aquela que realizamos no início deste trabalho. O livro “*Araribá Mais*” (2018), inicia-se questionando por que devemos estudar História e conclui que devemos fazê-lo porque tudo o que está ao nosso redor foi construído e reconstruído, historicamente, pelos indivíduos. E, assevera: “o estudo de História não pode servir apenas aos objetivos do conhecimento. É necessário que ele contribua para formar um ser humano crítico, atuante, solidário e cooperativo, disposto a fazer sua parte para construir um mundo melhor” (ARARIBÁMAIS, 2018, p. 3).

Ao todo, o livro realiza quatro menções à Leopoldina e, nesse sentido, já podemos vislumbrar um avanço em relação àqueles anteriormente analisados. As menções se encontram em dois capítulos: “Brasil Independente” (Cap. 9; p. 113-122) e “O Primeiro Reinado” (Cap. 10; p. 123-131). A primeira menção ocorre no final do capítulo sobre a independência e se trata da legenda do quadro “Sessão do Conselho de Estado que decidiu a independência do Brasil” (ALBUQUERQUE, 1922): “Na pintura, a princesa Leopoldina ouve José Bonifácio antes de passar informações sobre a independência a D. Pedro, que estava em São Paulo” (ARARIBÁMAIS, 2018, p. 122).

Assim, após seguir um caminho conteudista semelhante aos demais, centrado em informações relativas à chegada da corte e seus impactos sobre a sociedade e

política colonial, o texto apresenta a participação de Leopoldina na aba "Atividades" a partir da legenda de um quadro, não havendo, portanto, ênfase em sua atuação política. Além disso, por se tratar de uma legenda, onde toda a estrutura editorial, como tamanho e localização de fontes, impõe um espaço de menor visibilidade, esta informação pode, facilmente, passar despercebida pelos alunos.

A segunda menção ocorre no próximo capítulo, "O primeiro Reinado" e, como a anterior, também se encontra em um espaço menor e com fontes menos destacadas ao lado do texto principal; trata-se de um espaço para sugestões de livros/vídeos/sites, que, normalmente, são acompanhadas por breves resenhas. Nesse caso, é sugerido acesso a um site onde os alunos poderão conhecer um pouco mais sobre a cripta imperial e terão acesso aos despojos de D. Leopoldina, D. Pedro I e de sua segunda esposa, D. Amélia (ARARIBÁMAIS, 2018, p. 128).

As terceira e quarta menções, no mesmo capítulo, destinam-se ao professor e estão no quadro "Orientações":

A imperatriz D. Leopoldina, primeira esposa de D. Pedro I, foi uma figura importante no processo de independência do Brasil. Nascida e criada na mais prestigiada corte europeia - a de Viena d'Áustria -, a arquiduquesa Maria Leopoldina de Habsburgo recebeu esmerada educação e sólida formação intelectual e política, que a auxiliaram a participar ativamente na formação do Estado Brasileiro (ARARIBÁMAIS, 2018, p. 130).

Percebe-se que, das quatro menções, apenas duas estão dispostas aos alunos, sendo que ambas sem destaque na própria edição textual e apenas como uma informação a mais que pode ser vislumbrada dentro do processo de independência. As duas últimas, voltadas diretamente como orientações pedagógicas aos professores, conferem relativa importância à imperatriz, mas apenas em grau demonstrativo, pois, se considerarmos que Leopoldina "foi uma figura importante no processo de independência" e, ainda, que participou ativamente da formação do Estado Brasileiro, por que não há, no material, informações suficientes sobre este sujeito histórico para que professores e alunos desenvolvam, dentro do texto principal, discussões relativas à sua participação e importância na História Política do Brasil?

Por fim, voltemos à coleção *História, Sociedade e Cidadania* (BOULOS, 2018). Em introdução o autor nos informa que "incorporamos a ação e fala das mulheres, [...] e outros sujeitos históricos antes relegados ao esquecimento" (BOULOS, 2018, p.6).

Apesar disso, não encontramos nos capítulos 8 e 9, “A chegada da família real e a emancipação política do Brasil” e “O reinado de D. Pedro I: uma cidadania limitada”, respectivamente, nenhuma referência à participação da imperatriz no processo de independência e sua posterior consolidação.

Na página 129, destaca-se foto de uma estátua de José Bonifácio de Andrada e Silva, a qual está localizada na Praça do Patriarca em São Paulo. O texto relata que “às margens do riacho do Ipiranga [...] D. Pedro recebeu duas cartas: uma das Cortes Portuguesas e outra de José Bonifácio. [...] A carta de José Bonifácio dizia que ou D. Pedro voltava para Portugal como prisioneiro das Cortes ou proclamava a independência” (BOULOS, 2018. p.129).

Assim, fica claro que a figura da então regente interina (KEHL, 2006) ficou apagada no relato didático. É somente na área reservada ao educador, que é citado a presença da carta de D. Leopoldina (p.129), juntamente a das Cortes e de Bonifácio. Sendo uma escritora de cartas diligentes, esta é a única referência feita às cartas enviadas ao marido, D. Pedro, durante sua viagem a São Paulo. Assim como o livro analisado anteriormente, a menção à participação da imperatriz é apresentada como orientações aos docentes e, aos alunos, são apresentadas apenas duas cartas ao futuro imperador do Brasil.

A segunda referência à imperatriz, resume-se à legenda de um quadro, tela do século XIX, referenciado como “Reconhecimento do Império do Brasil e de sua independência”, na descrição da obra, encontra-se: “a cena retrata o momento em que o embaixador inglês Charles Stuart entrega suas credenciais a D. Pedro I, que aparece sentado ao lado da esposa” (BOULOS, 2018. p. 139). Percebe-se que, neste caso, seu nome não é citado, apontando-se que sua principal identificação consiste em ser a esposa do imperador.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, objetivando contribuir no importante debate acerca da presença feminina na construção do conhecimento histórico escolar, traçamos um caminho que nos permitiu pensar sobre a escola, e sua função social, a partir dos usos de dispositivos importantes que permeiam, e definem, todo o processo de ensino-aprendizagem, com destaque para os currículos e os dispositivos legais.

Embora tenhamos verificado avanços consideráveis na ciência histórica nas últimas décadas, há muita resistência em realizar mudanças substanciais na forma de construir e ensinar a História, permanecendo em incontestável evidência no plano das ações históricas homens que carregam um conjunto de características básicas: brancos, alinhados aos poderes oficialmente institucionalizados e, no caso da História do Brasil, pertencentes à sociedade europeia e sua descendência direta.

O foco de nossa análise, D. Leopoldina, é representativo nesse sentido. Conhecidora da política, Leopoldina foi parte relevante na organização do governo regencial português que culminaria na independência do Brasil. Nomeada como substituta Regente, com amplos poderes no contexto de independência (OBERACKER, 1973), Leopoldina ainda é, insistentemente, descrita como a esposa de um imperador ou mãe de um futuro imperador, o papel de articuladora política é relegado em detrimento às funções que, convencionalmente, cabem ao sujeito feminino: esposa e mãe. Não restam dúvidas que, para a efetivação de uma educação histórica baseada, de fato, na crítica social e que atenda aos pressupostos contemporâneos de igualdade e respeito nós, professores da Educação Básica, precisamos estar atentos aos discursos promovidos pelos materiais didáticos que baseiam nossa prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, C. As 'tradições nacionais' e o ritual das festas cívicas. *In*: PINSKY, Jaime (coord.). **O ensino de História e a criação do fato**. 14ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2017.
- BOULOS JÚNIOR, A. **História: Sociedade & Cidadania**. vol. 8, 4ª ed. São Paulo, FTD, 2018.
- BOULOS JÚNIOR, A. **História: Sociedade & Cidadania**. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.
- CERRI, L. F. **Ensino de História e Consciência Histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- CUBAS, C. J. Gênero e ensino de história: demandas de um tempo presente. *In*: CRESCÊNCIO, C. L; SILVA, J. G; BRISTOT, L. S. **História de Gênero**. São Paulo: Verona, 2017.
- DEY PRIORE, M. **A carne e o sangue: A imperatriz D. Leopoldina, D. Pedro I e Domitila, a marquesa de Santos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

- DRUMMOND, A. M.V. **Anotações de Vasconcelos de Drummond à sua biografia**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2012. *E-book*. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/562750/000970221_Annotacoes_A.M.V_Drummond_sua_biografia.pdf . Acesso em 18 fev.2023.
- FERNANDES, A. C (Editora Responsável). **Araribá Mais: História**. Manual do Professor. Organizadora: Editora Moderna; Obra coletiva. 1ª ed. São Paulo, 2018.
- GINITY, E. G. M. Imagens de mulheres nos livros didáticos de história. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v.2, n. 3, p. 915-932, jul/dez. 2015.
- KANN, B.; LIMA, P. S. (org.). **Cartas de uma imperatriz**. São Paulo: Estação Liberdade, 2006.
- KEHL, R. M. “Leopoldina, ensaio para um perfil” *In*: KANN, Betina; LIMA, Patrícia Souza (org.). **Cartas de uma imperatriz**. São Paulo: Estação Liberdade, 2006, p.115-142.
- MATOS, M. I. S. de. História das mulheres e das relações de gênero: campo historiográfico, trajetórias e perspectivas. **Mandrágora**, v.19. n. 19, p. 5-15. 2013.
- MISTURA, L.; CAIMI, F. E. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010). **Aedos**, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p.229-246, jul.2015.
- MENEGUELLO, C. Continuidade e ruptura. *In*.: FERREIRA, M. M; OLIVEIRA, M. M.D (coord.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- MOREIRA, A.F.B; SILVA, T.T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- NORTON, L. **A corte de Portugal no Brasil**: (notas, alguns documentos diplomáticos e cartas da imperatriz Leopoldina). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- OBERACKER, C. H. **A imperatriz Leopoldina**: sua vida e sua época. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1973.
- OLIVEIRA, C. M. de. **O protagonismo das mulheres na História: proposta metodológica para o Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Feral do Paraná, Curitiba, 2018.
- PERROT, M. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- RAMBALDI, A. K; PROBST, M. Mulheres representadas nos livros didáticos: história do Brasil. **Interfaces Científicas – Educação**. Aracaju, v.5, n.3, p. 123-134.2017.

- REZZUTTI, P. D. **Leopoldina: a história não contada**: A mulher que arquitetou a independência do Brasil. Rio de Janeiro: LEYA, 2017.
- SACRISTÁN, J. G (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Penso, São Paulo, 2013.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia** (42ª ed.). Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de Educação**. ano 3, n. 4, p. 54-84. 2016.
- SILVA, T. M. G. Trajetória da historiografia das mulheres no Brasil. **Politeia: Hist. E Soc.** Vitória da Conquista v. 8 n.1, p. 223-231. 2008.
- SLEMIAN, A. “O paradigma do dever em tempos de revolução: D. Leopoldina e o ‘sacrifício de ficar na América’”. *In.*: KANN, Betina; LIMA, Patrícia Souza (org.). **Cartas de uma imperatriz**. São Paulo: Estação Liberdade, 2006. p. 85- 114.
- SOARES, J; DIAS, M. Programa Nacional do Livro Didático. *In.*: FERREIRA, M. M; OLIVEIRA, M. M.D (coord.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- VAINFAS, R. **História.doc**. Vol.8, 1ª ed. São Paulo, Saraiva, 2015.
- YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, dez. Campinas, 2007.

MONTEIRO LOBATO NA ESCOLA: LITERATURA E HISTÓRIA COMO DIÁLOGO NECESSÁRIO

MONTEIRO LOBATO AT SCHOOL: LITERATURE AND HISTORY AS A NECESSARY DIALOGUE

DOI: 10.51859/AMPLLA.TS03308-21

Volmir Cardoso Pereira ¹
Elesandra Rodrigues Dias Ferraz ²

RESUMO

Neste artigo, propomos uma discussão sobre a literatura infantil de Monteiro Lobato, especialmente *O sítio do pica-pau amarelo* (2008), conjunto de narrativas que continua sendo bastante lido nas escolas, apesar de polêmicas recentes envolvendo questões sociais e raciais na obra do autor. Assim, destacamos a necessidade de uma leitura de sua obra infantil a partir da perspectiva histórico-crítica, segundo a qual a compreensão da obra literária deve estar diretamente vinculada à compreensão da época em que foi escrita. Assim, buscamos ler a obra de Lobato evidenciando os aspectos históricos, ideológicos e políticos que envolveram a produção literária do autor, partindo do princípio de que é fundamental compreender este processo para que haja uma educação literária adequada, observando sua íntima conexão com a história e a sociedade.

Palavras-chave: Monteiro Lobato. Literatura infantil. Literatura e história. Pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

In this paper, we propose a discussion on Monteiro Lobato's children's literature, especially *O Sitio do Pipa-pau Amarelo* (2008), a set of narratives that continues to be widely read in schools, despite recent controversies involving social and racial issues in the author's work. . Thus, we highlight the need for a reading of his children's work from the historical-critical perspective, according to which the understanding of the literary work must be directly linked to the understanding of the time in which it was written. Thus, we seek to read Lobato's work, highlighting the historical, ideological and political aspects that involved the author's literary production, starting from the principle that it is fundamental to understand this process so that there is an adequate literary education, observing its intimate connection with history and the society.

Keywords: Monteiro Lobato. Children's literature. literature and history. Historical-critical pedagogy.

¹ Doutor em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atua como docente efetivo na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

² Mestre em Letras (Mestrado Profissional) pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

1. INTRODUÇÃO

Monteiro Lobato é, sem dúvida, uma referência fundamental da literatura infantil no Brasil. Conforme pretendemos apresentar neste texto, Lobato configurou uma perspectiva nova para a literatura infantil em um momento da história brasileira em que se buscava reformar o currículo escolar e universalizar o acesso à educação formal, entre os anos 1920 e 1940. É nesse período que o autor escreve a série *O sítio do pica-pau amarelo* (2008), entre 1920 e 1947.

Assim, teremos por objetivo neste trabalho apresentar e discutir o panorama sócio-histórico que permeia a obra de Monteiro Lobato, destacando a necessidade de ler seus textos a partir da perspectiva cultural e ideológica assumida pelo autor em sua época. Em especial, procuraremos mostrar como *O sítio do pica-pau amarelo* apresenta ideias modernas e conservadoras ao mesmo tempo, uma vez que é expressão criativa das contradições sociais e utopias do próprio momento histórico. Com isso, é possível observar que o autor ora constrói personagens e enredos que subvertem os padrões sociais vigentes, ao passo que, em outros, reforça estereótipos, como no caso da representação dos negros em suas estórias.

Com este trabalho, buscamos trazer luz ao debate recente sobre possível censura das obras lobatianas, apontando a perspectiva histórico-crítica como a mais adequada para a compreensão do objeto literário em sua potencialidade emancipadora nos processos educacionais. Nessa perspectiva, é importante levar em conta que:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos. (SAVIANI, 2005, p 13)

Logo, na medida em que os sentidos de uma obra são definidos e redefinidos historicamente, é necessário compreender a complexidade do passado inscrita nos textos literários, observando como podem dialogar com nosso próprio presente.

2. LITERATURA INFANTIL E A IDEIA DE INFÂNCIA: O BRASIL SE MODERNIZA COM LOBATO

São várias as definições de infância. Marisa Lajolo e Regina Zilberman citam duas definições delas: no dicionário Aurélio, “infância vai do nascimento à adolescência” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1988, p 325), já no latim *infante* é “aquele que não fala”, ou seja, “constrói-se a partir dos prefixos e radicais linguísticos que compõem a palavra: *in*: prefixo que indica negação; *fante*: particípio presente do verbo latino *fari*, que significa *falar, dizer*” (LAJOLO, ZILBERMAN 1988, p 324). Além disso, a autora pontua que a infância foi tratada de maneiras diferentes em momentos e lugares da história.

O que se pode perceber é que a ideia de infância vinculava-se a um período inicial da vida na qual o indivíduo era tido como incapaz intelectualmente (por “não falar”), mas ao mesmo tempo colocado a serviço dos adultos. Segundo Philippe Ariès, a criança desempenhou papéis diferentes na sociedade através dos tempos. No período Medieval, por exemplo, a criança convivia pouco tempo com a família, não se tinha o vínculo que conhecemos hoje, a mortalidade infantil era muito alta e os familiares não se dedicavam à criação dos pequenos. Logo não se tinha um sentimento de perda quando o infante vinha a falecer, pois logo viriam outros para substituí-lo. Diz o autor:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as Crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças. Corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIÈS, 1981, p 156)

Na Modernidade, com o advento da sociedade capitalista, surge a ideia de vida privada, o que dará um novo lugar para os papéis familiares e para a definição de infância. Para Rosemberg (1994, p. 31) “O sentimento moderno de amor conjugal e amor paternal era algo então desconhecido e só vai se constituindo com a privatização da vida familiar, que culmina com o padrão de família conjugal patriarcal moderna”.

Assim, no final do século XVI a criança deixa de se misturar com os adultos e a família passa a ter uma responsabilidade privada pelo cuidado infantil, enquanto a Igreja Católica e o Estado dividem, a princípio, a responsabilidade pela educação pública para desenvolver a formação comum das crianças. Mas será a partir do século XVIII, com o

Iluminismo, que a noção de uma infância a ser protegida e cuidada em um processo educacional específico será estabelecida. Conforme Penteadó (1997, p 99),

A partir de Rousseau e culminando com os meticulosos estudos de Piaget, a criança deixou de ser considerada como um “pequeno adulto” ou adulto ignorante a quem se incutem informações. (...) Foi demonstrada a importância dos anos pré-escolares para o desenvolvimento das opiniões e atitudes.

Como se vê, são vários os estágios de mudança na visão do conceito até chegar aos dias atuais, trazendo uma noção de infância protegida por leis específicas e estudos direcionados para essa fase da vida. No Brasil O *Estatuto da Criança e do Adolescente* cita no artigo 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990). Da mesma forma, a Constituição Federal de 1988 “(...) reconheceu que crianças de zero a seis anos de idade também são sujeitos de direito” (FREITAS, 1997, p.13). Ao assumir a educação infantil, o Estado assume também a perspectiva de que as crianças são sujeitos de direito. Assim,

No final do século XX a infância tornou-se uma questão candente para o Estado e para as políticas não governamentais, para o planejamento econômico e sanitário, para os legisladores, psicólogos, educadores e antropólogos, para a criminologia e para a comunicação de massa. (FREITAS, 1997, p.31)

Portanto a escola surge como uma instituição que passa a cumprir um papel social fundamental na Modernidade, tornando-se uma “instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2012, p.14). Contudo, em vez de garantir o acesso universal ao conhecimento historicamente acumulado, a escola passou a direcionar o processo de formação a fins corporativistas, visando à manutenção das diferenças de classe e aos interesses da produção econômica:

Assim, por exemplo, em nome desse conceito ampliado de currículo, a escola tornou-se um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais, etc), e uma nova inversão opera-se. De agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviços de interesses corporativistas ou clientelistas. E neutraliza-se, mais uma vez, agora por outro caminho, o seu papel no processo de democratização. (SAVIANI, 2005, p.16)

Nesse sentido, o ensino de literatura passa a estar a serviço do aprendizado da leitura, buscando-se alfabetizar para dar condições de os indivíduos se inserirem no setor produtivo. É nesse contexto que a literatura infantil ganha importância.

Assim como a definição de infância ganhou contornos acentuados na Modernidade, a literatura infantil também é uma invenção moderna, tendo em vista que mesmo as narrativas moralizantes (como as fábulas) e vinculadas ao maravilhoso (como os contos de fadas ou de horror) eram destinadas ao público geral, e não apenas às crianças. Desse modo:

As primeiras obras publicadas visando ao público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as *Fábulas*, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os *Contos da Mamãe Gansa*, cujo título original era *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, que Charles Perrault publicou em 1697. (LAJOLO, ZILBERMAN, 1988, p. 17)

Com a industrialização do século XVIII, os trabalhadores do campo foram atraídos para os centros urbanos, sobrecarregando o comércio e o transporte, fazendo crescer o desemprego e a criminalidade, separando ainda mais a classe trabalhadora da burguesia. Surgia assim a necessidade de se pensar o espaço escolar universalizado, ou seja, um local em que as crianças pudessem estar seguras, liberando os pais para o trabalho, ao mesmo tempo em que aprenderiam os comportamentos padronizados para se inserirem no modelo de sociedade vigente. É nesse contexto que a literatura infantil passa a cumprir um papel pedagógico relevante.

No Brasil houve um considerável atraso na produção e circulação de uma literatura especificamente infantil. Considerando que a condição colonial imposta teve por base a educação jesuítica voltada para o letramento das elites, sem configurar uma educação laica e universal, os primeiros registros de publicações datam de 1808, com a publicação da primeira tradução de *As aventuras pasmosas do Barão de Munkauwen*. Contudo, foi somente no final do século XIX, em meio a mudanças importantes, como a transição da monarquia para a república, que a literatura infantil contou com seus primeiros livros. Essa mudança expressava transformações sociais importantes, tais como uma classe média que desejava melhorias sociais e na educação. Assim, “o aparecimento dos primeiros livros para crianças incorpora-se a esse processo, porque

atende às solicitações indiretamente formuladas pelo grupo social emergente” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1988, p. 15).

Depois desse início a literatura infantil brasileira passa a ser escrita por autores já renomados com a literatura adulta. O país recentemente convertido em república passa por uma fase de ufanismo patriótico, o que estimula autores como Olavo Bilac, Coelho Neto, Julia Lopes de Almeida e Manuel Bomfim a dedicarem sua escrita ao público infantil, visando colaborar para a formação nacionalista das futuras gerações. É somente no início dos anos de 1920 que Lobato passa a fazer parte dos autores de literatura infantil. Com a publicação de *A Menina de Nariz Arrebitado*, em 1921 e *A Caçada de Pedrinho*, em 1924, Lobato converte-se em um grande precursor de autores que se dedicariam a uma nova visão da literatura infantil. É nesse período que surgem novas utopias na figuração do Estado que objetivavam a reformas, especialmente na educação e na saúde.

Assim, o Brasil vivenciou importantes reformas educacionais entre os anos de 1930 a 1945. Na área educacional, as reformas se voltaram não somente para a Educação fundamental, mas também para o ensino médio, com a criação de órgãos como o SENAI, voltado para o ensino profissionalizante.

Posteriormente, nos anos 1960, a educação encontrou-se no limiar entre anseios populares por ensino universalizado e de qualidade, ao passo que a Ditadura Civil-Militar, implantada em 1964, escamoteou essas demandas para propor um modelo educacional tecnicista. Na década de 1970 ocorreu a ampliação do ensino fundamental, que passara de cinco para oito anos de duração, fazendo com que a criança ficasse mais tempo na escola, abrindo espaço para a literatura que até então estava presente somente nos anos finais de Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Com isso, “a leitura de livros literários, que antes só ocorria nos últimos anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com obras da literatura para adultos, incorporou-se à rotina da escola, desde as séries iniciais” (SILVA, 2009 p. 11), ganhado assim destaque nas políticas educacionais.

Com a abertura política ocorrida nos anos 1980 e a consequente Nova República instaurada, com governantes eleitos democraticamente, a literatura infantil se expandiu, tratando de muitos temas vinculados a uma educação voltada para a liberdade de pensamento e autonomia crítica na formação do indivíduo. A respeito

desta expansão temática e editorial da literatura infantil no Brasil, diz Zilberman (2005, p. 52): “recompensa foi seu crescimento qualitativo, que a coloca num patamar invejável, mesmo se comparada ao que de melhor se faz para a criança em todo o planeta”. É interessante observar que, mesmo neste novo cenário, as obras de Monteiro Lobato, especialmente *O sítio do pica-pau amarelo*, seguiram cativando leitores e fazendo parte de políticas educacionais voltadas à formação das crianças. Cabe, portanto, tecer algumas considerações sobre esta permanência e atualidade das obras infantis lobatianas, especialmente *O sítio do pica-pau amarelo*, observando mais de perto o momento histórico em que Monteiro Lobato escreveu.

3. MONTEIRO LOBATO, HOMEM DE SEU TEMPO

Conhecido por sua vasta obra literária, Monteiro Lobato é considerado um dos principais autores da literatura infantil no país e até mesmo o marco inicial desta literatura. Sua obra infantil foi iniciada nos anos de 1920 com o livro *A Menina do Nariz Arrebitado* (1920) e que mais tarde faria parte da coleção *O Sítio do Picapau Amarelo*, escrita entre 1920 e 1947. Como já salientado, esses textos entraram em circulação em um período da renovação educacional. Segundo Carvalho, (cf. 1997, p.115), foi nessa época que um grupo de profissionais liberais de várias áreas criou a Associação Brasileira de Educação (ABE), acreditando que por meio do investimento em educação os problemas do Brasil seriam solucionados. O programa do movimento propunha uma “organização cultural”, em que seriam moldadas novas práticas educativas visando superar o atraso histórico do povo brasileiro.

Assim, em meio a esse novo pensamento sobre a educação brasileira, a elite brasileira aceitou e difundiu a ideia de que educar o povo significava trazê-lo para uma ordem civilizatória comandada por uma elite esclarecida, capaz de conduzi-lo: “saúde, moral e trabalho compunham o trinômio sobre o qual se deveria assentar a *educação do povo*” (CARVALHO, 1997, p. 127). Destarte, é necessário compreender as personagens mais conhecidas de Monteiro Lobato a partir deste contexto, especialmente Jeca Tatu, considerado pelos especialistas como uma crítica do autor ao homem rústico do campo. Todavia, Lobato se desculpa pelos primeiros textos em que a personagem aparece e a converte em símbolo dessa nova era educacional, pois o suposto atraso civilizatório do campo, expresso na figura de Jeca Tatu, deveria ser

superado pelo acesso à educação, à saúde, papel do Estado. Desse modo, a personagem de Lobato passa a refletir a ideologia política-educacional vigente:

Espera-se superar o Jeca Tatu no trabalhador produtivo, tarefa da educação, concebida deterministicamente, como alteração do meio ambiente. Trata-se de introduzir, mediado pela ação de *elites esclarecidas* pela campanha educacional, um novo tipo de fator determinante no que era pensado como processo necessário de *constituição* do *povo* brasileiro: a educação. (CARVALHO, 1997, p. 121)

Assim, Jeca Tatu e seu novo personagem, Jeca Tatuzinho, passam a fazer parte da campanha sanitarista brasileira em que Monteiro Lobato se envolve, dando início também a sua colaboração para programas educacionais brasileiros com suas obras.

Compreender a literatura infantil de Monteiro Lobato, em suas articulações com a sua literatura adulta e seu pensamento, requer compreender o autor como homem de seu tempo, afinal, Lobato nascera em 1882, período em que nem o fim da escravidão, nem o nascimento da República tinham sido proclamados. Lobato era de família abastada e neto do Visconde de Tremembé. Foi na biblioteca do avô que realizou suas primeiras leituras literárias, pois “seu espaço preferido era a biblioteca do Visconde, (...) onde passava horas folheando a Revista Ilustrada e o Journal des Voyags” (Azevedo, Camargos e Seccheta, 1997, p.27).

Além da biblioteca do avô, as experiências vividas na fazenda do Visconde parecem ter sido bastante importantes para o imaginário composto em sua literatura infantil, especialmente em *O sítio do pica-pau amarelo*. Conforme Lajolo (1995, p 12):

Sua infância é cheia de pescarias no ribeirão, de banhos de cachoeira, de tiros com sua espingardinha marca Flaubert, de passeios em seu cavalo Piquira. Ao tempo das calças curtas, trepa em árvores, chupa fruto do pé, aprende a gostar de circo, pamonha, iça torrado e pinhão.

Portanto, não se pode deixar de perceber muitos traços de sua infância na coleção, pois as narrativas do Sítio estão povoadas deste imaginário rural, tanto na construção do espaço quanto na representação do folclore brasileiro.

Por outro lado, convém ressaltar que Lobato reproduziu as ideologias correntes de sua época, especialmente aquelas que apontavam para a “mestiçagem” como um problema nacional, inferiorizando a cultura e o papel de negros e indígenas na história do Brasil. No *Sítio do pica-pau amarelo* esta construção ideológica pode ser observada, por exemplo, na representação da personagem Tia Nastácia: “Tia Nastácia, negra de

estimação, carregou Lúcia em pequena” (LOBATO, 2008, p 12), na qual se evidencia a visão da época, respaldada pelo autor. Para Penteado (1997, p 232) “a relação com a empregada doméstica negra, Tia Nastácia, é prototípica do que era socialmente aceitável no Brasil da infância de Lobato”. Marisa Lajolo, por sua vez, entende que ler a obra de Lobato em uma perspectiva histórica é fundamental para se discutir o tema do racismo, na medida em que está na base da sociedade brasileira, construída em três séculos de escravidão, durante a Colônia e o Império. Assim:

Discutir a representação do negro na obra de Monteiro Lobato, além de contribuir para um conhecimento maior deste grande escritor brasileiro, pode renovar os olhares com que se olham os sempre delicados laços que enlaçam literatura e sociedade, história e literatura, literatura e política e similares binômios que tentam dar conta do que, na página literária, fica entre seu aquém e seu além. Além do texto, aquém da vida. (LAJOLO, 1988, p.05)

Nessa perspectiva, é muito importante ler Monteiro Lobato na escola a partir desta visão histórica, mas sem abdicar dos aspectos estético-literários que estruturam sua literatura infantil.

O olhar histórico sobre Monteiro Lobato é importante, pois é preciso considerar fatos históricos que atravessam a biografia do autor: o fim do Império e a proclamação da República, que ocorreu em 1889, quando o autor tinha 11 anos e decide trocar de nome para ficar com uma bengala de seu pai. Quando veio a Primeira Guerra, Lobato já vivia na fazenda, período em que escreveu *Velha Praga* (1914). Após vender a fazenda, endividado, vai para São Paulo com a família, passando a publicar na Revista do Brasil.

Quando chegou a Revolução de 1924, Lobato não se envolveu diretamente com a ação política nem com os partidos de então, mas escrevia de forma contundente sobre as grandes questões nacionais. Assim, “Monteiro Lobato não participa ativamente da política, nem pertence a quadros partidários. Livre-atirador, interessa-se mais pelas ideias do que pelos homens” (CAVALHEIRO, 1956, p. 298). Depois de apoiar a presidência de Washington Luiz, Lobato se decepcionou com alguns problemas persistentes e devido a suas críticas é mandado para os Estados Unidos como Adido Comercial Brasileiro, “não só para evitar qualquer incidente, mas também para que, lá fora, se convencesse de que o Brasil não era tão ruim como ele dizia” (*Idem*, 1956, p. 325). Foi desse período em solo americano que Lobato definiu melhor suas ideias para o progresso do Brasil, e ao voltar, lutou pela industrialização do país, apoiando a

exploração dos recursos naturais como o ferro e o petróleo, tendo fundado uma companhia com capitais particulares para isso. Quando percebeu que a burocracia e a falta de interesse do governo fazia com que seus projetos ficassem cada vez mais distantes, desistiu do sonho de tornar o Brasil uma potência do petróleo, preferindo tematizar suas críticas em suas obras literárias. Destarte, o tema do petróleo aparecerá no *Sítio do pica-pau amarelo*, pois “no sítio das crianças há petróleo; elas, ao contrário dos adultos, admitem as novidades e a modificação inexorável do mundo e da vida” (ZILBERMAN, 1983, p. 31). Já para os adultos, lançou em 1936 *O Escândalo do Petróleo*, uma denúncia sobre o interesse estrangeiro de impedir o Brasil de explorar o recurso natural. Escreveu também uma carta denúncia a Getúlio Vargas em 1940 que resultou em sua primeira prisão em 1941. Posteriormente, foi novamente preso por outra carta que o tornou um dos maiores críticos da Era Vargas.

Na época da Segunda Guerra Mundial, Monteiro Lobato criou a Editora Brasiliense e lançou suas obras completas. Depois foi para a Argentina e ficou por lá um ano. Retornando, começou a escrever vários manifestos e fez parte da campanha sanitária brasileira, momento em que a personagem Jeca Tatu, o caboclo preguiçoso de *Velha praga*, revela-se vítima de endemias crônicas e, por fim, apresenta-se como “um trabalhador sem terra – Zé Brasil – capaz de lutar por uma estrutura fundiária mais justa” (AZEVEDO, 2000, p. 196). Depois de passar por tantos acontecimentos no Brasil e no mundo e de deixar sua marca como escritor e crítico em diversos momentos de sua vida, Monteiro Lobato faleceu no dia 4 de julho de 1948, aos 66 anos de idade.

Mesmo depois de sua morte, suas obras seguiram sendo referendadas pela crítica literária e, em especial, seus livros infantis continuaram amplamente difundidos no mercado editorial e nas políticas públicas voltadas para o campo educacional. Cabe, portanto, tecer ainda algumas considerações sobre as razões deste sucesso editorial e as questões atuais que o permeiam, especialmente em torno da obra *O sítio do pica-pau amarelo*.

4. LOBATO ENTRE A MODERNIDADE E O ATRASO: ASPECTOS IDEOLÓGICOS EM SUA OBRA INFANTIL

De início, cabe observar que Lobato traz para o Sítio personagens que formam uma família não muito convencional para a época, começando por D. Benta, que é uma

espécie de matriarca, dona da propriedade, chefe de família, exercendo autoridade sobre tudo e todos. Contudo, isso não quer dizer que ela não escute os mais novos e até mesmo aprenda com eles, dando aos netos uma liberdade de expressão que as crianças da época do autor dificilmente poderiam ter.

Essa liberdade que os netos têm em conversar sobre suas dúvidas e sentimentos, contar histórias, conviver com a avó, trazem uma relação também nova, pois em muitas passagens da obra de Lobato, ele deixa claro como as crianças têm um papel importante na vida dos adultos, pois elas convencem os adultos a participar de suas aventuras.

Lobato mostra uma família atípica que se ajusta muito bem ao convívio social. Por mais que D. Benta seja a matriarca, Pedrinho é visto como o homem da casa. Lobato não cita os pais de Narizinho e deixa claro que os de Pedrinho estão no Rio de Janeiro, contudo isso não faz nenhuma diferença na vida do menino. De acordo com Penteado (1997, p 231):

A comunidade familiar – pelo menos do clã do Sítio – é vista como positiva e saudável, salvo em algumas raras ocasiões, quando Emília, por exemplo, acha que vai ter que ficar sozinha para executar os seus planos de reforma da natureza.

Também o casamento é outro fator que não está presente como obrigação no universo do Sítio. D. Benta é viúva, assim como não fica claro se Tia Nastácia já foi casada algum dia e apenas os personagens infantis se casam. Porém, logo o autor dá fim a estes matrimônios: “ocorrem dois casamentos – de Narizinho com o Príncipe Escamado e de Emília com o Marquês de Rabicó -, mas são desfeitos, o primeiro por viuvez e o segundo, por divórcio (...)” (PENTEADO, 1997, p 231).

Outro ponto importante e também atual é a questão racial. Muitos especialistas e estudiosos falam em racismo na obra de Lobato. Um dos mais recentes ataques à sua obra foi a ação que um Instituto moveu contra o MEC¹ (Ministério da Educação). Após muita polêmica, ficou evidente que a obra de Lobato expressava uma ideologia racial

¹ O Instituto de Advocacia Racial e Ambiental (Iara) entrou com uma denúncia em 2010 no STF contra os comentários considerados racistas no livro *Caçadas de Pedrinho* (1933) distribuídos pelo MEC, e em 2012 o mesmo Instituto protocolou outra ação, agora na Controladoria Geral da União (CGU), pedindo para o livro *Negrinha* (1920) não ser distribuído. O MEC, respondeu que haveria nota de explicação nas edições futuras e a capacitação para os professores para que contextualizem o momento histórico com as falas das personagens. Ainda em nota o Ministério da Educação reafirmou sua posição contrária a qualquer censura à obra do escritor Monteiro Lobato.

que era amplamente difundida e aceita entre a sociedade em que viveu. Sobre isso, Penteado (1997, p 232) afirma:

A relação com a empregada doméstica negra, Tia Nastácia, é prototípica do que era socialmente aceitável no Brasil da infância de Lobato, que nascendo numa zona rural, em 1882, conheceu escravos e ex-escravos. Emília é a que verbaliza com mais frequência; mas o tipo de relação está presente com frequência e mesmo naturalidade, nos comentários dos demais personagens.

Outro fator ideológico é a questão da igualdade feminina, que hoje é considerado um dos assuntos mais atuais e importantes, tendo em vista tanta violência contra a mulher, seja física ou simbólica. Nas obras infantis de Lobato, o papel da mulher ganha espaço, em tempo que não se tratava do assunto como na atualidade. Lobato apresenta D. Benta como matriarca, papel até então específico dos homens, e também se encontra a igualdade entre as personagens Narizinho e Pedrinho. Assim:

Lobato vai marcar com contornos bastante precisos a sua posição “feminista”. É interessante notar que o escritor só mostra esta sua atitude com clareza na obra infantil, aparecendo como convencionalmente “machista” nos seus diários e na correspondência, como foi visto. (PENTEADO, 1997, p.236)

Todavia, o que se vê na obra infantil sobre a valorização do papel social da mulher destoa dos posicionamentos ideológicos do autor em outros textos, como é o caso desse trecho de correspondência de Lobato com o escritor Godofredo Rangel: “o cérebro da mulher não digere as ideias recebidas. Conserva intactas todas as noções que lhe inculcam em crianças ou moças. Conheço inúmeras que não passam de bichinhos ensinados” (LOBATO apud PENTEADO, 1997, p.45). É interessante observar como as ideias reacionárias do autor entram em contradição com a composição de personagens, pois foi o mesmo Lobato que criou D. Benta, viúva e independente que cuida não só de uma propriedade rural, mas também dos netos e é responsável pelos empregados da fazenda. O mesmo Lobato que deu vida a uma boneca de pano geniosa, que é firme em suas ideias e pensamentos e sabe muito bem o que quer, sem falar de Narizinho, que disputa em pé de igualdade as aventuras do Sítio com seu primo Pedrinho.

Lobato, em suas obras para o público infantil, expressa um pensamento político e moral mais livre, uma família que foge da família tradicional da época, e é por esse motivo que sua literatura, em muitos momentos, afronta ideais conservadores do período. Penteado, em sua obra, relata os inúmeros ataques sofridos por Lobato, como

os do Padre Sales Brasil, que além de criticá-lo, ainda publicou um livro para condenar a obra do autor: “O padre lista, meticulosamente, o que chama de erros filosóficos, teosóficos, históricos e/ou sociais que encontra no texto infantil de Lobato.” (PENTEADO, 1997, p. 216), pois para o padre “o criador de ‘Narizinho’ seria, assim um ‘apóstolo da degradação materialista’.” Padre Sales fazia duras críticas ao vocabulário usado por Lobato, “como ‘danada’, ‘diaba’, ‘macaca (...) são no dizer do padre palavras que nem num círculo mais reduzido de pessoas educadas se admitiriam” (DANTAS, 1982, p 208). Assim, com tantas denúncias, o padre baiano influenciou outras críticas, inclusive de jornais, resultando na proibição de grande parte das obras de Lobato e até na queima de exemplares em praças públicas, inclusive na sua cidade natal, Taubaté. Posteriormente, durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), as obras de Lobato voltariam a ser censuradas, sofrendo cortes em muitas histórias.

O que não se pode deixar de falar é que as obras de Lobato, sofrendo ou não tantos ataques, trazem um grande aprendizado para as crianças. Nesse sentido, cabe destacar o papel pedagógico e lúdico de suas obras para além do moralismo mais estrito:

Todos os livros se enquadram numa concepção didática, *latu-sensu*, visto o caráter engajado da obra: buscam “fazer a cabeça” das crianças, inculcando-lhes valores e concepções. Em todos eles a preocupação didática não se limita à transmissão de conteúdos. (DANTAS, 1982, p. 28)

O que poderia ser uma preocupação de cunho moralista em épocas anteriores permite hoje que as obras infantis de Lobato ainda sejam interessantes para novos públicos, levando as crianças ao raciocínio, ao conhecimento do mundo, dando a oportunidade para que essas crianças possam usar a imaginação sem muitas restrições. Ainda de acordo com Dantas (1982, p 29):

Tanto a importância dada à transmissão de conhecimentos como a conferida à formação do raciocínio crítico e da elasticidade de imaginação estão estreitamente associadas à ideologia de Lobato e ao seu projeto de interferir na sociedade brasileira através da educação das crianças.

Em muitas obras de Lobato encontram-se críticas à sociedade, ao governo e até mesmo ao modelo de ensino da época. Em *Caçadas de Pedrinho* (1933) pode-se perceber que Lobato faz uma crítica à sociedade. Para Vasconcelos, o autor faz essa crítica à burocracia quando cita a fuga de um rinoceronte do circo e o país inteiro para por causa disso. O rinoceronte acaba escondido no Sítio e fica amigo das crianças. “Não

apenas a história se encarrega de mostrar a ineficiência da burocracia. Há vários e repetidos comentários irônicos sobre isso, ou na boca do narrador-geral ou postos na de um personagem” (DANTAS, 1982, p. 86).

Em o *Poço do Visconde* (1937) e *A Chave do Tamanho* (1942), Lobato segue tratando das questões nacionais, mas caminhando para uma visão mais pessimista sobre o Brasil, configurada nas aventuras dos personagens do Sítio. Lobato ao longo dos anos mudou de opinião, e isso é possível ver ao longo de sua trajetória como autor. Em muitas passagens de suas correspondências com amigos, inclusive com Rangel. Em sua obra, o autor deixa claro seu envolvimento com os problemas sociais do Brasil, porém é evidente que seu olhar era também a visão de alguém pertencente à elite brasileira. Em vários de seus livros, Lobato deixa transparecer seus ideais voltados ao lucro e à iniciativa comercial, que pressupunham a manutenção da estrutura de classe. Segundo Vasconcelos (1982) no livro *Emília no País da Gramática* (1934), a cidade imaginária é separada entre pessoas importantes, que moram no centro, e pessoas de baixas condições, que moram na periferia, e em outros livros as crianças pensam em fábricas, no turismo e até mesmo em expor o rinoceronte Quindim para ganhar dinheiro. Podemos dizer, por fim, que a obra de Monteiro Lobato se edifica na tensão entre a manutenção da estrutura de classes vigente no Brasil da época, com seus traços de mentalidade escravocrata, e a necessidade de industrializar o país e modernizar a estrutura do Estado, atualizando possibilidades de liberdade individual e formação universal, em acordo com o pensamento liberal.

5. CONCLUSÃO

Conforme buscamos apontar, os livros infantis de Monteiro Lobato, especialmente *O sítio do pica-pau amarelo*, devem ser lidos a partir da compreensão de seu momento histórico. Em geral, observamos o funcionamento ideológico nos textos infantis lobatianos, na medida em que as questões nacionais são trazidas para as estórias:

O sobrevoo dos livros ficcionais nos confirma o fato de serem as soluções propostas por Lobato para os problemas sociais completamente idealistas, facilmente classificáveis como concepções liberais: fé na lealdade e na democracia política (...) e no valor do conhecimento; elites esclarecidas e de boas intenções no governo. (DANTAS, 1982, p 96)

A militância política de Lobato está presente em suas obras. É necessário lembrar que quando assume o cargo de adido comercial nos Estados Unidos, ele começa um caminho político em busca do petróleo e isso fez com que ele criasse alguns impasses, inclusive com Getúlio Vargas, como já foi citado. Assim, percebe-se que essa visão política se dissemina pelas obras do autor, tanto na literatura infantil, como na adulta. Lobato sabia como poucos usar as letras para expor suas opiniões, tanto de maneira sutil, como de forma muito direta. Em geral, Lobato se apresentava como um liberal autônomo, pouco afeito a partidos e a interesses de grupos poderosos:

Lobato era contra o ditatorialismo, contra o autoritarismo civil ou militar, contra a censura, contra a estagnação burocrática, contra a prepotência do fisco, contra a retórica dos liberais que não conhecem concretamente nada, contra a economia dirigida, contra a estatização, contra a perseguição política, contra a tortura policial, que testemunhou na prisão e o encheu de horror e repulsa. (ZILBERMAN, 1983, p.70)

Todavia, é importante considerar que seus ideais não eram apenas traços de sua singularidade, mas também visões de mundo político-ideológicas que foram compartilhadas por parte da elite e das camadas médias, voltadas a um projeto de transformação do Brasil pela cultura e pela educação.

Lobato lutou contra o autoritarismo, mostrando em suas histórias o desejo de despertar nas crianças a criticidade e a capacidade de questionar, de pensar por si só. É nessa perspectiva que a obra de Monteiro Lobato manteve-se relevante, capaz de despertar a imaginação e estimular as crianças a compreenderem o mundo de maneira mais livre, em sua riqueza e complexidade. Ao mesmo tempo, o desafio para os professores segue sendo compreender o texto lobatiano em seu momento histórico, dadas as condições ideológicas e de classe que estruturaram o pensamento do autor ao mesmo tempo em que produzia uma obra relevante e fundamental para a formação de crianças e jovens.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1981.
- AZEVEDO, Carmem Lúcia de. **Monteiro Lobato, furacão na Botocúndia**: edição compactada. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

- BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF.
- CARVALHO, Marta maria Chagas de. “Educação e política nos anos 20: A desilusão com a República e o entusiasmo com a educação”. In: Lorenzo, Helena C. e Costa, Wilma Peres da (org.). **A Década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997.
- CAVALHEIRO, Edgard. **Monteiro Lobato, Vida e Obra**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.
- DANTAS, Paulo. **Vozes do tempo de Lobato**. São Paulo, ed. Traço, 1982.
- FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira, história e histórias**. São Paulo: Ed. Ática, 1988.
- LAJOLO, Marisa. **Monteiro Lobato: A modernidade do contra**. Série Encanto Radical, São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995.
- LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**, volume 1. Ilustrações Paulo Jorge. São Paulo: Globo, 2008.
- LOBATO, Monteiro. **Caçadas de Pedrinho**. Ilustrações Paulo Jorge. São Paulo: Globo, 2008.
- PENTEADO, José Whitaker. **Os filhos de Lobato: o imaginário infantil na ideologia do adulto**. Rio de Janeiro: Qualimark/Dunya, 1997.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. 2 ed. rev. Goiânia: Cânone Editorial, 2009.
- ZILBERMAN, Regina (org.) **Atualidade de Monteiro Lobato: Uma revisão crítica?** São Paulo: Mercado Aberto, 1983

CAPÍTULO XXII

O LIVRO DE ABAS: POSSIBILIDADE DE PRODUTO EDUCACIONAL

THE LAPBOOK: POSSIBILITY OF AN EDUCATIONAL PRODUCT

DOI: 10.51859/AMPLLA.TS03308-22

Eduardo Soares da costa ¹
Gabriel de Oliveira Soares ²

¹ Graduado No curso de Pedagogia. Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ (RJ)

² Doutor em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Franciscana – UFN (RS)

RESUMO

Este trabalho apresenta a construção o livro de abas, como possibilidade de produto educacional em processos de ensino, aprendizagem, sociabilidade e desenvolvimento cognitivo. O texto a seguir, é uma tentativa de abordagem das alternativas de exploração didática; reorganização do espaço da sala de aula e da abordagem avaliativa e; descrever os passos da montagem de um modelo, do referido produto em proposta pedagógica de ação coletiva, para crianças pequenas, da Educação Infantil, que pretende a elaboração de um recurso para proporcionar o diálogo entre diferentes objetos, saberes, contextos e as apreensões, visando contribuir para o processo de desenvolvimento do público da EI, como potencial material promotor e motivador das ações de socialização.

Palavras-chave: Livro de abas. Produto educacional. Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

This article presents the construction of the lapbook, as a possibility of an educational product in teaching, learning, socialization and cognitive development processes. The following text is an attempt to approach alternatives for didactic exploration; reorganization of the classroom space and the evaluative approach and; to describe the steps of assembling a model, of the referred product in a pedagogical proposal of collective action, for small children, of Early Childhood Education, which intends to elaborate a resource to provide the dialogue between different objects, knowledge, contexts and apprehensions, aiming at contribute to the development process of the CE audience, as potential material to promote and motivate the socialization process.

Keywords: Lapbook. Educational product. Child development.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta proposta de construção de um produto educacional denominado livro de abas, capaz de proporcionar o diálogo entre diferentes objetos, saberes, contextos e as apreensões do sujeito da aprendizagem, como potencial material promotor e motivador do aprendizado significativo.

O livro de abas é então uma espécie de livro interativo e pode ser construído pelo próprio aluno a partir de um tema proposto, onde se podem inserir colagens, ilustrações, dobraduras, desenhos, esquemas, informações, dentre outros, ou seja, tudo que se queira incluir para melhor entendimento do objeto de estudo proposto, motivando e despertando a criatividade de maneira lúdica e participativa, de modo a levar com que o aluno construa e desenvolva significativamente, novos esquemas de conhecimentos, como sugere Zabala.

Quando acontece tudo isto - ou na medida em que acontece - podemos dizer que está se produzindo uma aprendizagem significativa dos conteúdos apresentados. Ou, dito de outro modo, estão se estabelecendo relações não-arbitrárias entre o que já fazia parte da estrutura cognitiva do aluno e o que lhe foi ensinado. Na medida em que podem se estabelecer estas relações, quer dizer, quando a distância entre o que se sabe e o que se tem que aprender é adequada, quando o novo conteúdo tem uma estrutura que o permite, e quando o aluno tem certa disposição para chegar ao fundo, para relacionar e tirar conclusões. (ZABALA, 1998, p. 37).

2. EXPLORANDO O POTENCIAL TEÓRIC

A utilização do material concreto, livro de abas, para a sistematização dos conceitos e conteúdo, na perspectiva do aluno segundo suas apreensões, daria conta das potencialidades desse instrumento didático, para impulsionar à aprendizagem significativa, na medida em que o aluno também é entendido como um dos protagonistas da estruturação do saber, quando, ao empregar seus esquemas mentais, apropria-se dos signos do objeto.

Nesse sentido, a construção do material estaria relacionando-se com a ideia de mapas conceituais.

Um método de organização mental, por meio do qual, a reflexão sobre determinado objeto de conhecimento é exteriorizado verbalmente, por forma oral ou escrita, permitindo que, a partir de uma um tema central, outras ideias conectem-se e componham conceitos entrelaçamentos comuns, obedecendo a um desencadeamento lógico com o auxílio de

símbolos, palavras, desenhos, dentre outras estratégias de linguagem (BUZAN, 1996 apud KEIDANN, 2013 p. 1).

De outro modo, como destaca Vilela (2008), deve-se observar a aplicabilidade do uso dos mapas mentais, para além da simples memorização para representar um determinado tema. Entendendo que, para o aprendizado, a relevância do tempo dispensado à construção pode ser tão ou mais agregadora que seu resultado, a elaboração do livro de abas se tornaria alternativa substancial na exploração e apresentação de conteúdos, pela sua diversidade de formatação.

Na sequência de imagens, podemos observar duas possibilidades de aplicação do livro de abas, no contexto da Educação Infantil. A primeira proposta foi aplicada como instrumento para contação de história, para crianças do berçário, com faixa etária entre 1 ano e 6 meses a 2 anos, na forma de adaptação do livro “Uma Joanhinha Diferente”, de Regina Melo, com o original ilustrado por Cristina Biazetto.

Na remontagem da história no formato de livros de abas, utilizou-se produções de pinturas e colagens a partir das atividades e construções das crianças.

Figuras 1 e 2 - Crianças do maternal 1, em produção coletiva.



Fonte: arquivo pessoal (2022).

Figuras 3 e 4 - Crianças do maternal 1, em produção coletiva.



Fonte: arquivo pessoal (2022).

Figuras 5 e 6 - Adaptação de história infantil para modelo de livro de abas, a partir das produções das crianças do maternal 1.



Fonte: arquivo pessoal (2022).

Figuras 7 e 8. Adaptação de história infantil para modelo de livro de abas, a partir das produções das crianças do maternal 1.



Fonte: arquivo pessoal (2022).

A segunda proposta de aplicação do livro de abas como instrumento metodológico para o desenvolvimento de habilidades, fora desenvolvida com criança de classe de pré-alfabetização, com faixa etária entre 3 anos e 6 meses a 4 anos, dentro do planejamento de apresentação das letras do alfabeto envolvendo os diferentes meios

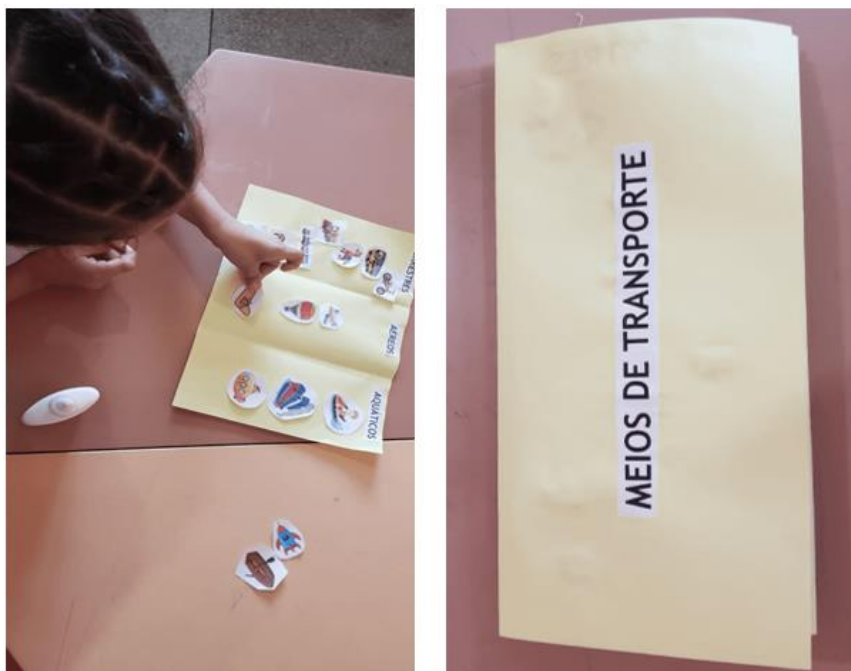
de transportes e seus meios de circulação. As crianças, após a apresentação na roda de conversa, deveriam classificar e separar as figuras dos meios de transportes segundo seus respectivos meios de circulação, como apresenta a sequência de imagens a seguir.

Figuras 9 e 10 - Crianças da pré-alfabetização 4, em atividade coletiva.



Fonte: arquivo pessoal (2022).

Figuras 11 e 12 - Crianças da pré-alfabetização 4, em atividade coletiva.



Fonte: arquivo pessoal (2022).

3. CONTRIBUIÇÕES QUANTO A REAGRUPAMENTOS E POSSIBILIDADES DE AVALIAÇÃO

A pluralidade de formas e aplicabilidades, a partir do uso do livro de abas, contribuiria também para a configuração de outros arranjos em sala de aula, como a possibilidade da aprendizagem colaborativa, ou seja, propondo um espaço que propicie o compartilhamento de informações, com ajudas mútuas para superar possíveis dificuldades identificadas, com parcerias entre os sujeitos da aprendizagem, onde o

objetivo da produção do conhecimento seria também a busca por alcançar níveis mais adiante sobre e a partir do que se conhece.

Esse modelo de aprendizagem proposto, mesmo no ambiente da Educação Infantil, abarcaria questões envolvendo os estilos de aprendizagem, as preferências individuais e o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem socioemocionais do grupo, em uma perspectiva de cooperação, pois de acordo com Oxford (1997).

(...) uma atividade de aprendizagem em grupo tende-se a organizar-se de tal maneira que a aprendizagem seja dependente da troca de informações socialmente estruturada entre os alunos em grupos e na qual cada aluno é responsável por sua própria aprendizagem e é motivado a contribuir com a aprendizagem dos outros (OXFORD, 1997, p.443).

Visto que, mantendo-se os estilos de aprendizagem individuais estimularia também a criação uma rede de apoio: encorajando a corresponsabilidade; desenvolvendo espírito de liderança; elevando a autoestima; aumentando os níveis de atenção e concentração; desenvolvendo capacidade de comunicação; estimulando o pensamento crítico e o diálogo; melhorando a capacidade de assimilação e síntese e; criando um ambiente investigativo.

Neste contexto a produção do livro de abas, como ferramenta didática apresentar-se-ia como um importante instrumento de incentivo à vivência participativa em sala de aula, do qual o professor poderia utilizar-se como facilitador no seu trabalho de mediar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Consequentemente, A utilização de materiais envolvendo atividades como pintar, recortar, desenhar, fazer dobraduras, colar, dentre outras remetem ao fazer lúdico, um lugar de desenvolvimento de habilidades e competências, espontâneo e criativo, propiciando de maneira prazerosa e participativa o relacionamento entre os alunos e os conteúdos.

A avaliação do trabalho envolvendo o livro de abas dependerá de sua finalidade dentro da unidade de trabalho realizado, como uma atividade de síntese, ampliação e avaliação dos conteúdos, vez que, através dele, pretende-se melhorar e aperfeiçoar os processos de ensino-aprendizagem (CAÑAS e MELCÓN, 2017, p. 249).

Portanto, a avaliação seria experimentada também de forma coletiva, aplicada em pares ou em grupos, contrapondo-se aos métodos tradicionais, sem relação com a preparação dos alunos, e sim, reforçando as possibilidades de construção coletiva e o

conhecimento produzido a partir das relações estabelecidas entre sujeito/sujeito e sujeito/objeto.

De forma que, a avaliação seria o retorno ao que foi anteriormente apresentado, como resposta ao tema proposto pelo professor, de acordo com as motivações e correlações com o conteúdo e no modo como os alunos estabeleceram as conexões, onde, não somente o professor, mas, também os próprios alunos avaliariam as produções, quanto a alguns elementos básicos pré-definidos como: disposição; clareza; apresentação; adequação, dentre outros.

Os objetivos de ensino da primeira proposta de construção do livro de abas, com as crianças do berçário foram dentre outros: trabalhar a coordenação motora com diferentes riscantes em planos distintos; aumentar a capacidade de concentração e foco; o desenvolvimento da empatia, com a contação da história da “Joaninha Diferente” e a orientação espacial, mediante a observação do respeito dos limites das áreas trabalhadas durante as atividades de pintura.

Observou-se que os objetivos, de um modo geral, foram satisfatoriamente alcançados, diante da constatação da evolução do grupo quanto ao domínio dos riscantes, da atenção e participação durante a contação da história específica e de outras subsequentes, dos pedidos de troca de material (folhas), quando percebiam que não havia mais espaço para colorir e/ou garatujar.

Na segunda proposta com as crianças do pré-escolar, os objetivos de ensino foram: apresentar o conceito de transporte; identificar tipos de transporte conhecidos pelo grupo e quais usavam no cotidiano; correlacionar diferentes tipos de transporte com seus respectivos meios. Como retorno avaliativo, registrou-se que as crianças conheciam a grande maioria de transportes apresentados, seja por vivência, seja por meio de veículos de comunicação como a tv, a internet e via jogos eletrônicos e virtuais.

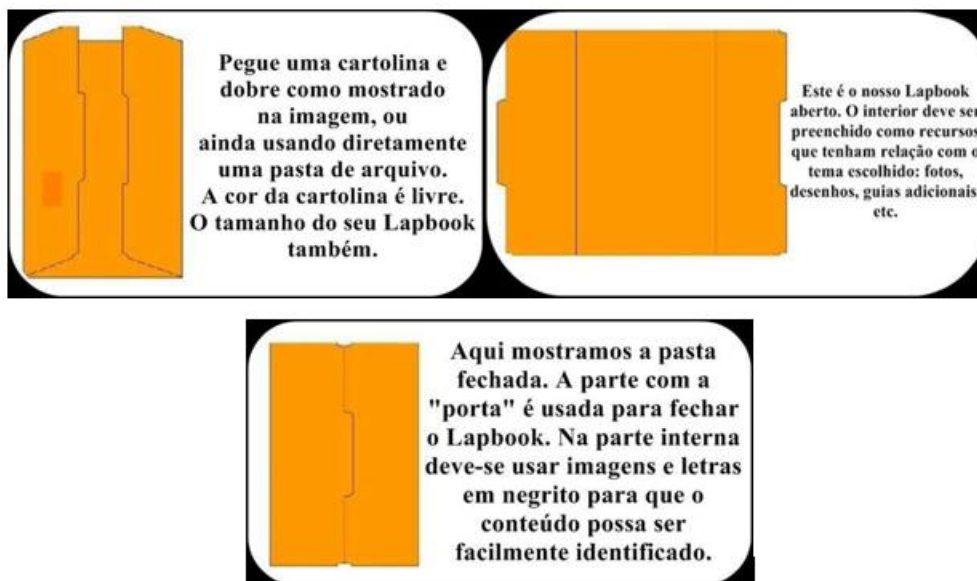
Sem maiores dificuldades e auxiliando-se mutuamente, o grupo conseguiu classificar e distinguir as imagens dos meios de transportes apresentadas e construir a diagramação fazendo a correspondência nas abas indicadas a cada elemento.

4. CONSTRUINDO UM LIVRO DE ABAS

Como meio de incentivo à adoção da ferramenta didática detalha-se em sequência, a construção do livro de abas, a partir de um modelo de dobradura de

cartolina, segundo modelo, apresentado pelas sequencias de imagens abaixo, desenvolvidas por Palomino (2018):

Figuras 13, 14 e 15 - Modelo de construção de um Lapbook.



Fonte: (PALOMINO, 2018, p. 1).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do livro de abas como ferramenta didática, nas diversas modalidades, apresenta-se como alternativa ao tradicionalismo no trabalho pedagógico, com o qual, os sujeitos do desenvolvimento e da aprendizagem poderão demonstrar de maneira dinâmica e interativa suas apreensões e contribuições de modo ativo e com protagonismo significativo, constituindo-se como coparticipantes de seu próprio processo de aprendizagem, demonstradas por meio das informações sintéticas, inseridas segundo suas análises e inferências, onde estarão refletindo, ainda que ludicamente, conceitos e saberes.

A insegurança de usar e/ou adaptar à prática pedagógica, novas ferramentas e tecnologias, pode parecer um tanto caótica, mas, entende-se que o primeiro passo para a superação de desafios seja o bom planejamento do professor, na medida em que executar as necessárias adaptações à realidade e apropriando-se das possibilidades oferecidas pelo contexto, ao passo que entende suas limitações, sem estagnar-se pelas mesmas, sejam físicas, valorativas, político-ideológicas, morais, religiosas, dentre outras, de maneira a trabalhar com autonomia e dentro dos parâmetros éticos.

REFERÊNCIAS

- CAÑAS, Laura Álvarez; MELCÓN, Hugo Medina. EL LAPBOOK COMO EXPERIENCIA EDUCATIVA. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*. Vol. 3, Nº 2 (edición especial), pp. 245-251. 2017. Disponível em: <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/731/748>. Acesso em 22/07/2022.
- KEIDANN, Glauca L. Utilização de Mapas Mentais na inclusão digital. *Comunicações Científicas Perspectivas Teórico-Methodológicas*, do II Encontro de Educomunicação da Região Sul, p. 1-15, 2013. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/educosul/2013/com/gt3/7.pdf>. Acesso em 22/07/2022.
- MELO, Regina Célia. BIAZETTO, Cristina. Uma Joanhina Diferente. São Paulo: Paulinas, 2011. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2020/03/jOANHINA-DIFERENTE-1.pdf>. Acesso em 10/09/2023.
- OXFORD, Rebecca L. Aprendizagem cooperativa, aprendizagem colaborativa e interação: três vertentes comunicativas na sala de aula de línguas. *The modern language journal*, v. 81, n. 4, pág. 443-456, 1997. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05510.x>. Acesso em 22/07/2022.
- PALOMINO, Ana. O que é um lapbook? BLOG DA ANA M^a PALOMINO: "PASSO A PASSO". Disponível em: <http://anamariapalominorecuero.blogspot.com/2018/04/lapbook.html>. Acesso em 20/05/2022.
- VILELA, Virgílio Vasconcelos. Modelos e métodos para usar mapas mentais. Clube de Autores (managed), 2018. Disponível em: http://www.virgiliovilela.com.br/mapas_mentais/modelos_metodos_mapas_mentais.htm. Acesso em 19/05/2022.
- ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Disponível em: <https://pedagogiapaconcursos.blogspot.com/2021/04/download-do-livro-pratica-educativa.html>. Acesso em 20/05/2022.

CAPÍTULO XXIII

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET): RELATOS DE EXPERIÊNCIAS QUE CONTRIBUÍRAM NA FORMAÇÃO DOCENTE EM QUÍMICA

TUTORIAL EDUCATION PROGRAM (PET): REPORT AND EXPERIENCES THAT CONTRIBUTED IN TEACHER TRAINING IN CHEMISTRY

DOI: 10.51859/AMPLLA.TS03308-23

Vicente Pereira da Silva Araujo Neto ¹

Reginaldo da Silva Santos ²

Valdiléia Teixeira Uchôa ³

¹ Graduando do curso de Licenciatura em Química. Universidade Estadual do Piauí – UESPI

² Professora Associado I do Departamento de Química. Universidade Estadual do Piauí - UESPI

³ Professora Adjunta IV do Departamento de Química. Universidade Estadual do Piauí – UESPI

RESUMO

Este artigo apresenta relatos experiências vivenciadas no Programa de Educação Tutorial (PET) no curso de Licenciatura em Química, demonstrando a importância do PET na formação de professores de química. De modo geral o PET tem como finalidade promover a formação acadêmica, a qualificação profissional e o desenvolvimento social de estudantes de graduação. Por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, o PET contribui na formação mais ampla de discentes do curso de licenciatura. A apresentação desse caso, com relatos de experiências confirma a importâncias dos programas institucionais. No contexto do curso de Licenciatura em Química, o PET desempenha um papel fundamental ao fomentar a interação entre estudantes e professores, estimular a produção científica e promover ações de divulgação científica na área da química. Além disso, o programa proporciona um espaço de aprendizagem colaborativa, fortalecendo a formação integral dos licenciandos e preparando-os para os desafios da docência.

Palavras-chave: PET. Licenciatura em Química. Ensino. Pesquisa. Extensão.

ABSTRACT

This article presents reports of experiences lived in the Tutorial Education Program (PET) in the Degree in Chemistry, demonstrating the importance of PET in the training of chemistry teachers. In general, PET aims to promote academic training, professional qualification and social development of undergraduate students. Through teaching, research and extension activities, PET contributes to the broader formation of undergraduate students. The presentation of this case, with experience reports, confirms the importance of institutional programs. In the context of the Degree in Chemistry, PET plays a fundamental role in fostering interaction between students and professors, stimulating scientific production and promoting scientific dissemination actions in the field of chemistry. In addition, the program provides a space for collaborative learning, strengthening the comprehensive training of undergraduates and preparing them for the challenges of teaching.

Keywords: PET. Chemistry graduation. Teaching. Search. Extension.

1. INTRODUÇÃO

O ensino superior desempenha um papel importante no desenvolvimento de um país, e investir na formação dos estudantes de graduação é crucial para o avanço acadêmico e científico. Em 1979 foi criado o Programa de Educação Tutorial - PET (inicialmente Programa Especial de Treinamento), explicitamente pautado pelo viés integrador entre ensino, pesquisa e extensão (FRANCISCO JUNIOR et al., 2020). O PET é um programa acadêmico voltado para estudantes de graduação que buscam estimular uma formação integrada, promovendo o desenvolvimento de habilidades técnicas, sociais e acadêmicas.

O principal objetivo do PET é aprimorar a formação dos estudantes por meio de atividades complementares às disciplinas regulares do curso. O programa busca promover a integração entre ensino, pesquisa e extensão, fomentando a produção de conhecimento científico e estimulando o espírito crítico e investigativo dos participantes (BRASIL, 2013). Os grupos PET são compostos por um tutor, que é um professor orientador responsável pelo acompanhamento das atividades, e por até 18 estudantes de graduação, selecionados por meio de um processo seletivo interno nas universidades. De modo indissociável, os integrantes do PET desenvolvem projetos de pesquisa, extensão e ensino, voltados para temáticas que integram a comunidade acadêmica e a população (BRASIL, 2013).

No âmbito da pesquisa, os grupos PET têm a oportunidade de desenvolver estudos de investigação científica e produção de conhecimento nas mais diversas áreas. Os resultados das pesquisas são divulgados em eventos científicos e publicações, promovendo a integração com a comunidade acadêmica e a disseminação do conhecimento produzido. No que diz respeito à extensão, o PET busca levar o conhecimento produzido na universidade para a sociedade, por meio de ações e projetos que visam solucionar problemas e atender às demandas da comunidade. Essas ações podem incluir eventos, cursos, palestras, oficinas, campanhas e outras atividades que promovem a interação entre universidade e sociedade (OLIVEIRA, 2022).

Por meio das atividades realizadas pelo programa, o PET também se dedica à formação acadêmica e à qualificação dos estudantes de graduação. As atividades de ensino, como aulas de reforço, cursos de capacitação e tutorias, os grupos PET



contribuem para o aprimoramento dos conhecimentos e habilidades dos participantes, auxiliando-os em seu percurso acadêmico. Desta forma, discutiremos neste artigo sobre as contribuições de cada uma das atividades desenvolvidas pelo grupo PET-Química na formação docente. Para tanto, utilizaremos o relato destas experiências para discutir a relevância de cada atividade do grupo PET, para o desenvolvimento de competências e habilidades. Pretendeu-se, a partir da presente proposta, colocar em foco questões que consideradas pertinentes, no contexto do relato de experiências, para avaliar a contribuição do programa PET-Química na formação de professores de química. Para isso elencamos as seguintes indagações: Quais os desafios do programa para formação docente? Como petiano, o que pode deixar como contribuição? E como o programa contribuiu para formação acadêmica de alunos não petianos? A partir de questões como estas se delineou a seguinte proposta: Programa de educação tutorial (PET): relatos de experiências que contribuíram na formação docente em química.

2. JUSTIFICATIVA

A formação de professores de Química é fundamental para garantir a qualidade do ensino da disciplina nas escolas. Nesse sentido, programas específicos nas licenciaturas de Química desempenham um papel crucial ao proporcionar aos futuros professores uma formação acadêmica mais sólida e abrangente, bem como o desenvolvimento de habilidades pedagógicas. O aprimoramento do conhecimento disciplinar nas licenciaturas em Química permite que os graduandos se aprofundem nos conteúdos específicos das disciplinas, adquirindo um conhecimento mais robusto e atualizado sendo essencial para que os futuros docentes tenham domínio dos conceitos químicos e possam transmiti-los de forma clara e precisa aos seus alunos.

A integração entre teoria e prática proporciona oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências, aplicando os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula. Desse modo contribui para a compreensão mais profunda dos fenômenos químicos e permite que os futuros professores desenvolvam estratégias de ensino que estimulem a participação e o interesse dos alunos. É nesse cenário que o PET desempenha um papel crucial no aprimoramento do ensino de Química na universidade, proporcionando aos estudantes uma formação acadêmica mais abrangente e estimulante que desempenha um papel relevante no ensino de Química,



fornecendo aos estudantes oportunidades de aprendizado enriquecedoras e complementares, através do aprimoramento do conhecimento disciplinar, da integração entre teoria e prática, do desenvolvimento de habilidades pedagógicas, da interação com a educação básica e da atualização constante.

Portanto o presente estudo tona-se relevante por proporcionar, a ampliação do conhecimento, desenvolvimento de habilidades pedagógicas, integração entre teoria e prática, investigação e produção de conhecimento, habilidades essas que contribuem com excelência para ensino de Química, preparando profissionais capacitados para enfrentar os desafios da sala de aula e despertar o interesse dos estudantes pela ciência química.

3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A formação de professores de química é de extrema importância para a melhoria da qualidade do ensino de ciências no Brasil. Nesse sentido, o Programa de Educação Tutorial (PET) tem se mostrado um recurso valioso para os cursos de Licenciatura em Química, oferecendo uma série de benefícios para os estudantes e para a formação acadêmica. Segundo Paschoal et al. (2019) o PET proporciona a ampliação dos conhecimentos, permitindo que os estudantes tenham acesso a atividades extracurriculares que vão além do currículo regular do curso. Sobretudo oportunizando aprofundamento e ampliação dos conhecimentos em química, abrangendo temas que podem não ser abordados nas disciplinas regulares.

Santos e Júnior (2022) enfatizam que o PET ajuda no desenvolvimento de habilidades pedagógicas, onde os licenciandos tem a possibilidade de desenvolver aptidões pedagógicas, que são essenciais para a atuação como professores de química. Através de atividades de tutoria, elaboração de material didático e organização de eventos educacionais, os participantes do PET têm a chance de aprimorar suas competências na área de ensino. Razaboni et al. (2012) destacam integração entre teoria e prática, o Programa de Educação Tutorial proporciona uma integração mais ampla entre a teoria e a prática, permitindo que os estudantes vivenciem a aplicação dos conceitos químicos em situações reais. Carvalho et al. (2019), menciona o projeto desenvolvido por petianos do PET pedagogia da Universidade Federal do Piauí, possibilitou aos discentes estabelecer relação entre teoria e prática,



pois a vivência no campo da pesquisa propiciou desenvolver atividades docentes em nível inicial, possibilitando desse modo que os alunos participantes do Projeto relacionassem suas vivências com os conhecimentos apreendidos no curso de Pedagogia, articulando o contexto da prática com a teoria. (CARVALHO, ARAUJO E FERREIRA, 2019. P.45)

Os petianos têm a oportunidade de participar de projetos de pesquisa, realizar experimentos e aplicar seus conhecimentos em atividades de extensão, o que fortalece sua formação como futuros professores. Para Ferreira et al. (2017) o programa também estimula à pesquisa científica, contribui para o desenvolvimento de habilidades de investigação, análise crítica e produção de conhecimento na área de química. A experiência de pesquisa adquirida por meio do PET pode ser um diferencial para os licenciandos que desejam seguir carreira acadêmica ou realizar estudos de pós-graduação, o autor ainda destaca a formação complementar e enriquecimento curricular. Adicionalmente Brito (2019), relata a experiência, onde o grupo PET de Química da Universidade Estadual do Piauí, desenvolveu uma estudo sobre histórias em quadrinhos (HQ) com a revista HQuímicas e o mesmo foi projeto de dissertação de petiano. A participação no PET é uma oportunidade de complementar a formação curricular do curso de licenciatura em química, enriquecendo o currículo dos acadêmicos. As atividades realizadas proporcionam um aprendizado adicional e contribuem para a formação de profissionais mais qualificados e preparados para os desafios da docência.

O *Networking* e intercâmbio de experiências promovem o contato e a interação entre os universitários e profissionais da área de química, possibilitando a criação de redes de contatos e o compartilhamento de experiências. Essa interação contribui para a ampliação do horizonte profissional dos licenciandos, permitindo que eles conheçam diferentes perspectivas e práticas na área de química (SANTOS; JÚNIOR, 2022). Em resumo, o PET no curso de Licenciatura em Química tem um papel relevante ao complementar a formação acadêmica, desenvolver habilidades pedagógicas, promover a integração entre teoria e prática, fortalecer a formação científica, estimular liderança e trabalho em equipe, além de proporcionar *networking* e intercâmbio de experiências. Por essas razões, a participação no PET é altamente valorizada e pode contribuir significativamente para a formação de futuros professores de Química.

4. METODOLOGIA

O presente artigo trata de um relato de experiências. Para situar o leitor dentro da cronologia das ações apresentadas pelo discente, bem como as atividades PETs e suas contribuições, faremos uma breve descrição de todas as etapas vivenciada pelo autor-ator da pesquisa apresentada aqui. Será discutido como cada uma das atividades apresentadas contribuiu no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o exercício da docência.

Para ingressar no Programa de Educação Tutorial em Química da Universidade Estadual do Piauí (PET-QUÍMICA-UESPI), Vicente Pereira da Silva Araujo Neto – discente do curso de Licenciatura Plena em Química - Campus Poeta Torquato Neto (CCN), teve que participar do processo seletivo divulgado pela Pró-Reitora de Ensino de Graduação da Universidade Estadual do Piauí (PREG-UESPI).

Exatamente em 18 de novembro de 2020, a Pró-Reitora de Ensino de Graduação (PREG), divulga o edital N° 018.2020 PET, para o processo seletivo de ingresso de discentes no PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL – PET. Eram 02 (duas) vagas para bolsistas e 05 (cinco) vagas para voluntários no PET Química. O edital especificava que o estudante bolsista do grupo PET receberia mensalmente uma bolsa no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) e que o bolsista faria jus a um certificado de participação no PET após o tempo mínimo de dois anos de participação efetiva e comprovada no Programa.

Como já tinha ouvido falar do PET Química no ambiente universitário, e por conhecer algumas atividade tutorias desenvolvidas pelo grupo como, por exemplo, minicurso de calculadora científica, vídeo dicionário, cine-PET entre outras, descobri que o mesmo, era um programa completo, de estímulo a atividades de pesquisa, ensino e extensão universitária, e como futuro professor era uma oportunidade ímpar para ingressar nesse projeto e contribuir com minhas habilidades e claro aprender novas metodologias de ensino e muito mais. Depois de ter a inscrição deferida e passar por todas as etapas do processo de seleção, fui classificado em 1° lugar e com bolsa, logo o seguinte passo foi fazer o cadastro na plataforma do Sistema de Gestão do Programa de Educação Tutorial (SIGPET).



As atividades de ensino desenvolvidas pelo grupo, tais como minicurso de preparo de relatórios, minuto químico e criação de post, usava-se o Canva, uma ferramenta com versão gratuita de design gráfico online que pode criar posts para redes sociais, apresentações, cartazes e vídeos. Nos minicursos presenciais os petianos, criavam o conteúdo para auxiliar, como os slides e em aula se colocava em prática tudo que era discutido na teoria, como aconteceu no minicurso de relatório, que usou-se os computadores e a ferramenta Word para edição e formatação. Para os meios utilizado na atividade de vídeos explicativos (minuto químico), as ferramentas utilizadas eram smartphones para a gravação dos vídeos, notebook para produzir os roteiros, além de utiliza-lo para acessar o Canva e fazer a sincronização do áudio, colocar a vinheta e etc. Quando se dava início a criação de uma publicação, o primeiro passo era imaginar como chamar a atenção do público em curto espaço de tempo, já o segundo passo pensava-se no roteiro, nas informações a serem colocadas, o terceiro passo era do início as edições de forma didática observando cuidadosamente acerca dos direitos autorais de possíveis imagens que eram utilizadas. Depois do post pronto apresentava o mesmo ao grupo para que pudesse dar sugestões ou se já poderia publicar.

Para a atividade de pesquisa, o grupo de revisão bibliográfica usou as seguintes plataformas de pesquisa: Periódicos CAPES, Química Nova, SciELO e Google Acadêmico, onde buscou-se artigos que abordassem estudos sobre o uso de jogos didáticos no ensino de Química. Ficou definido em reunião que os artigos deveriam ser dos últimos 5 anos. Após isso, o próximo passo, consistia em cada membro baixar e ler no mínimo 20 artigos, feito todo o processo seguiu-se para os critérios de exclusão que concerniam em trabalhos com jogos didáticos que não sejam da temática de química e trabalhos que envolvam gamificação, os critérios usados na inclusão foi, trabalhos que trazem a contribuição do jogo didático para aprendizagem.

Sobre as atividades de extensão uma delas realizada se chamava série ciências, a mesma era desenvolvida em uma plataforma digital chamada de Powtoon, um site que permite a criação de apresentações na forma de slides e vídeos animados. O processo de criação dividia-se em quatro etapas: 1º etapa: escolha do tema; 2º etapa: escrita do roteiro; 3º etapa: gravação dos áudios; 4º etapa: criação das cenas e sincronização dos áudios. Após todas as etapas serem feitas e revisadas pelo tutor, baixava-se o vídeo da plataforma e publicava-se no YouTube e Instagram. Em atividades presenciais como

apresentação de experimentos, o grupo organizava-se da seguinte forma: verificava-se os reagentes que seriam utilizados, as vidarias, equipamentos de segurança além do roteiro.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em janeiro de 2021 as atividades do grupo PET iniciaram de forma on-line, por razão da pandemia de Covid-19. Todas as atividades desenvolvidas no ano de 2021 até o primeiro trimestre de 2022, foram desenvolvidas de forma remota, ou seja, o grupo PET passou por uma migração de atividades antes desenvolvidas presencial para atividades feitas de forma remota. No dia 03 de janeiro de 2021, tivemos a primeira reunião remota do grupo, onde utilizamos a plataforma on-line Google Meet, a reunião contou com a presença do tutor, dos petianos veteranos e dos novos petianos selecionados (calouros), os objetivos eram apresentar as atividades a serem desenvolvidas ao longo do ano de 2021, as metas e um cronograma de atividades a serem cumpridas mensalmente. Nesta mesma reunião, houve a apresentação de todos os envolvidos para nos conhecermos, mesmo de forma remota. Os encontros aconteciam semanalmente, todas as terças-feiras para discussão de como estava o desenvolvimento das atividades. Na divisão fiquei nas atividades: série ciências, vídeo dicionário e criação de posts para o Instagram, para detalhar melhor cada atividade executada, apresentaremos conforme a filosofia do PET.

5.1. ATIVIDADES DE ENSINO

O minicurso de Canva, foi uma atividade realizada internamente com os petianos do grupo PET, o objetivo foi conhecer o ambiente de criação dos posts, como manusear a ferramenta, como organizar as ideias de forma didática, como atrair o público, como usar bancos de imagens gratuitas, essas são noções básicas que fazem a diferença no momento de produção de conteúdo, (Figura 1).

Figura 1 – Slide utilizado no minicurso interno de Canva



Fonte: A autoria própria.

Essa aula contribui com excelência para alcançar habilidades do PET, a teoria e prática, após ter passado meses estudando a ferramenta e aplicando o conhecimento, tive a oportunidade de ministra micro aulas da ferramenta, onde proporcionou-me resultados positivos, como organização do conteúdo, nova metodologia de ensino, novos recursos utilizados em aula, avançando no uso de tecnologias que podem ser usadas no ensino de química. Dezembro de 2022 surge a proposta de uma nova atividade para o grupo PET, chamada de Minuto Químico. A ideia teve como objetivo gravar vídeos de duração máxima de um minuto, que abordariam assuntos da Química no cotidiano, curiosidades, laboratório e muito mais. A proposta foi aceita, com isso o próximo passo foi criar a vinheta da atividade, fazer um cronograma de publicação, onde a estreia da atividade aconteceu no dia 01 de fevereiro de 2023, onde primeiro vídeo explica o porquê no inverno o sal de cozinha fica úmido. Até o momento, já foram produzidos mais de 15 vídeos pelos petianos sendo um sucesso nas redes sociais, a (Figura 2) abaixo podemos ver um pequeno demonstrativo da atividade.

Figura 2 – primeiro vídeo da série minuto químico



Fonte: A autoria própria.

Com essa atividade observou que podemos alcançar pessoas de diferentes nichos que com certeza podem perguntar a si mesmas fatos do nosso dia a dia. Entretanto além de proporcionar essa compressão ao público externo, ajudou-me a utilizar desse recurso durante o estágio obrigatório, onde alunos do 3º ano A e 3º ano B da Unidade Estadual Escolar Menino João Pedro em Curralinhos – PI, fizeram experiências químicas sobre os hidrocarbonetos e os mesmos gravaram suas experiências explicando o passo a passo e os motivos das alterações por eles observadas. Os vídeos produzidos pelos estudantes foram publicados na plataforma *Padlet*, onde foi possível fazer a avaliação de cada experiência apresentadas pelos grupos, (Figura 3).

Figura 3 – primeiro vídeo da série minuto químico.



Fonte: Autoria própria.

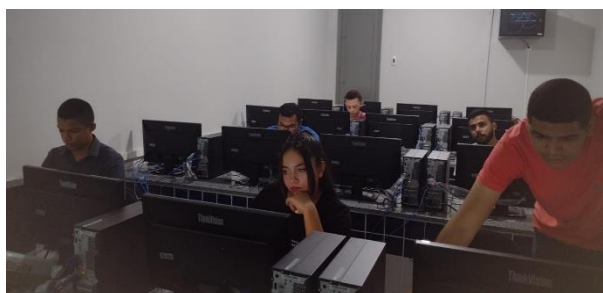
A coordenação da escola passou um *feedback* positivo dessa atividade, segundo sua observação, percebeu o interesse dos alunos, inclusive relatou que alguns foram para escola até mesmo no sábado para realizar o experimento, dessa forma podemos usar os smartphones e aplicativos como nossos aliados no ensino de química. Em março de 2023 o grupo PET esteve recepcionando os calouros de física, foi uma contribuição para o PET de Física da UESPI, onde apresentei um experimento de pressão atmosférica, mostrando aos calouros algumas teorias físicas que os mesmos iriam estudar na graduação a (Figura 4) registra um pouco desse momento.

Figura 4 – Recepção calouros de Física da UESPI

Fonte: Autoria própria.

A atividade forneceu habilidades como por exemplo oratória, vencer o medo de falar em público, aplicação do que conteúdo visto em sala de aula, agilidade na apresentação da experiência, aplicação em fatos do cotidiano, além de nortear os estudantes.

Maio de 2023 nasce mais uma proposta de atividade para programa PET Química, a criação do minicurso de relatório, que visou sanar dificuldade de alguns acadêmicos, principalmente os que ingressaram a pouco tempo no curso de química ou outros, onde apresentamos as regras da ABNT, referências, formatação, livros, indicações e estrutura de um bom relatório, a proposta foi aceita e tivemos a primeira atividade realizada no dia 31 de maio, no laboratório de informática do CCN-UESPI, tivemos duas turmas e os discentes compartilharam que ajudou muito a compreensão e o processo de produção, abaixo a (Figura 5) destaca breve registro da execução da atividade.

Figura 5 – Execução do minicurso de relatório.

Fonte: Autoria própria.

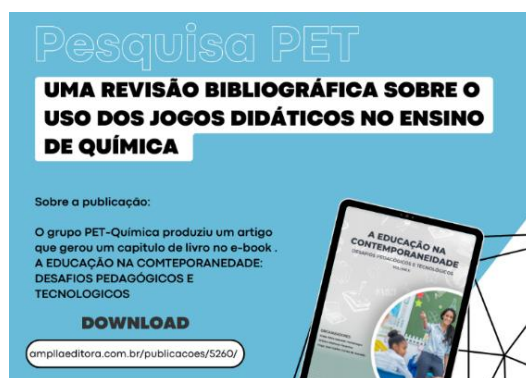
O minicurso de relatório foi uma experiência enriquecedora, que me proporcionou conhecimentos e habilidades essenciais para a produção de relatórios eficientes. Através da compreensão da importância dessa ferramenta de comunicação,

estou mais preparado para enfrentar desafios profissionais que exijam a elaboração de relatórios claros, concisos e relevantes.

5.2. ATIVIDADES DE PESQUISA

No mês de julho de 2022 o grupo PET deu início a produção de artigos científicos, a tutora dividiu grupos para diferentes pesquisas, assim o grupo de revisão bibliográfica pesquisou sobre a temática: O uso de jogos didáticos no ensino de Química. Cada membro do grupo pesquisou e leu vários artigos, e escolhemos os critérios de inclusão e exclusão, em reunião discutiu-se quem estaria responsável por cada parte iniciando-se a escrita. A pesquisa foi publicada recentemente como um capítulo de livro na Ampla Editora: A educação na contemporaneidade: desafios pedagógicos e tecnológicos – volume 2, em abril/ 2023 (Figura 6).

Figura 6 – Pesquisa de revisão bibliográfica feita pelo grupo PET



Fonte: Autoria própria.

O conhecimento obtido por meio desse estudo ofereceu resultados satisfatórios, tendo em vista que antes do trabalho desenvolvido, não tinha noção de como iniciar uma pesquisa desse cunho, a partir da execução da atividade pude compreender como devemos organizar as etapas, critérios de exclusão e inclusão, segui as normas da ABNT e o modelo do artigo conforme a revista estabelece.

5.3. ATIVIDADES DE EXTENSÃO

De início o desafio foi desenvolver vídeos animados de explicação para a Série Ciências, usando a ferramenta *Powtoon*, público alvo foi o Ensino Médio, conteúdo para produção eram Ligações Químicas e Modelos Atômicos. Essa atividade requeria habilidade com informática, domínio do conteúdo e preparação de roteiro de forma

didática para publicação no canal do YouTube, o resultado final das animações ficou conforme a (Figura 7).

Figura 7 - Vídeo produzido para atividade séries ciências



Fonte: Autoria própria.

Essa atividade contribuiu muito para o meu avanço com o uso de tecnologias no ensino de Química, onde pude entender que podemos inovar e quebra o estigma de que a Química é difícil e por isso muitos não tem interesse de aprender. Portanto nas interações dos seguidores com o conteúdo, vir que essa forma de repassar o conteúdo pode facilitar aos alunos o entendimento de conceitos e fórmulas.

No dia 09 de novembro de 2021 tivemos uma única atividade presencial, estivemos com alguns integrantes do grupo PET Química, apresentando alguns experimentos para os alunos do Colégio Sagrado Coração de Jesus-CSCJ em Teresina - PI, no Projeto Jovens Cientistas. Essa atividade foi em laboratório, onde eu, junto com outro membro fizemos uma dupla e apresentamos um experimento sobre impressão digital usando o Iodo (Figura 8).

Figura 8 – Participação do grupo PET no projeto jovens cientistas



Fonte: Autoria própria.

Essa atividade me proporcionou colocar em pratica, o que já tinha aprendido em sala de aula ao longo da graduação, como também foi importante por que ali estávamos agora desenvolvendo a atividade de como ministrar um conteúdo, didática,

metodologias, aplicação no dia a dia e ver a percepção dos alunos a respeito do que era demonstrado em laboratório.

Em 13 de julho e 01 de dezembro do ano de 2022, aconteceu a primeira e segunda edição do evento Café com Química no auditório do Geratec-UESPI, onde tive o desafio de criar dois vídeos com o tema: observando e aprendendo em todo lugar, pois a Química está em tudo, e o tema da segunda edição: a função do químico, na educação, gestão, meio ambiente e pesquisa e suas contribuições para a sociedade, (Figura 9).

Figura 9 - Vídeo de apresentação evento café com química 2ª edição.



Fonte: Autoria própria.

O preparo do vídeo exigiu o desenvolvimento de habilidades com edição, imaginação, trilha sonora e narração, isso gerou tempo e paciência e o resultado foi satisfatório, onde ambos foram publicados no Instagram e YouTube. Novembro do ano de 2022, estive realizando junto ao grupo PET uma revisão de Química voltada para o ENEM 2022, onde o assunto que eu abordei foi Química ambiental. Esta revisão foi realizada na Unidade Escolar João Climaco Dalmeida em Teresina – PI, como pode-se ver na (Figura 10).

Figura 10 – Revisão para o ENEM no colégio estadual João Climaco

Enem 2022 Atividades PET



O Programa de Educação Tutorial de Química e Física - UESPI, realizou nos dias 17 e 18 de novembro uma revisão em ciências da natureza com foco no Enem.

Unidade Escolar João Climaco Dalmeida

Fonte: Autoria própria.

Nessa atividade o contato entre docente aluno trouxe muitas contribuições para minha formação acadêmica, desde a organização das questões, preparação dos slides, plano de aula, domínio do conteúdo, além da interação com os alunos que possibilitou-me ver se eles haviam entendido o conteúdo e as questões, e o que fazer caso tivesse dúvidas. Logo o contato do graduando com a sala de aula ainda no período da graduação permitir, a perca da timidez, desenvolvimento de metodologias e etc.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das atividades realizadas e relatadas neste artigo podemos concluir, que o Programa de Educação Tutorial desempenha um papel relevante na formação dos alunos do curso de licenciatura plena em Química, ao promover o aprendizado colaborativo, oferecer atividades complementares, desenvolver habilidades e estimular a participação em projetos de pesquisa. Verificou-se que o grupo PET Química oportunizou aos discentes petianos vivências de ensino, pesquisa e extensão, colaborando com uma formação mais ampla do graduando. A realização das atividades colocou o discente petiano diante de desafios que exigiram o desenvolvimento de habilidades e competências que serão utilizadas na vida profissional, quando docente formado. Essas oportunidades proporcionadas pelo PET contribuem para a formação de professores mais capacitados, engajados e preparados para atuarem de forma efetiva na educação química, promovendo a excelência no ensino e incentivando o interesse dos estudantes pela disciplina.

REFERÊNCIAS

- Brito, Daniel Azevedo de (org.) **PET: 40 anos de ensino, pesquisa e extensão**. 1. ed – Porto Alegre: PLUS/ Simplissimo, 2019.
- BRASIL. **Portaria nº 343 de 24 de abril de 2013**. Diário Oficial da União, seção 1, 24-25, 2013.
- Brasil. Decreto nº 7.416, de 30 de dezembro de 2010. **Instituto a Política Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7416.htm. Acesso em: 11 de maio. 2023.



- CARVALHO, Cecília Maria Resende Gonçalves de et al (org.). **PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL: desafios e vivências em ensino, pesquisa e extensão**. Edufpi, Teresina, 2019. Disponível em: <https://sites.google.com/view/petpedagogia/ebooks>. Acesso em: 10 jul. 2013.
- FRANCISCO JUNIOR, W. E.; PASCHOAL, N. da S.; SILVA, M. J. V. da. **O Programa de Educação Tutorial (PET) e a formação docente em química: investigando aprendizagens a partir de narrativas**. Horizontes, [S. l.], v. 38, n. 1, p. e020030, 2020. DOI:10.24933/horizontes.v38i1.830. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/830>. Acesso em: 28 de fevereiro. 2023.
- FERREIRA DA SILVA, M. M.; DE SOUZA, J. P.; LEITE, L. B.; DE MORAIS, B. A.; ALMEIDA, C. L.; FERREIRA DA SILVA, L. G.; MIRANDA, S. V.; COSTA, M. C. da S.; ARAÚJO, V. H. D. **O pet-educação no contexto da formação acadêmica: as licenciaturas em evidência**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, p. 1499–1516, 2017. DOI:10.22633/rpge.v21.n3.2017.10593. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10593>. Acesso em: 8 jun. 2023.
- OLIVEIRA, C. M. de; BRITO, D. A. de; SILVA, S. P. **Programa de Educação Tutorial (PET – Educação): contribuições para a formação docente dos alunos do CECITEC-UECE**. Educ. Form., [S. l.], v. 7, p. e8500, 2022. DOI: 10.25053/redufor.v7.e8500. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8500>. Acesso em: 28 de fevereiro. 2023.
- PASCHOAL, Neila Da Silva et al. **As contribuições do programa de educação tutorial (pet) em aspectos de formação de professores de química**. Anais V CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/46445>. Acesso em: 08/06/2023
- RAZABONI, Bárbara FS et al. **Refletindo sobre ser professor na formação inicial: relato de uma experiência no PET Química da UFPR**. XVI ENEQ/X EDUQUI, 2012.
- SANTOS, Vanessa Silva; JÚNIOR, Wilmo Ernesto Francisco. **Programa de Educação Tutorial (PET): caminhos acadêmicos e profissionais em um curso de licenciatura em química**. Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 15, n. 1, p. 307-331, 2022. DOI:10.5007/1982-5153.2022.E82378. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8634943.pdf>



JOGOS DIDÁTICOS: BRINCANDO COM O LUDICO PARA PROMOVER APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA PARASITOLOGIA

DIDACTIC GAMES: PLAYING WITH FUN TO PROMOTE MEANINGFUL LEARNING IN PARASITOLOGY

DOI: 10.51859/AMPLLA.TS03308-24

Maria Rafaela Oliveira Bezerra da Silva ¹
Thayna da Silva Barros ²
Stella Costa Batista de Souza ²
Polinny Suanny Fragoso de Santana ²
Sophia Melo Pedrosa ²
Walliana Karolayne de Andrade ²
Silvana de Fátima Ferreira da Silva ³
Daniela de Araújo Viana Marques ³

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Biologia Celular e Molecular Aplicada. Instituto de Ciências Biológicas – ICB. Universidade de Pernambuco - UPE

² Graduanda do Curso de Ciências Biológicas. Instituto de Ciências Biológicas – ICB. Universidade de Pernambuco – UPE

³ Professora Adjunta do Instituto de Ciências Biológicas – ICB. Universidade de Pernambuco – UPE

RESUMO

Os avanços tecnológicos têm alterado significativamente a relação entre professores e alunos, exigindo que os docentes busquem novas formas de ensino-aprendizagem mais eficazes, e que valorizem as competências e habilidades dos alunos, tornando esse processo, assim como, o ambiente da sala de aula, muito mais interessante e motivador para os discentes. Nesse contexto, foi proposto o uso de jogos didáticos para o ensino de doenças causadas por protozoários. Diferente de outras metodologias aplicadas, o desafio dos estudantes foi criar em equipe os jogos, e, desse modo, revisariam o conteúdo e assumiriam o protagonismo sobre a produção de seu conhecimento. O processo criativo dos jogos, desde a pesquisa, até a concepção e apresentação final, auxiliou os discentes na fidelização do conhecimento científico e também oportunizou aos estudantes o desenvolvimento de algumas competências que

extrapolaram o limite da sala de aula, como sua criatividade, raciocínio lógico, cooperatividade e foco. Portanto, os jogos apontaram ser uma ferramenta didática valiosa, que não compromete a seriedade do processo de ensino-aprendizagem e que, ao mesmo tempo, os alunos podem aprender brincando, de maneira muito mais prazerosa e menos exaustiva.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem. Oficina de produção de jogos. Protagonismo estudantil. Biologia. Protozoários

ABSTRACT

Technological advances have significantly altered the relationship between teachers and students, requiring teachers to seek new, more effective ways of teaching and learning, and to value students' skills, making this process, as well as the classroom environment, much more interesting and motivating for students. In this context, the use of didactic games for teaching

diseases caused by protozoa was proposed. Different from other applied methodologies, the students' challenge was to create the games as a team, and, in this way, they would review the content and assume the protagonism in the production of their knowledge. The creative process of games, from research to final design and presentation, it helped students to retain scientific knowledge and provided students with the opportunity to develop some skills that went beyond the limits of the classroom, such as their

creativity, logical reasoning, cooperation and focus. Therefore, the games showed to be a valuable teaching tool, which does not compromise the seriousness of the teaching-learning process and that, at the same time, students can learn by playing, in a much more pleasant and less exhausting way.

Keywords: Teaching-Learning. Game production workshop. Student leadership. Biology. Protozoa

1. INTRODUÇÃO

Os processos educacionais vêm passando por diversas transformações ao longo dos anos, pois com os avanços tecnológicos, que tem alterado significativamente a relação entre professores e alunos, os docentes precisam constantemente buscar novas formas de ensino-aprendizagem mais eficazes para atender as novas gerações de estudantes. Sendo assim, se torna indispensável incorporar novos métodos de ensino a sala de aula, proporcionando aos discentes ambientes motivadores, nos quais o aprendizado ocorra de maneira mais prazerosa e menos cansativa (Aguiar, 2008).

Nesse sentido, o uso de metodologias ativas para estimular uma aprendizagem significativa parece ser o caminho ideal a ser seguido. Essas metodologias estimulam o protagonismo dos estudantes, os quais constroem seu próprio conhecimento. Desse modo, são instigados a desenvolver inúmeras competências, como sua criatividade, iniciativa, capacidade de autoavaliação, cooperação e motivação (Mitre et al., 2008). Esse pensamento é compartilhado por Freire (1997, p. 21) que defende o uso de metodologias contemporâneas em detrimento de metodologias tradicionais, pois acredita que “ensinar não é só transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Ou seja, o aluno é tão capaz de produzir conhecimento, quanto o professor que o está ensinando.

Para além disso, na esfera da saúde essas práticas educacionais contribuem para

[...] a formação de profissionais mais bem qualificados e mais humanos; oportunizando o resgate de suas necessidades e valorizando seu contexto e individualidade, minimizando as falhas e desigualdades das políticas de saúde e educação do país. Todo este contexto auxilia para a melhoria da qualidade da assistência em saúde e para o aprimoramento do ensino superior (Prado et al., 2012, p. 176).

Considerando esses fatores, foi proposto a discentes do curso de bacharelado em Ciências Biológicas que utilizassem uma metodologia ativa cooperativa para aprimorar seu processo educativo. Na ocasião, foi realizada uma oficina de jogos didáticos, cujo tema eram as doenças causadas por protozoários. Essa dinâmica tinha o objetivo de resgatar o protagonismo pessoal dos estudantes, favorecendo a construção de uma aprendizagem mais significativa, além da disseminação do conhecimento científico, a partir da divulgação dos jogos produzidos, oportunizando aos alunos a compreensão de seu papel social como multiplicadores do conhecimento.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. JOGOS DIDÁTICOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A utilização dos jogos como ferramenta de aprendizagem remonta à década de 50, quando passaram a ser utilizados com o propósito de treinar funcionários de uma grande corporação nos Estados Unidos. Mais tarde, na década de 80, e em face dos resultados positivos obtidos com esses colaboradores, seu uso se popularizou e, atualmente, vem sendo utilizado em diversas instituições de ensino como uma valiosa ferramenta pedagógica (Covos et al., 2018).

Por definição os jogos são:

atividades sociais e culturais voluntárias, significativas, fortemente absorventes, não-produtivas, que se utilizam de um mundo abstrato, com efeitos negociados no mundo real, e cujo desenvolvimento e resultado final é incerto, onde um ou mais jogadores, ou equipes de jogadores, modificam interativamente e de forma quantificável o estado de um sistema artificial, possivelmente em busca de objetivos conflitantes, por meio de decisões e ações, algumas com a capacidade de atrapalhar o adversário, sendo todo o processo regulado, orientado e limitado, por regras aceitas, e obtendo, com isso, uma recompensa psicológica, normalmente na forma de diversão, entretenimento, ou sensação de vitória sobre um adversário ou desafio (Xexéo et al., p. 4, 2013).

É em virtude destas características, que os jogos são considerados elementos propulsores no processo de ensino-aprendizagem, pois se apresentam como alternativas didáticas benéficas para os estudantes, funcionando como um componente motivador para esses indivíduos e favorecendo o desenvolvimento da sua criatividade e senso crítico (Kessler, 2010). Em um contexto educacional, quando os alunos estão

intrinsecamente motivados, conseguem reter o conteúdo proposto pelo professor de forma muito mais efetiva (Busarello, 2016).

Para além dessas vantagens, com a utilização dos jogos tornou-se possível resgatar o prazer em aprender e isto vem facilitando a interação dos docentes com os alunos e destes, com o conteúdo e com seus colegas de turma (Orlandi et al., 2018). Para Rizzo (1996),

os jogos constituem um poderoso recurso de estimulação do desenvolvimento integral do educando. Eles desenvolvem a atenção, disciplina, autocontrole, respeito às regras e habilidades perceptivas e motoras relativas a cada tipo de jogo oferecido (Rizzo, 1996, p. 39)

Portanto, o uso desse recurso didático, quando bem aplicado, torna o processo de ensino-aprendizagem muito mais significativo, pois proporciona aos estudantes a vivência de situações do mundo real de uma forma segura e confortável, visto que sempre podem tentar novamente na iminência de uma derrota. Além disso, colabora para a articulação de ideias e apropriação dos conhecimentos científicos de maneira muito mais efetiva, reduzindo a evasão escolar e o baixo aproveitamento dos discentes (Covos et al., 2018).

2.2. OFICINA DE CRIAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS: BRINCANDO COM O LÚDICO NA PRÁTICA

A intervenção educativa se trata de uma pesquisa qualitativa, com amostra de conveniência, cujo objetivo foi o de planejar e produzir um recurso didático lúdico. A metodologia contou com a participação de discentes do 7º período do curso de Bacharelado em Ciências Biológicas, que na ocasião cursavam a disciplina de Parasitologia Clínica. Em virtude disso, o tema central dos jogos produzidos foram as doenças causadas por protozoários.

De modo geral, essas doenças são consideradas negligenciadas, pois atingem em maior proporção as pessoas que residem em países em desenvolvimento, onde as condições de saúde e moradia são precárias. Além das medidas profiláticas, que possuem uma grande importância para diminuir a incidência dessas doenças, especialistas afirmam que a educação em saúde é uma ferramenta essencial para promoção da saúde e prevenção das doenças. Para Ferreira (2005, p. 405), “as práticas educacionais quando bem aplicadas levam as pessoas a adquirirem os conhecimentos

para prevenção de parasitoses, alcançando objetivos propostos e evidenciando o valor da orientação pedagógica para a conscientização da população”.

Assim, o plano de intervenção educativa foi dividido em dois momentos distintos. Inicialmente, como previsto no cronograma de aula do semestre vigente, os alunos tiveram as aulas teóricas a respeito das doenças causadas pelos protozoários. Todavia, diferente de uma aula tradicional, os discentes puderam participar ativamente da construção das aulas, de maneira que lhes facultou a oportunidade de investigar, junto a seus colegas, quais doenças estavam sendo apresentadas, mediante os sinais clínicos expostos pela docente, que nesse momento assumiu o papel de mediar as discussões. Além disso, os discentes também podiam discutir sobre as técnicas de diagnósticos, medidas profiláticas, fatores de risco e ciclo biológico dos agentes etiológicos.

A partir das discussões realizadas em sala, a docente identificou a formação de conceitos, além das principais dificuldades dos alunos a respeito do tema. Ao fim da aula, os alunos foram divididos em dois grupos e orientados a construir um jogo didático onde constasse todas as principais dúvidas relacionadas as doenças, bem como, todos os pontos pertinentes que achassem apropriado apresentarem para a comunidade científica e população em geral. Além disso, algumas ferramentas *online* que permitem a criação de jogos didáticos foram apresentadas. Adicionalmente, trocaram experiências a respeito dessas ferramentas, formulando algumas ideias a respeito do escopo dos jogos.

No segundo encontro, cada grupo apresentou sua proposta de material didático, e ao final das apresentações houve um momento de concretização da atividade no qual todos os alunos jogaram o jogo da equipe adversária. Os dois grupos formados produziram um jogo de perguntas e respostas. A primeira equipe, optou por criar um jogo de tabuleiro digital com um sistema de avançar “casas” sobre os parasitos intestinais: *Giardia duodenalis*, *Entamoeba histolytica*, *Cryptosporidium hominis*, *Cyclospora cayetanensis* e *Isospora belli* (Figura 1). A medida que o aluno acertava as respostas, as peças eram movidas por um estudante responsável, que também realizava a leitura das perguntas e conferia das respostas.

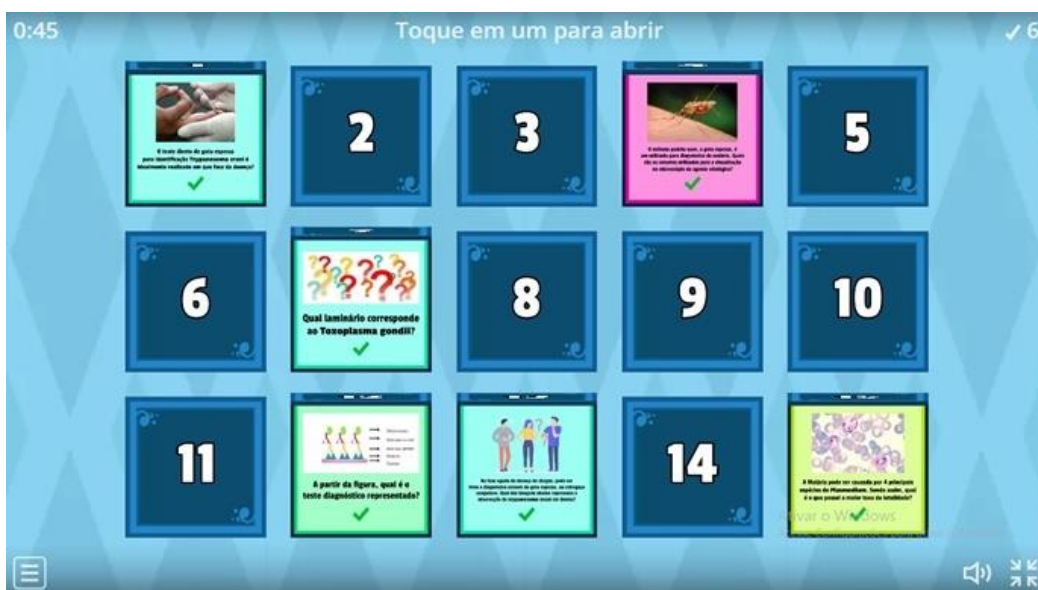
Figura 1 – Jogo de perguntas de avançar casas: O caminho até a cura



Fonte: Autoria própria.

O segundo grupo, criou um jogo *online* onde vários *cards* de perguntas e respostas de múltipla escolha eram apresentados sobre os protozoários sanguíneos e teciduais: *Toxoplasma gondii*, *Trypanosoma cruzi*, *Leishmania sp.* e *Plasmodium falciparum* (Figura 2). Nesse jogo, os estudantes tinham um tempo de 45 segundos para responder as perguntas e caso não o fizessem a tempo, o jogador passava a vez para outro estudante.

Figura 2 – Jogo de perguntas por *cards*: *Parasitogame*



Fonte: Autoria própria.

Os jogos criados pelos alunos pontuavam questões que iam desde o processo de infecção até as técnicas de diagnóstico. Os alunos do Grupo 1 também julgaram importante pontuar a profilaxia e o tratamento das doenças abordadas (Apêndice A). Nas perguntas, de maneira direta ou indireta, os estudantes traziam algumas medidas que podem ser adotadas para evitar a infecção e/ou reinfecção pelas doenças abordadas. O Grupo 2 achou mais interessante focar suas perguntas nos agentes etiológicos e nas suas formas evolutivas, assim como nas técnicas de diagnóstico utilizadas (Apêndice B).

Ao fim desse encontro, uma discussão foi promovida com a finalidade de levantar pontos de melhorias nos jogos produzidos. Todos concordaram que o jogo foi claro e que tinha chamado a sua atenção, mas pontuaram que no jogo do Grupo 2, ao invés do foco em perguntas relacionadas às dúvidas dos alunos, mais aspectos pertinentes as doenças deveriam ser abordados. Os pontos positivos citados com a metodologia lúdica, foram a competitividade, a facilidade da dinâmica do jogo, assim como a motivação e imersão nos jogos. A possibilidade de fixar o conteúdo de forma mais fácil e rápida, o *design* atrativo e a diversão proporcionada também foram pontos levantados pelos estudantes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto educacional, o uso de jogos lúdicos como ferramenta didática de ensino-aprendizagem apontou resultados satisfatórios. Para produzir os jogos, os discentes cooperativamente revisaram todo conteúdo aprendido em sala, mediante a leitura, pesquisa e produção das perguntas, o que os proporcionou a consolidação do conteúdo. Mas para além do ensino do conteúdo, buscou-se oportunizar aos alunos assumir o comportamento de jogador, ou seja, realizar as tarefas sob pressão (tempo para responder as perguntas) e conseqüentemente, agir com foco nelas, desenvolvimento do raciocínio rápido e da concentração, além de aprenderem a lidar com a frustração da derrota, deixando evidente que sempre podiam começar de novo caso falhassem. Essas competências extrapolam os limites da sala de aula, podendo ser úteis em outros setores da vida dos discentes.

Em suma, os alunos se tornaram agentes de seus próprios conhecimentos e, portanto, mais responsáveis e envolvidos com aquilo que produziram, demonstrando

mais interesse e desenvoltura e comprovando que a aplicação de atividades lúdicas, especialmente, de jogos didáticos, não compromete a seriedade do ensino no curso superior, mas sim instiga os discentes a participar das aulas, assumindo seu protagonismo e seu papel social como multiplicadores do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Eliane Vigneron Barreto. As novas tecnologias e o ensino-aprendizagem. **Revista vértices**, v. 10, n. 1/3, p. 63-72, 2008.
- BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification: princípios e estratégias**. Pimenta Cultural, 2016.
- COVOS, Jacqueline Sardela et al. O novo perfil de alunos no ensino superior, e a utilização de jogos lúdicos para facilitação do ensino aprendizagem. **Revista Saúde em Foco**, v. 1, p. 63-74, 2018.
- FERREIRA, Glauco Rogério; ANDRADE, Carlos Fernando Salgueirosa. Alguns aspectos socioeconômicos relacionados a parasitoses intestinais e avaliação de uma intervenção educativa em escolares de Estiva Gerbi, SP. **Revista da sociedade brasileira de medicina tropical**, v. 38, p. 402-405, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- KESSLER, Maria Cristina et al. Impulsionando a aprendizagem na universidade por meio de jogos educativos digitais. **Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2010.
- MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & saúde coletiva**, v. 13, p. 2133-2144, 2008.
- ORLANDI, Tomás Roberto Cotta et al. Gamificação: uma nova abordagem multimodal para a educação. **Biblios**, n. 70, p. 17-30, 2018.
- PRADO, Marta Lenise do et al. Arco de Charles Maguerz: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Escola Anna Nery**, v. 16, p. 172-177, 2012.
- RIZZO, Gilda. **Jogos Inteligentes: a construção do raciocínio na escola natural**. Bertrand Brasil, 1996.
- XEXÉO, Geraldo et al. O que são jogos. **LUDES**. Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-30, 2013.

APÊNDICE A – PERGUNTAS E RESPOSTAS DO JOGO PRODUZIDO PELO GRUPO 1

1. Qual é a forma evolutiva que é encontrada no intestino delgado e é responsável pelas manifestações clínicas da giardíase?

- a) Taquizoíto
- b) Cisto
- c) **Trofozoíto**

2. Em relação ao ciclo biológico da giardia, em que consiste o processo de desencistamento?

- I. Processo que ocorre após a ingestão do cisto do parasita, onde ele irá se transformar em trofozoítos.
- II. É iniciado no meio ácido do estômago e termina no duodeno e jejuno
- III. Nesse processo cada cisto maduro irá liberar um excitozoíto (forma oval tetranuclear, com 8 flagelos) e após duas divisões nucleares sem replicação de material genético, cada excitozoíto irá se dividir em quatro trofozoítos binucleados.

Marque as alternativas verdadeiras:

- a) I e II.
- b) Apenas II.
- c) **I, II e III.**

3. Qual a principal forma de transmissão da giardíase?

- a) Por inalação.
- b) **Via fecal-oral.**
- c) Por relação sexual.

4. Sobre o processo patogênico da giardíase marque a alternativa incorreta:

- a) É multifatorial, envolve fatores do hospedeiro (como resposta imune e estágio nutricional), do parasita (como cepa e carga infectante) e a interação entre eles.
- b) **É caracterizado por alterações morfológicas e funcionais no epitélio intestinal, que acontecem por conta da colonização do intestino pelos cistos do parasita. (seria pelos trofozoítos)**
- c) Causam alterações que afetam principalmente as microvilosidades, variando desde achatamento até atrofia.

5. Marque VERDADEIRO (V) ou FALSO (F). Para diagnosticar a giardíase, ao realizar o exame parasitológico de fezes:

() Nas fezes diarréicas (líquidas) ou em aspirados de duodeno encontramos a forma trofozoíta, que confere a forma infectante do parasita.

() Na fezes sólidas encontramos cistos e trofozoítos.

() A repetição do exame (3 vezes) aumenta a sensibilidade do resultado (90%)

Resp. F F V

6. Para prevenir a propagação da giardíase quais medidas devem ser tomadas:

- a) **Hábitos de higiene pessoal, destinação correta das fezes (saneamento básico), higienização de alimentos, tratamento correto da água.**
- b) Hábitos de higiene pessoal, uso de repelentes e telas de proteção contra mosquitos e saneamento básico.
- c) Higienização de alimentos, castração de gatos e tratamento correto da água.
7. Para o diagnóstico da amebíase, a busca por cistos geralmente é realizada em fezes formadas pelos métodos:
- a) **HPJ (Hofmann, Pons & Janer) e Faust**
- b) Faust e Richie
- c) Kato-katz e Richie
8. Na amebíase, qual espécie determina a patogenia em seres humanos?
- a) ***Entamoeba coli***
- b) *Entamoeba hartmanni*
9. O padrão de virulência de certas parasitoses é multifatorial, tendo em vista a idade, sexo, dieta e resposta imune. Dentre as causas correlatas ao potencial, uma sugere notoriedade clínica, qual seria?
- a) Imunocompetência
- b) Administração de antibióticos
- c) **Colonização por enterobactérias**
10. A manifestação clínica da amebíase tem sua cronicidade marcada pela ulceração intestinal. Estas ulcerações podem ser extra-sítio?
- a) **Sim, situando-se no fígado, pulmões e até no cérebro**
- b) Não, a *Entamoeba* só consegue se multiplicar nas microvilosidades intestinais
11. De acordo com o ciclo biológico da *Entamoeba histolytica*, em qual órgão acontece o processo de desencistamento?
- a) Estômago
- b) **Intestino delgado**
- c) Fígado
12. Qual forma evolutiva faz parte do ciclo patogênico da amebíase?
- a) Cisto
- b) Metacisto
- c) Pré- cisto
- d) **Trofozoito**
13. O gênero *Cryptosporidium* possui a merogonia e gametogonia como método de reprodução. Pensando nisso, o que é falso?
- a) **O *cryptosporidium* é um parasito obrigatório**
- b) Produzem 4 merozoítos no meronte tipo II
- c) Os oocistos vivem no ambiente e nas fezes
14. A principal consequência da infecção por criptosporidiose é a síndrome da má absorção. Qual a causa?

- a) Baixa resposta imune
 b) Falta de vitaminas por dieta bem estabelecida
 c) **Autoinfecção pelo oocisto de parede delgada**
15. Para detecção dos oocistos, a técnica mais utilizada e de baixo custo é a centrífugo-sedimentação + kinyoun. A que técnica se refere?
- a) Faust
 b) **Ritchie**
 c) Giemsa
16. O diagnóstico padrão ouro para detecção da criptosporidiose é:
- a) **IFD**
 b) HAI
 c) qPCR
 d) IFI
17. A infecção por *cryptosporidium* é:
- a) Obtida apenas por pessoas imunodeprimidos
 b) **Acomete tanto imunocompetentes quanto imunodeprimidos**
 c) Adquirida apenas por idosos
18. No exame laboratorial, a solicitação médica não constava coprocultura. Qual outro achado indica infecção por *Cryptosporidium spp.*?
- a) Eritrócitos lisados e imunoglobulinas aumentados
 b) Citocinas e agregados plaquetários aumentados
 c) **Imunoglobulinas e eosinófilos aumentados**
19. Verdadeiro ou Falso: "As pessoas podem contrair a infecção por *Cyclospora* ao consumir alimentos importados ou água contaminada com o parasita"?
- a) **Verdadeiro**
 b) Falso
20. Para o diagnóstico da Ciclosporíase, se examina:
- a) A urina
 b) **As fezes**
 c) A saliva
21. O principal sintoma da Ciclosporíase é:
- a) **Diarreia aquosa súbita não sanguinolenta e náuseas**
 b) Diarreia aquosa súbita sanguinolenta e náuseas
 c) Náuseas e coceiras
22. Qual o parasita causador da Ciclosporíase?
- a) *Cyclospora belli*
 b) *Cyclospora hominis*
 c) ***Cyclospora cayetanensis***
23. Verdadeiro ou Falso: Na ciclosporíase, os oocistos eliminados pelas fezes são esporulados.

- d) Verdadeiro
e) **Falso (Não são esporulados)**
24. Verdadeiro ou Falso: Os oocistos de *Cyclospora cayetanensis* precisam de dias a semanas no ambiente para esporular e, portanto, a transmissão direta interpessoal é improvável.
- f) **Verdadeiro**
g) Falso
25. A isosporíase é comum de acontecer em locais:
- a) Frios e secos com condições precárias de saneamento básico
b) **Quentes com condições precárias de saneamento básico**
c) Frios e úmidos com condições precárias de saneamento básico
26. A transmissão por *Isoospora belli* ocorre por:
- a) Fezes contaminadas
b) **Água e alimentos contaminados**
c) Fezes e água contaminados
27. Verdadeiro ou Falso: Os principais sintomas da Isosporíase são constipação, cólicas abdominais e aumento dos gases?
- a) Verdadeiro
b) **Falso (A isosporíase causa diarreia prolongada, cólicas e gases.)**
28. A forma de *Isoospora belli* responsável pela doença é:
- a) Oocistos
b) **Esporocistos**
c) Merozoítos
29. Verdadeiro ou Falso: Quanto mais quente o ambiente, maior é a rapidez com que pode acontecer a infecção por *Isoospora belli*.
- a) **Verdadeiro**
b) Falso
30. Sobre Isosporíase, marque a alternativa incorreta:
- a) Para se prevenir da doença, é importante melhorar as condições de higiene e saneamento básico do ambiente
b) **O tratamento para a Isosporíase promove a melhora do quadro clínico sem eliminar o agente causador da doença**
c) Em geral, é indicado pelo médico o uso de Sulfametoxazol-Trimetoprim para o tratamento

APÊNDICE B – PERGUNTAS E RESPOSTAS DO JOGO PRODUZIDO PELO GRUPO 2

1. Qual laminário corresponde ao *Toxoplasma gondii*?

Resposta: **A**

2. Qual é o hospedeiro intermediário e definitivo do vetor da Doença de Chagas respectivamente?

- a) O hospedeiro intermediário é o homem, e o intermediário é um Triatomíneo, conhecido popularmente como “barbeiro”.
- b) O hospedeiro definitivo é um Triatomíneo, conhecido popularmente como “barbeiro”, e o intermediário é o homem.
- c) **O hospedeiro intermediário é um Triatomíneo, conhecido popularmente como barbeiro, e o vetor definitivo é o homem.**

3. Quais são as formas evolutivas do agente etiológico *Trypanossoma cruzi*?

- a) **Amastigota, tripomastigota e epimastigota**
- b) Amastigota, bradizoíto e epimastigota
- c) Amastigota, tripomastigota e taquizoíto

4. Na toxoplasmose, qual a forma evolutiva é infectante para humanos?

- a) **Taquizoíto**
- b) Bradizoíto
- c) Miracídio

5. A Malária pode ser causada por 4 principais espécies de *Plasmodium*. Sendo assim, qual é o que possui a maior taxa de letalidade?

- a) *Plasmodium malariae*
- b) *Plasmodium ovale*
- c) ***Plasmodium falciparum***

6. Qual laminário corresponde Trofozoíto de *Plasmodium sp.*?

Resposta: **A**

7. O teste direto de gota espessa para identificação *Trypanosoma cruzi* é idealmente realizado em que fase da doença?

- a) Crônica indeterminada
- b) **Aguda**
- c) Crônica

8. A partir da Figura, qual é o teste diagnóstico representado?

- a) Imunofluorescência indeterminada
- b) Imunofluorescência direta
- c) **Imunofluorescência Indireta**

9. O teste de imunofluorescência pode ser direto e indireto, a Figura abaixo representa respectivamente:

- a) A é indireto e B direto
- b) B é indireto e A é direto**

10. Na fase aguda da Doença de Chagas, pode ser feito o diagnóstico através da gota espessa, ou esfregaço sanguíneo. Qual das imagens abaixo representa a observação do *Trypanosoma cruzi* em lâmina?

Resposta: **B**

11. A gota espessa é um método de triagem amplamente utilizado para diagnóstico da malária. Quais são os corantes utilizados para a visualização no microscópio do agente etiológico?

- a) A gota espessa é corada pela técnica de Walker azul de metileno e Giemsa.**
- b) A gota espessa é corada pela técnica de coloração de Kinyoun e Giemsa.
- c) A gota espessa é corada pela técnica de Giemsa e coloração de Kinyoun.

12. O trofozoíto ou taquizoíto é a forma proliferativa e pode estar presente nos fluidos corporais. Essas formas evolutivas são observadas nas infecções:

- a) Disseminadas agudas**
- b) Crônica
- c) Congênita

13. Qual teste tem por finalidade de auxiliar no diagnóstico da leishmaniose tegumentar, através de uma injeção intradérmica de uma suspensão de promastigotas mortas de *Leishmania braziliensis*.

- a) Gota espessa
- b) Imunofluorescência indireta
- c) Montenegro**

14. O teste de Intradermorreação de Montenegro é o principal exame complementar para o diagnóstico de Leishmaniose Tegumentar. Esse teste avalia:

- a) Resposta tardia de hipersensibilidade celular.**
- b) Detecção de anticorpos específicos.
- c) A carga parasitária do indivíduo.

15. Método que possibilita quantificação e a intensidade do parasitismo, mediante a determinação da parasitemia por volume de sangue:

- a) Teste de Montenegro
- b) Elisa
- c) Gota espessa**

REFLEXÕES SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA: EM BUSCA DOS SONHOS DE LIBERDADE

REFLECTIONS ON THE HISTORICAL-CRITICAL THEORY: IN SEARCH OF DREAMS OF FREEDOM

DOI: 10.51859/AMPLLA.TS03308-25

Lisiane das Neves Marques¹

¹ Professora da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul

RESUMO

Como princípios da Pedagogia Histórico-Crítica temos a liberdade para compreender a vida, as escolhas, as relações de poder, os conflitos, os contextos políticos, econômicos e sociais que atuam, interferem e transformam a vida dos cidadãos e a defesa de conteúdos significativos para o aprimoramento do ensino, visando a emancipação humana. Este ensaio tem como objetivo conhecer as teses que definem a Pedagogia Histórico-Crítica e o método para o seu desenvolvimento, organizado por Saviani, e definido em cinco passos: (1) prática social como ponto de partida; (2) problematização; (3) apropriação de instrumentos teóricos e práticas para a resolução de problemas; (4) catarse; (5) prática social como ponto de chegada. A base teórica para a construção deste ensaio perpassa pelas leituras de Dermeval Saviani, Paulo Freire, José Carlos Libâneo e Rubem Alves, entre outros autores. Neste sentido, a partir dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e das concepções de educação de Saviani, Paulo Freire, Libâneo e Rubem Alves, os professores podem orientar os estudantes na construção de seus potenciais e objetivos de vida, não para que sejam submissos e nem conformados, mas para empoderá-los com confiança, esperança, sonhos, conhecimentos e autonomia na tomada de decisões que possam gerar mudanças em suas vidas e na vida dos outros.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica. Princípios da educação. Pedagogias críticas. Pedagogias não críticas.

ABSTRACT

As principles of Historical-Critical Pedagogy, we have the freedom to understand life, choices, power relations, conflicts, political, economic, and social contexts that act, interfere, and transform the lives of citizens, and the defense of meaningful content for the improvement of education, aiming at human emancipation. This essay aims to understand the theses that define Historical-Critical Pedagogy and the method for its development, organized by Saviani and defined in five steps: (1) social practice as a starting point; (2) problematization; (3) appropriation of theoretical instruments and practices for problem resolution; (4) catharsis; (5) social practice as a finishing point. The theoretical basis for the construction of this essay is based on the readings of Dermeval Saviani, Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Rubem Alves, and other authors. In this sense, based on the principles of Historical-Critical Pedagogy and the educational conceptions of Saviani, Paulo Freire, Libâneo, and Rubem Alves, teachers can guide students in the construction of their potentials and life goals, not to make them submissive or conforming, but to empower them with confidence, hope, dreams, knowledge, and autonomy in making decisions that can generate changes in their lives and the lives of others.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy. Principles of education. Critical pedagogies. Non-critical pedagogies.

1. INTRODUÇÃO

Tendências pedagógicas são teorias elaboradas para nortear as práticas pedagógicas, “orientando o professor, por meio de metodologias que tem por objetivo concretizar o processo de ensino e aprendizagem” (REZENDE e LENARDÃO, 2013, p.5).

As teorias pedagógicas podem ser classificadas em dois grupos: as liberais (teorias não-críticas) e as progressistas (teorias críticas). Autores como Freire, Libâneo, Luckesi, Saviani, Gadotti e outros “dedicaram grande parte de suas vidas a estudos que pudessem contribuir para o avanço da Educação, desenvolvendo teorias para nortear as práticas pedagógicas” (SANTOS, 2012, p.1).

As tendências pedagógicas liberais (Tradicional, Nova e Tecnicista) não assumem compromisso com as transformações da sociedade e procuram legitimar a ordem econômica e social do sistema capitalista. Já as tendências pedagógicas progressistas (Libertadora, Libertária e Histórico-Crítica), em oposição às liberais, procuram fazer uma análise crítica do sistema capitalista.

Na educação básica é importante que os/as professores/as compreendam as principais concepções das teorias pedagógicas, “ainda que seja para negá-las, (...) ou, quem sabe, para utilizar os pontos positivos observados em cada uma delas para construir uma base pedagógica própria, mas com coerência e propriedade” (SANTOS, 2012, p.2). Através do conhecimento dessas tendências pedagógicas e dos seus pressupostos de aprendizagem, o/a professor/a terá condições de avaliar os fundamentos teóricos empregados na sua prática em sala de aula, a partir de suas convicções pessoais, políticas e sociais. Em seguida serão descritas as concepções da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani e os princípios da educação para Paulo Freire, Libâneo e Rubem Alves, em defesa da educação para o exercício da cidadania.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

De acordo com Rezende e Lenardão (2013, p.10), “na década de 1970 há a necessidade de se articular uma proposta pedagógica cujo compromisso maior seja a transformação da sociedade e não sua manutenção”, surgindo a Pedagogia Histórico-Crítica, de modo a contrapor as Pedagogias não-críticas (Tradicional, Nova, Tecnicista).

Para Saviani, a Pedagogia Histórico-Crítica relaciona a educação e a sociedade. Assim a educação é determinada pela sociedade, mas também influencia a sociedade.

A Pedagogia Histórico-Crítica tinha como fundamento teórico o materialismo histórico e as concepções da Teoria Histórico Cultural e teve início com os estudos de Vygotsky sobre a atividade humana, integrada ao mundo sociocultural e mediada pelas relações culturais. Nesta concepção, “a aprendizagem resulta da interação sujeito-objeto, em que a ação do sujeito sobre o meio é socialmente mediada, atribuindo-se peso significativo à cultura e às relações sociais” (LIBÂNEO, 2005, p.14). Dessa forma, o desenvolvimento das funções mentais superiores humanas (linguagem, atenção voluntária, memória, abstração, percepção, comparação) seriam “ações interiorizadas de algo socialmente mediado, a partir da cultura constituída” (LIBÂNEO, 2005, p.14).

Saviani (2013) indica que a Teoria Histórico-Crítica procura superar, mas não descartar as concepções da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Nova, e para isso utiliza a expressão Teoria da Curvatura da Vara. De acordo com essa teoria:

Com efeito, assim como para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta mas, é necessário curvá-la do lado oposto, assim também, no embate ideológico não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum. E para isso nada melhor do que demonstrar a falsidade daquilo que é tido como obviamente verdadeiro demonstrando ao mesmo tempo a verdade daquilo que é tido como obviamente falso (SAVIANI, 2013, p.227).

Sobre a Teoria da Curvatura da Vara é preciso refletir que a tendência corrente considera que a vara “está torta para o lado da pedagogia da existência, para o lado dos movimentos da Escola Nova” (SAVIANI, 1986, p.62), de modo a vangloriar as pedagogias novas com virtudes e discriminar a pedagogia tradicional com defeitos. Contudo, os estudos de Saviani têm demonstrado que ocorre exatamente o inverso. Para entender melhor essa situação, vamos conhecer as três teses, enunciadas por Saviani (2013, p. 227), para definir a Pedagogia Histórico-Crítica:

- **1ª tese** (filosófico-histórica): Do caráter revolucionário da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) e do caráter reacionário da pedagogia da existência (pedagogia nova).
- **2ª tese** (pedagógico-metodológica): Do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos.
- **3ª tese** (especificamente política): De como, quando menos se falou em democracia no interior da escola mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem

democrática; e quando mais se falou em democracia no interior da escola menos ela foi democrática.

Com tais teses, Saviani pretende negar as ideias dominantes sobre a magnitude da Pedagogia Nova e o esvaziamento da Pedagogia Tradicional, uma vez que ambas as pedagogias possuem seus limites e precisam ser superadas por uma “pedagogia revolucionária” (SAVIANI, 1981, p.33).

A primeira tese de Saviani “Do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência” (SAVIANI, 1986, p.41) mostra que a Pedagogia Tradicional segue a concepção filosófica da essência, enquanto a Pedagogia Nova é construída sobre os pilares da Pedagogia da existência. Na Idade Média a sociedade se diferenciava entre senhores e servos, de acordo com a essência humana divina; com o capitalismo dos tempos modernos, a burguesia vai utilizar a pedagogia da essência para a defesa da igualdade de todos os homens contra a dominação da nobreza e do clero (SAVIANI, 1986). A sociedade passou a ter uma base contratual, na qual o trabalhador vende a sua força de trabalho para o burguês. A burguesia pretendia escolarizar todos os cidadãos, mas a escola reproduzia a ordem democrática burguesa. Contudo, a participação das massas populares entrou em contradição com os interesses burgueses e, nesse momento, a burguesia propõe a Pedagogia da Existência com base nas desigualdades entre os homens, de modo que:

[...] a pedagogia da existência vai ter esse caráter reacionário, isto é, vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios (SAVIANI, 1986, p.45).

Na segunda tese “Do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos” (SAVIANI, 1986, p.46) é explicado que o método tradicional, extremamente criticado pela Escola Nova, corresponde ao método científico indutivo esquematizado na observação, generalização e confirmação e foi o método “base do desenvolvimento da ciência moderna” (SAVIANI, 1986, p.48). Portanto o ensino tradicional trabalha com os conhecimentos reconhecidos pela Ciência e o professor como organizador destes conhecimentos, enquanto que os métodos novos são centrados na motivação e interesse dos alunos e na investigação para a produção de conhecimentos, tratando a Ciência como pesquisa. Neste sentido, Saviani afirma que

o “ensino não é um processo de pesquisa” (1986, p.51), e por esse motivo, utiliza o “prefixo pseudo ao científico dos métodos novos” (1986, p.51).

A terceira tese indica que “[...] quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (SAVIANI, 1986, p.52) e reforça a concepção que a Pedagogia Nova não é democrática, não serve aos interesses do proletariado e sim da burguesia. Enquanto a escola nova acentua ainda mais as diferenças sociais, reforçando a “hegemonia da classe dominante” (SAVIANI, 1986, p.56), tornando possível o “aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares” (SAVIANI, 1986, p.58), o método tradicional trabalha com a aquisição de conteúdos mais ricos, com a disciplina, sem os quais a classe trabalhadora “não terá chance de participar da sociedade” (SAVIANI, 1986, p.54).

A Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova “acreditavam que era possível modificar a sociedade através da educação (...) e nesse sentido, ambas são ingênuas e idealistas” (SAVIANI, 2013, p.229). Na Pedagogia Tradicional a escola ministrava conteúdos formais, fixos e abstratos, com caráter mecânico, artificial e desatualizado. Já a Pedagogia Nova reproduziu os interesses da burguesia, no sentido de “aprimorar a educação das elites e esvaziar ainda mais a educação das massas” (SAVIANI, 2013, p.231), pois as escolas da rede oficial “continuaram funcionando de acordo com as condições tradicionais” contribuindo para o “afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos” (SAVIANI, 2013, p.231).

A Pedagogia Histórico-Crítica está alicerçada nos interesses populares e em métodos de ensino eficazes, de modo que:

Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2013, p.232).

Saviani (1986) propõe um método para o desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica, organizado em cinco passos. O primeiro passo da nova pedagogia seria a prática social (1986, p.73), envolvendo as compreensões do professor e dos alunos. Neste ponto de partida, professores e estudantes encontram-se em níveis diferentes de compreensão referentes ao conhecimento e experiência da prática social. O segundo passo seria a problematização que se preocupa em “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 1986, p.74). Já o terceiro passo estaria pautado na apropriação dos instrumentos teóricos e práticos para a resolução de problemas, “trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 1986, p.75), ou seja, fala sobre a apropriação dos conhecimentos científicos. O quarto passo é denominado de catarse e “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 1986, p.75). Nesta etapa, o estudante parte da sua realidade e através da mediação do professor, constrói uma visão mais elaborada do conhecimento. O quinto passo, como ponto de chegada, seria a própria prática social que permite a “passagem da síncrese à síntese; em consequência manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor” (SAVIANI, 1986, p.75), promovendo a “desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada” (SAVIANI, 1986, p.76) e alterando qualitativamente o conhecimento e as práticas sociais dos indivíduos.

Como ensinar? O que ensinar? Para quem e para quê ensinar? Estes são questionamentos frequentes na minha prática docente. Penso que compartilho de vários conceitos que fundamentam diversas tendências pedagógicas, tais como a tendência progressista da pedagogia de Paulo Freire, com a problematização e a dialogicidade. Na problematização o/a estudante se confronta com situações do cotidiano, questiona seus conhecimentos e cria condições de modificá-los (FREIRE, 1975). O diálogo, para Paulo Freire, é um ato de liberdade, pois envolve a interação entre educador e educando, valoriza os conhecimentos prévios dos/as alunos/as e oportuniza a transformação do mundo.

Também valorizo as concepções da Pedagogia Histórico-Crítica ao defender conteúdos significativos para o “aprimoramento (...) do ensino destinado às camadas populares”, pois uma vez que os “membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores” (SAVIANI, 1986, p.60). Neste sentido, Saviani sugere a necessidade da emancipação humana, de modo que a formação assegure às novas gerações:

a apropriação dos instrumentos teóricos e práticas que lhes permita inserir-se ativa e criticamente na luta pela transformação da sociedade atual, enfrentando resolutamente os desafios postos à democratização da educação no contexto brasileiro atual. Uma democratização não apenas formal, mas real possibilitando, assim, colocar a educação a serviço da plena emancipação humana (SAVIANI, 2017, p.661).

Assim como Libâneo (2005), acredito que as práticas pedagógicas precisam ter intenção, no sentido de envolver decisões e ações que atuarão no destino das pessoas, mas também precisam ter uma dimensão prática e humanizadora ao desenvolver projetos que reflitam a identidade da escola e dos estudantes, promovendo ações educativas que (re)signifiquem a vida dos alunos. O autor considera que as tarefas mais visíveis do agir pedagógico podem ser elaboradas a partir dos seguintes objetivos: “a) provimento de mediações culturais para o desenvolvimento da razão crítica, isto é, conhecimento teórico-científico, capacidades cognitivas e modos de ação; b) desenvolvimento da subjetividade dos alunos e ajuda na construção de sua identidade pessoal e no acolhimento à diversidade social e cultural; c) formação para a cidadania e preparação para atuação na realidade” (LIBÂNEO, 2005, p.5).

Como educadores, precisamos problematizar com os estudantes várias situações da vida, como a sociedade de consumo, o capitalismo e globalização, a discriminação e violência, as desigualdades sociais, o preconceito, o racismo, a xenofobia e outras tantas temáticas sociais, de modo a levar os estudantes “a pensarem com autonomia (...), contra todas as formas de ignorância e arbitrariedade” (LIBÂNEO, 2005, p.6).

Rubem Alves nos mostra como é possível educar dentro do contexto dos sonhos, do afeto, da paixão. Sendo assim, precisamos trabalhar nos estudantes a reflexão, o entendimento do comportamento dos indivíduos e suas amarras nas relações que estabelecem com a economia e política. Entretanto, em algumas escolas, os alunos

acabam sendo limitados na criatividade, criticidade e na ousadia de tentar novas formas de fazer as atividades propostas, como se sempre tivesse uma única forma para resolver uma tarefa. E isso limita os estudantes, como sinaliza Alves:

“(...) ao aprender as respostas certas, os alunos desaprendem a arte de se aventurar e de errar, sem saber que, para uma resposta certa, milhares de tentativas erradas devem ser feitas. Espero que haverá um dia em que os alunos serão avaliados também pela ousadia de seus vãos!” (1994, p.24).

A rotina intensa na docência da educação básica nas escolas públicas, a jornada muitas vezes tripla ou ainda maior de trabalho dos professores, os baixos salários e a desvalorização da profissão docente podem ser motivos que contribuam para que alguns professores tenham sepultado os seus sonhos. Para olhar o mundo de outra forma, procurar novas respostas e conhecimentos e mudar as atitudes, precisamos de sonhos. Acredito que os sonhos são como faróis, iluminando as jornadas dos navegantes. Rubem Alves fala que “os sonhos são os mapas dos navegantes (...). Na busca dos seus sonhos você terá de construir um novo saber, (...). E os seus pensamentos terão de ser outros, diferentes daqueles que você agora tem” (1994, p.74).

Sendo assim, precisamos acordar nossos sonhos de professores para assim, podermos sonhar junto com nossos estudantes, com mais tranquilidade e felicidade, com a ousadia da liberdade, como “pássaros selvagens” (ALVES, 1994, p.74) trilhando as jornadas da vida, formação e transformação, pois “a semente do pensamento é o sonho” (ALVES, 1994, p.82). E só assim poderei, através da parceria transformadora entre professor e estudante, conversar com meus discentes e dizer-lhes: “Conte-me os seus sonhos, para que sonhemos juntos!” (ALVES, 1994, p.77).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

São numerosos os desafios que os docentes enfrentam em sua profissão, tais como a falta de incentivo do governo, desvalorização salarial do magistério, descaso do poder público com a infraestrutura das escolas e com a segurança dos professores e estudantes, falta de incentivo do governo à formação continuada em exercício da profissão, imposição de retrocessos na educação, a partir de reformas que acentuam ainda mais o abismo social entre o ensino público e o privado, como a Reforma do Novo Ensino Médio, instaurada a partir da Medida Provisória nº 746, aprovada em setembro de 2016 e da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Lei da Reforma do Ensino Médio),

reduzindo a carga horária de componentes curriculares da formação geral básica e estabelecendo os polêmicos Itinerários Formativos.

Contudo, mesmo com os desrespeitos e desafios pelos quais o magistério enfrenta a cada governo, são muitos os professores que ainda acreditam no poder da educação em transformar a vida das pessoas. E nesse sentido, a partir dos princípios teóricos que fundamentam a Pedagogia Histórico-Crítica, muitos docentes realizam práticas pedagógicas que oportunizam aos discentes a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos para compreender e transformar a sociedade atual, a partir da emancipação humana.

A Pedagogia de Paulo Freire mostra a importância da educação humanizadora que valoriza a problematização e a dialogicidade. Libâneo sinaliza o potencial das práticas pedagógicas carregadas de intenções em problematizar as situações de vida que tenham significado para os estudantes. Rubem Alves nos encoraja a viver nossos sonhos para que possamos elaborar novos pensamentos e assim trilharmos as jornadas da vida, formação e transformação com a ousadia da liberdade.

Neste sentido, a partir dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e das concepções de educação de Saviani, Paulo Freire, Libâneo e Rubem Alves, acredito que os professores podem orientar os estudantes na construção de seus potenciais e objetivos de vida, não para que sejam submissos e nem conformados, mas para empoderá-los com confiança, esperança, sonhos, conhecimentos e autonomia na tomada de decisões que possam gerar mudanças em suas vidas e na vida dos outros.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. A alegria de ensinar. 3 ed. São Paulo: ARS Poética Editora, 1994, 82 p.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975, [1970].
- LIBÂNEO, J. C. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In LIBÂNEO, J.C.; SANTOS, A. Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. São Paulo: Alínea, 2005.
- REZENDE, R. M. C.; LENARDÃO, E. O estudo das Teorias Pedagógicas e da Função Social da Escola, como forma de emancipação do indivíduo. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Cadernos PDE, Governo do Estado do Paraná, v. 1, p.1-16. 2013.

SANTOS, R. F. Tendências pedagógicas: o que são e para que servem. Revista Educação Pública, 2012. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/12/15/tendencias-pedagoacutegicas-o-que-satildeo-e-para-que-servem>. Acesso em: 10 fev.2023.

SAVIANI, D. “Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara”. In: ANDE, Ano 1, n.1, 1981, p. 22-33.

Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 14.ª edição. Cortez Editora. 1986.

Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. Germinal: Marxismo e educação em Debate, 5(2), 227–239. 2013.

Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, n.3, p. 653-662. 2017.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO E DE REGÊNCIA

EXPERIENCE REPORT: OBSERVATION AND REGENCY INTERNSHIP

DOI: 10.51859/AMPLLA.TS03308-26

Camila Queiroga Vieira ¹
José Deomar de Souza Barros ²

¹ Discente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas; Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

² Docente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas; Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Doutor em Recursos Naturais pela UFCG; Professor Adjunto da UFCG

RESUMO

Pesquisas desenvolvidas na área da educação apontam que nos cursos de formação docente há um crescente aumento do estudo das disciplinas específicas em detrimento das pedagógicas, como também a falta de articulação entre teoria e prática encontra-se presente, sendo isso um problema a ser solucionado. Sendo assim, o Estágio Supervisionado se destaca como um componente fundamental para compreender a prática pedagógica através da inserção do licenciando no ambiente escolar, tendo ele a oportunidade de investigar o processo educativo e gestorial, relacionando as teorias estudadas durante a graduação com as situações práticas vivenciadas na escola. Portanto, a presente produção tem por objetivo relatar as vivências experienciadas durante as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, visando compreender o mecanismo de ensino e aprendizagem que ocorre nas disciplinas de Ciências nas turmas do ensino fundamental II da Escola Municipal do Ensino Infantil e Fundamental Benevenuto Mariano, localizada no município de Uiraúna – Paraíba. Algumas atividades pedagógicas foram desenvolvidas durante a efetivação desses componentes curriculares, as quais puderam contribuir significativamente para a formação docente e oportunizar uma melhor compreensão a respeito da atuação profissional de um educador.

Palavras-chave: Formação docente. Licenciando. Escola. Componentes curriculares.

ABSTRACT

Research developed in the area of education points out that in teacher training courses there is a growing increase in the study of specific disciplines to the detriment of pedagogical ones, as well as the lack of articulation between theory and practice is present, this being a problem to be solved. Thus, the Supervised Internship stands out as a fundamental component to understand pedagogical practice through the insertion of the graduate in the school environment, having the opportunity to investigate the educational and managerial process, relating the theories studied during graduation with the practical situations experienced in the school. Therefore, the present production aims to report the experiences during the disciplines of Supervised Internship I and II, aiming to understand the mechanism of teaching and learning that occurs in the disciplines of Sciences in the classes of elementary school II of the Municipal School of Childhood and Elementary Education Benevenuto Mariano, located in the municipality of Uiraúna - Paraíba. Some pedagogical activities were developed during the implementation of these curricular components, which could contribute significantly to teacher training and provide a better understanding of the professional performance of an educator.

Keywords: Teaching training. Licensing. School. Curricular components.

1. INTRODUÇÃO

Conforme a Ciência e a Tecnologia foram sendo reconhecidas mundialmente como fundamentais no desenvolvimento econômico, social e cultural, o ensino de Ciências também foi progredindo em termos de significância, sendo objeto de diversos movimentos de transformação. No Brasil, ao passo em que o país foi passando por modificações políticas, ocorreu uma mudança na concepção do papel da escola, que agora tinha a função de formar todos os cidadãos e não mais um grupo privilegiado — a elite —, como acontecia em muitos países. A Lei 4.024 – Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 21 de dezembro de 1961, fortaleceu a participação das ciências no currículo escolar, na qual estabelecia para as disciplinas de Biologia, Química e Física a função de preparar o aluno para o exercício crítico por meio do método científico, além de estimular a capacidade de pensar lógica e criticamente para tomar decisões com base em informações (KRASILCHIK, 2000).

É importante desenvolver o pensamento crítico dos estudantes e a capacidade de considerar as evidências científicas de maneira objetiva; o professor precisa ser visto como facilitador do ensino, permitindo com que o estudante faça pesquisa, reflita e decida por si mesmo (SEGURA; KALHIL, 2015). Nesta perspectiva, torna-se essencial que os licenciandos experiencie a prática docente ainda durante a sua graduação, a fim de contribuir para a sua carreira profissional e de garantir a formação de educadores qualificados para atuarem no ensino de Ciências, atendendo as demandas atuais que permeiam a educação em um mundo modernizado. Com o intuito de concretizar tal objetivo, é ofertado nos cursos de licenciatura as disciplinas de Estágio, que viabilizam a inserção do acadêmico na sala de aula e possibilitam a realização das regências (SANTOS; FREITAS, 2021).

O estágio supervisionado, tanto o primeiro de observação, quanto o segundo de regência de classe, se comporta como uma atividade privilegiada na formação docente, pois oportuniza investigações sobre o processo de ensino e aprendizagem e garante experiências de atuação profissional no ambiente escolar que gere atitudes éticas, conhecimentos e habilidades. É durante o estágio de regência que o licenciando coloca-se em profunda reflexão e constrói, ou desconstrói, expectativas sobre a profissão a qual escolheu seguir. Sendo assim, é fundamental que essa etapa tão importante para a

formação docente seja efetivamente desenvolvida, em que o estagiário, o professor orientador e o supervisor estejam articulados e comprometidos na realização das demandas da disciplina (RESPLANDES; LEÃO, 2019).

Em virtude disso, é necessário desenvolver estratégias que possam inserir de forma eficaz os acadêmicos no espaço escolar, empenhando para isso muito planejamento, acompanhamento e dedicação por parte do estagiário. Para isso, é fundamental que as disciplinas de estágio tenham um lugar de importância na formação docente e que o aluno de licenciatura reconheça a relevância que esse componente curricular tem para a sua atuação profissional, uma vez que o mesmo possibilita a interação entre os cursos de formação de professores e o espaço social na qual é produzido as práticas educacionais (SANTOS; MUNIZ; SILVA, 2020).

2. PERFIL PEDAGÓGICO DO ESPAÇO ESCOLAR

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Benevenuto Mariano fica localizada na rua Manoel Mariano, no bairro Santo Expedito, nº177 no município de Uiraúna, e oferta turmas da pré-escola ao 9º ano do ensino fundamental, como também abrange a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Sobre o contexto sociocultural dos alunos, assim como nas demais instituições localizadas no município, a referida escola apresenta a maioria dos discentes oriundos da própria cidade, no entanto, uma minoria é originária do campo, sendo os mesmos provenientes de várias classes sociais.

O seu projeto pedagógico tem por objetivo possibilitar mudanças positivas na aprendizagem dos estudantes, desenvolvendo uma educação de qualidade que partirá de valores, concepções e princípios adotados no atual contexto educacional. O documento retrata todos os aspectos da vida escolar, bem como as suas dificuldades, anseios, ações e atividades que se almejam realizar para efetivar o sonho de promover uma escola pública ideal para seus educandos. Por isso, toda a elaboração do projeto ocorreu por meio de reuniões desenvolvidas através de ações pensadas e compartilhadas coletivamente por todos os integrantes da instituição.

É importante destacar que para a construção desse documento, foi feito um planejamento escolar com os gestores, coordenadores pedagógicos e docentes, a fim de alinhar os direcionamentos necessários para dar prosseguimento a essa ação.

O projeto estabelece estratégias para alcançar determinados objetivos que visam tornar a escola reconhecida positivamente na comunidade. Um desses objetivos é buscar atingir o desenvolvimento pessoal e social do estudante, visando a conquista da liberdade e autonomia, critérios esses essenciais para atender as demandas impostas pela sociedade. Além disso, tem-se por objetivo também fortalecer o vínculo entre escola e comunidade, sendo esse um critério bastante marcante da instituição, pois é perceptível que ao longo do projeto é destacado com frequência esse enfoque para além dos muros da escola, uma vez que trazem metas a serem cumpridas que objetivam estabelecer uma relação com a comunidade, promovendo uma comunicação entre a escola e os integrantes do município.

Além desses objetivos, outros merecem ser destacados, tais como: dinamizar as práticas pedagógicas de forma que as mesmas possam contribuir significativamente para que os estudantes se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva; sensibilizar os estudantes na questão do respeito as pessoas, independentemente de sua origem social, religiosa, sexual e cultural; e utilizar estratégias de ensino que incentivem os discentes a permanecerem na escola e que consigam despertá-los para a busca constante de conhecimento.

Sobre as dimensões pedagógicas que são retratadas no projeto, é enfatizado a parte do planejamento, ressaltando que o mesmo deve ser participativo e sempre baseado no diálogo que partirá de uma ampla investigação e um diagnóstico da realidade da escola, privilegiando, dessa forma, a qualidade de ensino da instituição. É necessário promover um ensino não apenas com base nos conteúdos procedimentais, mas estimulando a curiosidade, emoção a intuição e a afetividade; por isso, ressalta-se a importância de realizar planejamento frequentemente para que o professor consiga planejar e replanejar a sua prática docente sempre quando necessário.

Mediante o exposto, torna-se necessário abordar sobre o diagnóstico escolar da instituição, sendo elencando os seguintes dados: deficiência na aprendizagem dos alunos, principalmente na leitura e escrita; desmotivação dos estudantes, sendo isso caráter ocasionado por diversos fatores; ausência significativa dos pais no acompanhamento do processo educativo dos seus filhos; insuficiência dos livros didáticos para abranger o total de alunos matriculados; quadra esportiva em péssimas condições; espaço físico inadequado para a realização das aulas de educação física e

eventos escolares coletivos; alunos diagnosticados com transtornos diferenciados e falta de arborização na entrada da escola.

A referida escola elegeu em seu projeto pedagógico as seguintes metas: incentivar o hábito da leitura; resgatar a autoestima e a segurança de todos os docentes e discentes em suas práticas educativas; construir um ambiente educativo em que todos os segmentos da comunidade se sintam responsáveis pelo processo educacional e pela conservação do patrimônio escolar; resgatar a modalidade EJA; escutar o professor; e criar um conselho de classe.

3. CARACTERIZAÇÃO INSTITUCIONAL DO CAMPO DE ESTÁGIO

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Benevenuto Mariano abrange um total de 905 alunos matriculados no Ensino Infantil, Fundamental e também na Educação Jovens e Adultos – EJA, apresentando 232 alunos no ensino fundamental I e 268 alunos no ensino fundamental II. No horário matutino para as turmas do fundamental II existem 140 alunos, já no horário vespertino, 128 estudantes dos anos finais do ensino fundamental se encontram na escola. Sobre os professores, pode-se afirmar que existem 39 pessoas constituindo o corpo docente da instituição, sendo que todos eles possuem o ensino superior completo. Em relação ao serviço técnico-pedagógico, a instituição não possui supervisor e orientador escolar, no entanto, dispõe de coordenadora dos anos iniciais e finais, assim como coordenador pedagógico e psicóloga educacional.

No que diz respeito a infraestrutura da escola, a mesma apresenta um total de 17 salas para a realização das aulas, como também sala de vídeo, biblioteca, ginásio coberto, sala para professores, bebedouros, auditório, cantina, almoxarifado e cozinha com fornecimento diário de merenda no período em que a instituição está tendo aulas presenciais. Além disso, a escola possui alguns recursos didáticos disponíveis para serem utilizados para diversos fins educacionais, tais como: retroprojetor, máquina copidora, computadores e internet acessível para o uso dos aparelhos eletrônicos que necessitam desse recurso.

Quanto aos aspectos do ambiente e funcionamento escolar, a instituição de ensino supracitada encontra-se em um bom estado de conservação, dispendo de uma área de 925 m², sendo que 660 m² está ocupada e 265 m² está livre. Já em relação ao

fornecimento de água e energia, foi relatado que na escola não costuma faltar esses dois componentes com frequência, sendo a procedência da água oriunda da Companhia de Água e Esgotos da Paraíba – CAGEPA. Além disso, a escola possui um saneamento básico adequado para atender todas as necessidades frequentes do dia a dia, assim como ela é toda murada e pintada, possuindo uma arborização em torno da escola de até 10 árvores plantadas, promovendo assim um ambiente mais climatizado e aconchegante para os alunos, uma vez que às mesmas diminuem a temperatura e aumentam a umidade do ar.

No que concerne a informatização, a escola possui 05 computadores disponíveis para uso dos professores e funcionários, sendo relevante destacar que recentemente todos os docentes pertencentes à instituição receberam notebooks para atenderem as suas necessidades em sala de aula, os mesmos foram fornecidos pela secretaria de educação do próprio município. Como já foi dito anteriormente, a escola possui internet.

Sobre os materiais presentes para atender as demandas escolares, assim como a condição física e manutenção da instituição, foi relatado que a escola possui cadeiras em um bom estado de uso, como também em números suficientes para suprir à quantidade de alunos matriculados, assim como existem birôs disponíveis para os docentes em todas as salas de aula; no entanto, não existem armários individualizados para cada professor. Além disso, os materiais de expediente, tais como papel, grampo, clips, pincel atômico e giz, são acessíveis para todos os funcionários e professores da instituição. Ademais, vale salientar que as salas de aula não recebem influência de barulhos externos que ocorrem ao redor da escola.

Foi informado que as janelas, portas, paredes pisos e telhados estão em “bom” estado, assim como os banheiros, os bebedouros, as condições acústicas, a iluminação e a ventilação natural das salas de aulas. Sobre as finanças, a escola recebe recursos financeiros oriundo do governo federal, e quem é responsável por gerenciar toda essa verba distribuída para a escola é a direção da referida escola.

4. ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO

O período em que as observações foram realizadas teve início no dia 22 de fevereiro e foram encerradas no dia 03 de março de 2022, as mesmas foram feitas na disciplina de Ciências nas turmas “A” do ensino fundamental II — 6ª ao 9ª ano. Ao todo

foram realizadas doze observações, sendo elas ocorrendo de forma presencial, uma vez que a escola seguiu todas as recomendações necessárias prescritas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) para dar prosseguimento ao retorno das aulas durante o período pandêmico.

Fazendo uma análise de maneira geral das doze aulas no que se refere as metodologias aplicadas pela docente, pôde-se perceber que sempre era utilizado o mesmo método de ensino para as quatro turmas. Independente do assunto que estava sendo abordado, a professora fazia uso apenas do quadro branco, pincel e livro didático para auxiliá-la na abordagem do conteúdo estudado. Além disso, na maioria das aulas observadas não era feito as explicações necessárias sobre o tema para que o estudante pudesse compreender o assunto e fazer associações com a sua realidade de vida, o que promoveria um ensino mais efetivo para eles.

Esse método de ensino adotado pela professora tornava a aula mais monótona e cansativa para os estudantes, e na maioria das vezes não estimulava a capacidade de participação, não atribuindo a eles o papel de sujeito inteiramente ativo e participativo do seu processo de ensino-aprendizagem. Isso porque, na maior totalidade das aulas observadas, eles apenas se comportaram como sujeitos passivos que precisavam transcrever as informações que estavam contidas no quadro, sendo que os mesmos não faziam nenhuma intervenção e permaneciam calados durante todo o momento em que a aula estava sendo desenvolvida. Essa forma de abordagem dos conteúdos promove desânimo nos alunos, e alguns deles, como foi visto nas turmas do 7ª e 9ª ano, reclamaram que estavam “cansados de copiar”, o que mostra que esse tipo de aula é cansativo e desestimulante.

Em consonância a isto, esse modelo de ensino desenvolvido na disciplina de Ciência para as quatro turmas observadas remete ao método de ensino tradicionalista que está instaurado em algumas instituições escolares e que é alvo de críticas pelos estudiosos da área da educação, justamente pelo fato de atribuir ao professor o papel de detentor dos conhecimentos que precisam ser transmitidos para os estudantes, estes por sua vez, são vistos como meros receptores das informações que são passadas pelo docente. Isso mostra que esse método não enxerga o estudante como principal responsável pela construção dos seus conhecimentos, formando sujeitos poucos reflexivos e questionadores.

No entanto, é importante destacar que pelo fato de a escola ainda não ter disponibilizado os livros didáticos para os discentes, a professora sempre precisava copiar o conteúdo no quadro para que os alunos pudessem ter o material teórico nos seus cadernos. Isso conseqüentemente requeria muito tempo da aula, e na maioria das vezes quando ela terminava de copiar, o horário já encerrava e não havia mais disponibilidade de tempo suficiente para fazer as devidas explicações, ou seja, a maior parte da aula era destinada para a escrita dos temas e pouco espaço sobrava para a discussão dos mesmos. Além disso, outro quesito a ser destacado refere-se à ausência de recursos que poderiam auxiliar a docente a promover um ensino mais atrativo em sala de aula, o que permitiria com que ela não se limitasse apenas ao livro didático, desenvolvendo assim um momento de aprendizagem mais instigante e dinâmico para os estudantes.

Em relação ao comportamento dos estudantes nas aulas observadas, foi possível perceber que as turmas do 6ª e 8ª anos eram as que apresentavam alunos menos comportados quando comparados com as turmas do 7ª e 9ª anos. Muitas das vezes esse mau comportamento apresentado por esses discentes atrapalhava os demais colegas que estavam na sala, e por esse motivo, a professora precisava intervir diretamente para pedir silêncio. As turmas do 7ª e 9ª eram constituídas por alunos mais calmos, que permaneciam toda a aula em silêncio e só conversavam entre si depois que a professora já havia finalizado o conteúdo.

No que concerne as relações interpessoais em sala de aula, as que ocorrem entre Professor-aluno pode ser considerada boa, uma vez que os estudantes sentiam a liberdade de questionar e interagir com a docente sobre assuntos que iam além do conteúdo, sempre havendo respeito mútuo entre eles. Já a relação Aluno-aluno é bastante evidente, pois os mesmos sempre buscaram interagir entre si ao longo das aulas. No que se refere a relação Professor-estagiária, a mesma pode ser tida como boa, pois a docente se manteve disponível para ajudar no que precisasse e se preocupava em apresentar o livro didático utilizado em cada turma, como também a avaliação diagnóstica que estava sendo aplicada. Além disso, sempre estava a disposição no WhatsApp para sanar as possíveis dúvidas, avisar sobre as datas das aulas e disponibilizar os horários das turmas.

Por fim, no que se refere a relação Aluno-estagiária, os estudantes das turmas do 6ª, 7ª e 8ª anos se mostraram mais animados com a presença da estagiária nas turmas, o sentimento era sempre de curiosidade por haver uma presença nova no ambiente de sala de aula, sendo que alguns deles interagem com a mesma a respeito do seu comparecimento na escola. A turma do 9ª também se mostrou prestativa, porém como eles são mais calmos e tímidos, ficaram um pouco retraídos com a presença de uma pessoa diferente na sala.

Em síntese, analisando o contexto geral das quatro turmas observadas, pôde-se identificar a necessidade de desenvolver novas metodologias pedagógicas que possam aprimorar a prática docente a fim de promover um ensino mais atrativo e significativo, possibilitando uma maior participação por parte dos alunos no momento da aula. Isso demanda constante atualização por parte dos professores no que se refere a aplicação de novos métodos de ensino que se distanciem do modelo tradicionalista que ainda ocorre na instituição em estudo. Além disso, ressalta-se a importância de investir em recursos educacionais que possam ser utilizados com o intuito de viabilizar resultados positivos na aprendizagem dos estudantes, e até mesmo disponibilizar os materiais que a instituição já possui para serem usados em salas e inovar a prática docente, sempre visando favorecer o processo de ensino-aprendizagem que ocorre nesse ambiente.

5. ESTÁGIO DE REGÊNCIA

Inicialmente, a regência de classe foi planejada para ser realizada na turma do 7ª ano, sob a supervisão da docente de Ciências da instituição. No entanto, em decorrência do feriado de São João, a escola entraria em recesso durante alguns dias; dessa forma, para dar tempo de atingir a quantidade de aulas estabelecidas dentro do cronograma proposto pelo orientador da disciplina, que totalizaria ao final 20 aulas de Ciências, foi obrigado então executar as regências com outras turmas para dar cumprimento à essa quantidade no tempo adequado. Sendo assim, ao todo foram ministradas aulas nas turmas do 7ª ano C e 8ª ano B, C e D durante o período vespertino.

A maior dificuldade encontrada em algumas turmas, especialmente a do 7ª ano C, está relacionada com o fato das aulas de Ciências serem ministradas nos últimos horários, o que fazia com que os alunos pedissem constantemente para serem liberados, ficando dispersos muitas das vezes na hora da explicação por já estarem

cansados nesse horário da tarde, uma vez que os mesmos estão presentes na escola desde as treze horas. Em muitas situações senti-me falando sozinha, visto que os estudantes ficavam conversando constantemente uns com os outros, sem destinar a devida importância de tal momento para a sua formação educativa.

Em síntese das experiências vivenciadas durante as regências de classe ministradas, foi possível perceber que nem tudo aquilo que é realmente planejado para ser desenvolvido, vai ser realizado ou acontecer da mesma forma como idealizado, visto que muitas das atividades e conteúdos elencados no projeto de regência não foram possíveis de serem aplicados. O projeto foi devidamente seguido e executado, dentro das possibilidades, de acordo com o planejado, porém, foi possível trabalhar apenas com o conteúdo do Reino Protocista, efetuando as atividades e metodologias destinadas para esse assunto, seguindo o método de exposição-dialogada assim como havia sido planejado.

No entanto, as demais atividades e as metodologias de ensino que estavam destinadas para o tema de Fungos e saúde humana não puderam ser executados, visto que, das 20 aulas que deveriam ser cumpridas pela estagiária, apenas 11 foram ministradas para a turma do 7^a ano C, o que reduziu mais da metade a quantidade de aulas que seriam desenvolvidas. Além disso, como os alunos precisavam copiar as informações que estavam disponíveis no quadro, muito tempo da aula era destinado apenas para isso, o que atrasou o planejamento efetuado pela estagiária.

O período do estágio oportunizou o real conhecimento sobre as salas de aula, permitindo com que o futuro docente identificasse os desafios que serão encontrados por ele durante a sua carreira profissional. Além disso, pôde-se verificar também que a realidade vivenciada no ambiente escolar difere bastante do que é estudado na teoria pedagógica durante a graduação, impactando diretamente as perspectivas futuras do licenciando. Durante a realização dessa disciplina, foi possível analisar e experienciar as nuances do cotidiano escolar, promovendo conhecimentos indispensáveis para a formação do futuro licenciando que se deparará futuramente com tal realidade profissional.

É importante destacar, que erroneamente as pessoas tem a concepção de que a profissão docente é pautada única e exclusivamente na execução das aulas em sala, porém, o ofício demanda do docente muito mais do que o seu papel ativo em sala, mas

exige com que o mesmo planeje adequadamente suas regências, leia constantemente o material didático, participe de reuniões pedagógicas, revise os assuntos e desenvolva atividades e metodologias didáticas para serem aplicadas. Sendo assim, percebe-se que o tempo destinado para a aula corresponde apenas a uma das diversas exigências que o educador precisa cumprir.

Outra questão a ser mencionada que foi identificada durante a realização do estágio de regência, é que a pandemia causou impactos na sociedade em diversas esferas, e uma delas correspondem as instituições de ensino, visto que muitos alunos sofreram as consequências do isolamento e da ausência direta do docente e dos colegas na sua aprendizagem, apresentando agora maior dificuldade em acompanhar o ritmo do ensino presencial. Foi possível perceber ao longo das 20 aulas ministradas, que muitos deles são impacientes e mostraram uma certa resistência em querer desenvolver as atividades que eram solicitadas, tendo muitas vezes dificuldades em realizá-las. Além disso, questões da infraestrutura da escola e da disponibilidade de recursos também devem ser levadas em consideração, uma vez que nem todos os alunos possuíam o livro didático e a estagiária continha apenas o quadro branco para desenvolver suas aulas.

Esses são uns dos motivos que caracterizam a regência de classe como uma das etapas indispensáveis da formação docente, pois é o momento em que o futuro professor consegue realmente se identificar ou não com a carreira profissional a qual escolheu seguir, desmistificando as diversas concepções idealizadas na teoria sobre a prática pedagógica. Ademais, permitiu com que a licencianda analisasse a sua didática no ensino, colocando em prática os seus conhecimentos para viabilizar da melhor forma possível a aprendizagem dos alunos, compreendendo de maneira mais significativa os aspectos que norteiam as práticas de ensino e aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado na licenciatura é de fundamental importância à formação docente, pois se configura como um momento marcado por intensas e significativas aprendizagens profissionais. É através do estágio que o licenciando tem a oportunidade de analisar a prática docente por meio da realidade da escola.

As observações das aulas foram essenciais, uma vez que se entende que as realidades encontradas em diferentes instituições são distintas entre si, o que acaba por

refletir na disponibilidade dos recursos pedagógicos que a escola possui para contemplar positivamente a aprendizagem dos seus alunos, proporcionando um melhor rendimento educacional e uma menor evasão escolar, como também foi possível identificar os desafios encontrados na profissão docente, causando assim na estagiária um choque de realidade ao se adentrar nas salas de aula. Nesta perspectiva, indagações e reflexões sobre a futura atuação docente do estagiário são frequentes a partir do momento em que ele percebe que a realidade encontrada na escola não condiz com o modelo idealizado por ele a respeito da sua carreira profissional.

As regências de classe, oportunizaram com que a estagiária pudesse testar e desenvolver metodologias didáticas que permitissem auxiliar os estudantes na compreensão dos conteúdos, além de experienciar a realidade das salas de aula. Com a efetivação das aulas, foi possível sair da zona de conforto anteriormente estabelecida dentro da universidade, ao assumir a responsabilidade de um professor, tendo que elaborar aulas, atividades e outras demandas, tornou-se possível compreender o ofício da profissão através da prática vivenciada, possibilitando assim uma exploração inicial da própria identidade profissional.

REFERÊNCIAS

- KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.
- RESPLANDES, A. C. B.; LEÃO, M. F. Formação de Professores de Química: Lições vivenciadas durante a realização do Estágio Supervisionado. **Educação Básica Revista**, v. 5, n. 1, p. 87-102, 2019.
- SANTOS, T. A.; FREITAS, I. M. D. A pesquisa na formação docente: o estágio supervisionado em diálogo com a residência pedagógica. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 7, n. 22, 2021.
- SANTOS, V. B.; MUNIZ, S. S.; SILVA, D. M. A importância do estágio supervisionado na formação inicial docente: relato de experiência. **Facit Business and Technology Journal**, v. 1, n. 13, 2020.
- SEGURA, E.; KALHIL, J. B. A metodologia ativa como proposta para o ensino de ciências. **REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 3, n. 1, p. 87-98, 2015.

CAPÍTULO XXVII

A GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES: A SUA IMPORTÂNCIA PARA O CRESCIMENTO DA INSTITUIÇÃO E DAS PESSOAS

KNOWLEDGE MANAGEMENT IN ORGANIZATIONS: ITS IMPORTANCE FOR THE GROWTH OF THE INSTITUTION AND PEOPLE

DOI: 10.51859/AMPLLA.TS03308-27

Rafhael Batista Vaz dos Santos ¹
Tiago Santos Barreto Thomaz ²

¹ Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Brasília (IFB), no eixo de Gestão e Negócio. Mestre em Ciências da Educação/Administração Educacional pelo Instituto Politécnico de Santarém (Portugal)

² Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Roraima (IFRR), na área de Administração. Mestre em Ciências da Educação/Administração Educacional pelo Instituto Politécnico de Santarém (Portugal)

RESUMO

Este trabalho aborda sobre a importância da gestão do conhecimento nas organizações e o seu impacto para o crescimento das empresas e seus funcionários. Para isso é descrito de maneira sucinta a transição da Sociedade Industrial para a Sociedade do Conhecimento, a mudança do capital financeiro para o capital intelectual, contextualizando o momento de transformação que as organizações precisaram se adaptar. Posteriormente são tratados a valorização do conhecimento nas organizações, a Gestão do Conhecimento, sua implementação e os benefícios que as empresas e as pessoas devem colher com a espiral do conhecimento com a cíclica criação de conhecimento ao aprendizado individual e organizacional.

Palavras-chave: Conhecimento. Gestão do conhecimento. Sociedade do Conhecimento. Capital Intelectual.

ABSTRACT

This work addresses the importance of knowledge management in organizations and its impact on the growth of companies and their employees. For this, the transition from the Industrial Society to the Knowledge Society is briefly described, the change from financial capital to intellectual capital, contextualizing the moment of transformation that organizations needed to adapt. Subsequently, the valorization of knowledge in organizations, Knowledge Management, its implementation and the benefits that companies and people must reap with the spiral of knowledge with the cyclical creation of knowledge to individual and organizational learning are dealt with.

Keywords: Knowledge. Knowledge management. Knowledge Society. Intellectual Capital.

1. INTRODUÇÃO

O acelerado desenvolvimento das inovações na passagem do milênio, sobretudo, nas áreas de comunicação e tecnologia da informação teve grande impacto político, econômico e social. As inovações, o acelerado desenvolvimento e a globalização das relações sociais, econômicas e geográficas quebraram paradigmas estabelecendo novos parâmetros nos relacionamentos. As grandes transformações e o ambiente de rápidas mudanças tornaram o mundo mais complexo.

Ocorre a transição da Sociedade Industrial para a Sociedade do Conhecimento. A primeira caracterizada pela grande valorização das máquinas no ambiente de trabalho, divisão do trabalho e as pessoas subjugadas sendo úteis na medida que podiam manusear e fazer as máquinas funcionarem. As mudanças no mundo ocorriam numa velocidade bem mais lenta permitindo maior previsibilidade no ambiente. Para a Sociedade do Conhecimento, de rápidas inovações e transformações, um ambiente de incertezas e a valorização do conhecimento, do qual as pessoas são detentoras, como crucial para a sobrevivência das empresas.

2. A VALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES

Na administração tudo depende do contexto, das tendências, da realidade atual que se apresenta e os paradigmas em vigor. Toda mudança que ocorre, uma perturbação na ordem a administração busca entender as novas demandas, as novas necessidades e se adaptar. Estas novas demandas podem surgir como novos problemas no ambiente de trabalho que carecem de soluções. São movimentos de sobrevivência das organizações se adaptando às transformações do mundo. Segundo Chiavenato (2000), as empresas bem-sucedidas são aquelas que conseguem adaptar-se, adequadamente, às demandas ambientais.

Apesar dos vários conceitos de organizações, existe o consenso que se trata, basicamente, de um conjunto de pessoas (grupo) em busca de objetivo comum. Ou seja, as pessoas são e sempre foram a parte mais importante das organizações pelo simples fato de que, se não houverem pessoas não existe uma organização. É natural observar então que, toda e qualquer alteração social irá refletir diretamente nas empresas pois os indivíduos que forma sua organização informal foram impactados. Ocorre o mesmo na Sociedade do Conhecimento com meios de comunicação e tecnologia das



informações mais acessíveis numa escala não vista antes, alterando as bases de todos os relacionamentos.

O conhecimento passa a ser valioso no sentido que propicia às organizações se reinventarem, serem flexíveis o suficiente para se adaptarem às mudanças do ambiente e manterem o ritmo de inovações exigido. Para tal, no entanto, não basta ter o conhecimento, a organização precisará se desenvolver continuamente por meio do aprendizado.

3. ENTENDENDO O CONHECIMENTO

É comum a confusão de conhecimento com o conceito de informação ou dados. Segundo Davenport e Prusak (1998):

- Dado: É a matéria-prima quantificável que pode ser armazenada, movimentada e manipulada.
- Informação: São os dados quando adquirem significado em determinado contexto particular, envolve uma interpretação baseada em um conjunto de dados.
- Conhecimento: É a mistura de experiências, valores, informação contextual e intuição. Consequência mental de angariar informações e a capacidade de chegar a novas descobertas com base no aprendizado e na experiência, estando assim presente apenas nas “mentes das pessoas”.

O conhecimento então é baseado na experiência e nas crenças do indivíduo se manifestando quando é utilizado e, por isso, é orientado para a ação. Isto torna a distinção entre conhecimento e informação mais clara pois, para Davenport e Prusak (1998) a transformação da informação em conhecimento depende da capacidade das pessoas em interpretar as informações, gerar opções significativas de ação e implementá-las para alcançar os resultados desejados.

O conhecimento pode ser Tácito e Explícito. De acordo com Polanyi (1966) o conhecimento tácito é subjetivo, inerente às experiências do sujeito e, por isso, de difícil comunicação. São os conhecimentos inerentes de cada pessoa, não sendo possível registrar e, por ser altamente pessoal, de difícil transmissão a outra pessoa e difícil de formalizar, tornando sua comunicação e compartilhamento dificultoso. Está

profundamente enraizado nas ações e na experiência corporal do indivíduo, assim como nos ideais, valores e emoções que ele incorpora.

Já o conhecimento explícito é objetivo, estruturado, de fácil formulação. São os conhecimentos estruturados, capazes de serem verbalizados, armazenados, compartilhados e registrados.

4. GESTÃO DO CONHECIMENTO

Dado todo o contexto, a Gestão do Conhecimento surge como alternativa às organizações que buscam soluções emergentes para a valorização do conhecimento por se tratar da criação, armazenamento e disseminação de conhecimento na organização. McKenna (1997) corrobora com as diversas situações que evidenciavam a necessidade das empresas implementarem práticas que assegurassem a sobrevivência da organização em um ambiente de incertezas, adversidade e mudanças. Nesse cenário surgiram novas abordagens na administração a fim de solucionar os diversos problemas desta nova realidade das empresas como a melhoria contínua, qualidade total (downzing e terceirização), gestão de processos e a própria Gestão do Conhecimento. Nonaka e Takeuchi (2008) criaram um modelo de Gestão do Conhecimento propondo a criação de conhecimento organizacional a partir da conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito e vice-versa. São 4 os modos de conversão:

- (1) Socialização: tácito para tácito
- (2) Externalização: tácito para explícito
- (3) Combinação: explícito para explícito
- (4) Internalização: explícito para tácito

Se o conhecimento tácito é algo intrinsecamente pessoal, inerente as habilidades técnicas, valores e crenças cada pessoa e, por isso, de difícil compartilhamento e comunicação, na socialização, ou seja, a conversão do conhecimento tácito para outro conhecimento tácito, será totalmente individual. Significa que pode ocorrer, a partir da socialização entre indivíduos, o compartilhamento de conhecimento tácito um com o outro, gerando novos conhecimentos tácitos para cada um.

Já externalização ocorre quando o indivíduo consegue articular conhecimentos tácitos e o converte em conhecimento explícito, permitindo assim o compartilhamento para outras pessoas. Esse compartilhamento pode ser feito, por exemplo, ao elaborar

relatório, teoria, artigo etc. Desta forma, diferente do que ocorre na socialização, aqui a interação é entre um indivíduo (conhecimento tácito) e um grupo (compartilhamento do conhecimento explícito).

A combinação ocorre quando se utiliza conhecimento explícito de diversas fontes para gerar um novo. É muito comum, por exemplo, executivos se utilizarem de relatórios elaborados pelos gerentes dos departamentos, a fim de se inteirar de determinada situação, para formular estratégias. Logo, aqui a interação é de um grupo (diversas fontes do conhecimento explícito) para a organização.

A partir do momento que o indivíduo internaliza conhecimentos explícitos compartilhados na organização, e amplia ou reformula seus próprios conhecimentos, estará havendo a interação entre os conhecimentos da organização para os indivíduos da mesma. A base da criação do conhecimento organizacional são os indivíduos, a organização

deve mobilizar o conhecimento tácito criado e acumulado no nível individual e amplificar a partir dos demais modos de conversão, até voltar ao indivíduo, já com novos conhecimentos, reiniciando o ciclo. Nonaka e Takeuchi (2008) chamam este ciclo de “espiral do conhecimento”. Cabendo à organização propiciar o ambiente adequado para a criação e disseminação do conhecimento. Para a implementação da Gestão do Conhecimento é necessária ainda a integração de diversas áreas da empresa envolvidas na mudança desejada. Santos (2005) concorda que para realizar estas mudanças os executivos devem entender os conceitos para enxergar a empresa como uma organização do conhecimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de se adaptar a um mundo de incertezas regido por novos parâmetros, desenvolvimento tecnológico acelerado e globalização, as organizações se atentaram à necessidade de se tornarem flexíveis de forma a se adequarem às mudanças rápidas do ambiente. Para isso foi identificada a necessidade de valorizar o conhecimento organizacional, permitindo o desenvolvimento desejado, se sustentando a partir de um contínuo aprendizado organizacional. Uma organização assim que cria, dissemina e aprende novos conhecimentos.

Para viabilizar estas mudanças foi apresentada o modelo de Gestão do Conhecimento proposto por Nonaka e Takeuchi (2008). Mudanças essenciais para a sobrevivências das empresas e importante aos indivíduos que, no ciclo, tende a ampliar e desenvolver seus conhecimentos profissionalmente e pessoalmente.

REFERÊNCIAS

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro. Editora Campus, 1998.

MCKENNA, R. O novo marketing. HSM Management, São Paulo, 1997.

POLANYI, M. The tacit dimension. London: Routledge & Legam Paul. Londres, 1966.

SANTOS, N. A criação do conhecimento. Florianópolis: UFSC, 2005.

TAKEUCHI, H.; NONAKA, I. Gestão do Conhecimento. Universidade de Hitotsubashi, 2008

CAPÍTULO XXVIII

PLANEJAMENTO FINANCEIRO PARA JOVENS: REVISÃO DA LITERATURA

FINANCIAL PLANNING FOR YOUNG PEOPLE: LITERATURE REVIEW

DOI: 10.51859/AMPLLA.TS03308-28

Danielle Karla Vieira e Silva ¹

Roberto Hugo Pedrosa Vieira Filho ²

Pedro Matheus de Oliveira Fernandes ³

¹ Mestrado em computação pela Universidade Estadual do Ceará e Graduada em odontologia e em Ciências Contábeis, Professora da Universidade Federal da Paraíba - UFPB

² Especialista em implantodontia e graduado em Odontologia pelo Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ .

³ Graduado em Ciências Contábeis pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo a identificação e a análise de como os jovens (universitários, estagiários remunerados e ingressantes no mercado de trabalho) gerem financeiramente sua renda própria, contrapondo o nível de planejamento em sua rotina social versus o consumismo iminente. Dilema esse causado pela representação do status quo proporcionado pelo consumo de bens específicos, o que impossibilita o bem estar advindo da educação financeira. Estudos anteriores e discussões da área mostram, historicamente, o comportamento da juventude (a maioria gere finanças de forma intuitiva, não buscando mais que o conhecimento básico de juros da escola e herdando noções familiares) e descrevem que o descontrole financeiro gera impacto no físico e no emocional dos indivíduos. Tais estudos são comparados com os dados da pesquisa, demonstrando as particularidades do público alvo a partir de uma análise focada em finanças pessoais e educação financeira. Tendo este uma noção (entre básica e intermediária) da importância em se ter um conhecimento na área e como isso agrega ao controle de renda deles, contudo ainda se percebem consumistas e influenciados no seu padrão de consumo pelas mídias, o que revela como ainda cabe evolução nessa conscientização através de mais conhecimentos.

Palavras-chave: Planejamento Financeiro. Consumo. Educação Financeira.

ABSTRACT

This research aimed to identify and analyze how young people (college students, paid interns, and those entering the job market) manage their own income financially, contrasting the level of planning in their social routine versus the imminent consumerism. This dilemma is caused by the representation of the status quo provided by the consumption of specific goods, which makes the well being that comes from financial education impossible. Previous studies and discussions in the area show, historically, the behavior of youth (most manage finances intuitively, not seeking more than the basic knowledge of interest from school and inheriting family notions) and describe that financial decontrol generates impact on the physical and emotional of individuals. Such studies are compared to the research data, demonstrating the particularities of the target audience, from an analysis focused on personal finance and financial education. Having this a notion (between basic and intermediate) of the importance of having knowledge in the area and how this adds to their income control, however they still perceive themselves as consumerist and influenced in their consumption pattern by the media, which reveals how there is still room for evolution in this awareness through more knowledge.

Keywords: Financial Planning. Consumption. Financial Education.

1. INTRODUÇÃO

A educação financeira possui como finalidade a organização e gerenciamento adequado das finanças do indivíduo, no qual ele terá maior conhecimento e base para tomadas de decisões, possíveis investimentos e controle de renda. Para Pelicioli (2011), se apresentam na vida de forma prática, conhecimentos sobre consumo, economia, dívidas e juros. Porém, é preocupante o estado da saúde financeira de cada indivíduo e se é questionado sua relação com a ausência de conhecimento relacionada à cultura financeira.

Conhecer sobre finanças se mostra muito importante para qualquer pessoa, independentemente da faixa etária. Saber lidar com essas informações acaba sendo imprescindível, do contrário, a pessoa pode até atingir um patamar elevado, mas terá inúmeras dificuldades em manter o padrão. E se isso já pode ser complicado na fase adulta, para os jovens o desafio acredita-se ser ainda maior e mais complexo diante da sedução exposta direta e indiretamente a todos eles, e ainda, por falta de uma adequada educação financeira. Ao ingressar no mercado de trabalho os jovens podem começar a visualizar mais de perto a sua independência financeira.

Nesse período o dinheiro tende a se multiplicar, assim como as despesas. Passam a exercer um grande papel no mercado consumidor ao buscar lazer, conhecimento, status e prazer com suas aquisições econômicas.

O ato de consumir normalmente traz grande satisfação e conforto, tornando-se uma das ações mais comuns dos seres humanos. Esse processo pode não ser administrado com inteligência por esses jovens, o que traria um começo de sua vida financeira com uma situação de descontrole e desorganização. A entrada de tal grupo (jovens universitários - faixa etária dos 18-25 anos, estagiários remunerados ou empregados ingressantes no mercado de trabalho) inexperiente em termos financeiros faz surgir uma questão em torno de seu modo de pensar e agir em relação ao seu novo poder aquisitivo.

De acordo com a OCDE (2018), a educação financeira seria um processo em que os indivíduos e as sociedades desenvolvem as suas compreensões com relação aos conceitos e produtos financeiros com informação, formação e orientação, podendo

deter valores e competências necessárias para se tornarem mais conscientes das oportunidades e riscos.

Assim surge o problema de pesquisa, como é feito o planejamento financeiro entre os jovens universitários ingressantes no mercado de trabalho? O objetivo dessa pesquisa é identificar se esses jovens universitários – faixa etária de 18 a 25 anos, estagiários remunerados ou empregados ingressantes no mercado de trabalho têm um planejamento financeiro, além de analisar a correlação entre planejamento/ educação financeira.

Esse trabalho justifica-se pela importância da educação financeira para um grupo mais influenciado por prioridades supérfluas, como ela é necessária por uma base tanto em instituições de ensino, como em núcleos familiares. Na forma como esse grupo usa seus primeiros salários, se demonstra como a falta dela pode comprometer o futuro financeiro através da ausência de investimentos, reservas econômicas e de metas pré-estabelecidas. A pesquisa se mostra importante em identificar fatores que influenciam os indivíduos estudados para o hábito do consumo e de que forma eles se veem diante de seus grupos sociais. A falta de reflexão nesse assunto acarreta a um ciclo de desinformação por viverem em uma sociedade capitalista e imediatista, um planejamento financeiro acaba se tornando indispensável. A presença dos planejamentos nessa faixa etária, demonstra uma preocupação até que inesperada por eles, mesmo diante de tantos meios de influência, a busca por um controle financeiro e possíveis desenvolvimentos em seus conhecimentos sobre educação financeira, é algo promissor para a área.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. ALFABETIZAÇÃO FINANCEIRA

A alfabetização financeira seria definida como "Uma combinação da consciência, conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos necessários à tomada de decisões financeiras seguras e, em última análise, à obtenção do bem estar financeiro individual" (ATKINSON & MESSY, 2012, apud SANTOS; MENDES DA-SILVA; GONZALEZ, 2018).

Uma correlação pode ser feita entre a educação financeira e a qualidade de vida, onde Ferreira (2017) diz que os benefícios de se ter um conhecimento financeiro pessoal está próximo, pois a qualidade de vida é objetivo e a educação financeira seria o meio.

Se é esperado que com o passar dos anos, novas formas de desenvolvimento no mercado financeiro acabem gerando uma necessidade maior em buscar bases mais sólidas e bem exploradas de educações culturais relacionados a finanças. Segundo Vieira, Kunkel, Campara e Paraboni (2016), a alfabetização auxiliou os consumidores a gerenciar suas rendas, poupando e investindo de forma mais eficiente. Porém com a sofisticação dos mercados financeiros, está sendo exigido das famílias uma responsabilidade maior na tomada de decisões, mostrando a importância da educação financeira para elas, podendo garantir o bem-estar dos indivíduos e facilitando o funcionamento dos mercados financeiros e da economia.

Nossa sociedade econômica se mostra cada dia mais desafiadora em termos de uso dos conhecimentos financeiros. Existem bombardeios de anúncios, promoções, novidades que podem nos fazer cair em um espiral de dívidas e ilusões sobre como podemos gastar nosso dinheiro. O conhecimento pode ser necessário para nos preparar para enfrentar situações como essas.

Segundo Lizote, Lana, Verdinelli, Simas (2016) A educação sendo promovida e desenvolvida, os benefícios que leva aos indivíduos os faz capaz de planejar o futuro, podendo adicionar ativos e evoluir seus níveis de renda. Também podendo organizar orçamentos de acordo com suas reais finanças.

Entidades educacionais alertam para a importância do ensino e disseminação do estudo na área da educação financeira. De acordo com Savoia, Saito, Santana (2000 apud MEC, 2007), é recomendado quando se ensinado matemática, estimular 7 a capacidade de leitura e interpretação de textos da área econômica.

Também desenvolver habilidades de análise e julgamento de cálculos dos juros nas vendas a prazo, compreender a relação entre matemática e outras áreas de conhecimento. Para Savoia, Saito, Santana (2007) O estágio de desenvolvimento da educação financeira no Brasil se encontra inferior a países como Estados Unidos e Reino Unido. Sendo escalado obrigatoriamente como matéria nas grades de ensino nos Estados Unidos, tendo 72% dos bancos promovendo programas de educação financeira e organizações engajadas nesse tema.

Segundo Ferreira (2017) a concordância entre a educação financeira e uma qualidade de vida satisfatória está no incentivo desse tema, medindo parâmetros para que a partir disso, os indivíduos busquem mais conhecimento e despertem em outros a necessidade de se ter essa base, tendo apoio do governo para que haja investimento profissional e se possa construir uma sociedade mais promissora e próspera.

2.2. PLANEJAMENTO PARA JOVENS

A importância de um planejamento financeiro é algo de extrema necessidade a ser ensinada e demonstrada principalmente para os grupos mais jovens, que tendem a ter mais contato com o novo modelo capitalista de consumo.

Segundo Colella, Duarte, Gonçalves, Romanow, Silva e Deus (2011 apud SOZZA, DOTTO, 2014) Para que uma rotina financeira familiar seja organizada com metas e processos para atingi-las é necessário um planejamento financeiro. Onde se possa projetar como e quanto gastar, avaliando preços e como serão direcionados para cada item. A busca por certos padrões de vida, influenciados por diversos fatores sociais, caminha os indivíduos a situações financeiras de desorganização e negligência em suas rendas.

Para Lizote, Lana, Verdinelli e Simas (2013 apud VILAIN; PEREIRA 2016), Motivos que a maioria dos indivíduos acabam se endividando são status, buscas de ascensão social, sucesso profissional e bens materiais. Situações de pouco endividamento podem passar sem serem vistos, mas cuidado deve ser lado em conta para que não se torne uma situação de descontrole, a níveis críticos e com prejuízos financeiros e emocionais.

Historicamente a juventude não é educada a tomar atitudes de forma racional quando se trata de finanças no seu dia a dia. E esse comportamento é repassado de 8 geração para geração de forma sistemática. “47% das pessoas da chamada Geração Z, que tem hoje de 18 a 25 anos, não faz controle de seus gastos [...] 19% não sabe fazer, 18% possui preguiça, 18% falta de hábito ou disciplina e 16% não tem rendimentos” (SOLDI, 2019 apud KAWAUTI, 2019).

Conforme Kistemann Jr, Almeida e Ribeiro Neto, (2017), a possibilitação da alfabetização financeira antecipada entre jovens consumidores, gera um entendimento de regras que estão presentes no mercado financeiro, tendo como exemplos: taxa de

juros, índices inflacionários, estratégias de marketing, uso consciente do dinheiro e o valor do planejamento financeiro.

2.3. FINANÇAS PESSOAIS

Segundo Lizotte, Lana, Verdinelli, Simas (2016) o Brasil foi marcado com o tema finanças pessoais principalmente na década de noventa, no começo do Plano Real, depois da grande crise econômica. Esse marco se destacou pela queda dos investimentos, redução do PIB, crescimento da inflação e da dívida interna e externa.

Ao gerir suas finanças pessoais os jovens a realizam de forma quase que intuitiva, demonstrando não entenderem como funcionam as regras do cenário financeiro, isso demonstra a necessidade de adquirirem conhecimentos específicos de como gerir suas próprias finanças. De acordo com Pires (2007), tratar as finanças pessoais como uma área de conhecimento sistemática e transmissível na área do conhecimento econômico é uma necessidade contemporânea.

Sendo uma necessidade indispensável a partir do momento em que os indivíduos se tornam unidades produtivas autônomas na sociedade, detendo capital humano (habilidades adquiridas e desenvolvidas por meio de estudos aplicáveis a geração de bens e serviços), associando-os aos detentores de outros tipos de capital (físico, financeiro etc.) agregando riquezas para serem divididas entre si.

“E toda a formação do patrimônio de uma família começa na organização das finanças pessoais, afinal, é justamente nessa fase que todo o planejamento começa a ser desenhado.” (LIMA; BARBALHO; NASCIMENTO; NETO; BRITO 2019, p. 2).

O desequilíbrio financeiro de um indivíduo impacta diretamente no seu estado físico e emocional e nas suas relações com os seus familiares e demais pessoas ao seu redor. “as pessoas endividadas, sem dinheiro para cumprir como os seus compromissos, passam a ter dificuldades no relacionamento pessoal, familiar e profissional.” (CERBASI, 2004, apud LIZOTE; LANA; VERDINELLI; SIMAS, 2019, p. 2).

Para Lizote, Lana, Verdinelli e Simas (2016), em uma economia baseada em moeda e crédito, o conceito de finanças pessoais se situa no modo de uso do dinheiro, próprio ou de terceiros, com objetivo de obter mercadorias, alocar recursos físicos, podendo ser força de trabalho e ativos do indivíduo, com finalidade em retorno de dinheiro e crédito. De acordo com Wisniewski (2011) é importante destacar além do

consumo consciente, da criação do hábito de poupar e do planejamento, o fato da formação do investimento, pois esse teria um foco no longo prazo, trazendo uma garantia futura para seu lado social e de suas contribuições. O tema de investimento sendo um pouco mais complexo para o grupo jovem, já é algo que atualmente se é procurado por pequena parte.

2.4. CONSUMISMO DOS JOVENS

No mundo contemporâneo a enxurrada de produtos e serviços novos pode ser apresentada diariamente a todos, entretanto, os jovens comumente são os mais afetados, mais vulneráveis a essa sedução do mercado.

Para Piaia e Bernardi (2020), a compra de produtos e serviços de modo exagerado pelos jovens possui relação direta com a influência constante do consumismo no início de suas trajetórias financeiras, sendo motivada principalmente pelo único desejo de comprar, causando muitos danos em suas vidas cotidianas, especialmente no âmbito financeiro. Segundo Carvalho (2016), os jovens com a falta de objetivos, metas e projetos, acabam se apegando a objetivos temporários, consumidos em áreas da vida que mais se fazem presentes, como exemplo: os grupos da escola, clubes e baladas. Podem também se influenciar a partir de campanhas de marketing e modismos que são apresentados em mídias gerais.

Para Messias, Silva e Calderoni (2015) vários pesquisadores estão atraídos pelos comportamentos dos consumidores, principalmente as características da ferramenta fornecedora de subsídios para ações de marketing. Essa ferramenta nos últimos anos vem sendo ampliada com seu poder de influência, em foco os jovens, 10 que são atraídos por anúncios e comerciais, sendo convidados a consumir de forma rápida diversos produtos.

Ramos (2006) comenta que o consumismo tende a ganhar força e espaço como estratégia econômica devido a novas estruturas da sociedade que afetam a vida cotidiana, pois são submetidas a novas regras de mercado direcionadas a esse nível de consumo. Os jovens de antigamente entravam em conflito com as estruturas sociais rígidas que iam contra seus comportamentos mais alternativos, e nos dias atuais eles tendem a se deparar com uma sociedade muito complexa. “Daí que o “ser jovem” hoje

esteja relacionado à "atitude" de comprar, roupas, tênis e telefones celulares entrem várias necessidades ilimitadas. (RAMOS, 2006)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da problemática elaborada nesse estudo, foi possível compreender como se formam os planejamentos adotados pelos jovens universitários e de que forma eles lidam com a presença e a ausência dos conhecimentos obtidos na área da educação financeira. Com o auxílio de meios tecnológicos, ficou cada vez mais fácil e acessível as formas de se controlar as finanças dos usuários. Porém, foi observado que ainda meios conservadores são muito adotados, como por exemplo, as anotações. Esse fenômeno nos mostra que até mesmo os jovens ainda preferem esse meio de planejamento, seja por influência de seus ciclos familiares ou sociais. A presença de uma base desse conhecimento gera uma visão mais precoce para o desenvolvimento do indivíduo e de como ele administrará sua renda futuramente. A busca por um controle de suas finanças está cada vez mais presente nesse grupo social, e a aquisição de um ensino em idades tão juvenis se mostra algo indispensável para que se consiga alcançar objetivos de seus planejamentos. O consumismo é presente ainda e possui consciência por seus usuários. A tecnologia está presente constantemente na nossa rotina, nos tornando reféns desse meio, o que acaba nos atraindo para o mal hábito de gastar desnecessariamente. A educação financeira com essa pesquisa, se mostrou presente mesmo para os que não conheciam mais profundamente do assunto, os quais estão lidando com esses conhecimentos de forma involuntária. O ensinamento em escolas e nos lares é presente mesmo que de forma sutil. Os indivíduos possuem consciência de sua importância e de como ela pode aprimorar a visão para futuros gerenciamentos avançados de suas rendas. Este trabalho contribui para formar uma visão atualizada de como os jovens se comportam diante da sociedade consumista e se preparam para o futuro profissional diante de novas situações financeiras. Com o passar do tempo os jovens irão acabar tendo que lidar com formas mais complexas de finanças. A educação financeira deverá ser aplicada mais fortemente em instituições de ensino, como foi mostrado nos resultados.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Tereza Cristina Melo de Brito. Identidade do Jovem na Sociedade Contemporânea Identity of Youth in Contemporary Society. Saber Humano: Revista Científica da Faculdade Antonio Meneghetti, [S.l.], p. 146-165, fev. 2016. ISSN 2446-6298. Disponível em: . Acesso em: 29 jun. 2022.
- COLELLA, Mariana Trivia et al. Planejamento Financeiro Familiar: A importância da organização e controle no orçamento familiar. Itapeva/SP. FAIT, v. 8, 2014.
- Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2017. Kistemann Jr, Marco Aurelio.; Neto, Ivanir Ribeiro.; Almeida, Daiana Bárbara. Uma experiência com educação financeira de jovens-indivíduos consumidores no PROBIC-JR-FAPEMIG/UFJF.
- Revista Paranaense de Educação Matemática, 2017. Disponível em: Acesso em: 29 de jun. de 2022.
- LIMA, R. S.; BARBALHO, P. R. M.; NASCIMENTO, H. L. do; MEDEIROS NETO, J. S. de; BRITO, M. L. de A. The study of personal finances at the university level. Research, Society and Development, [S. l.], v. 8, n. 2, p. e1982656, 2019. DOI: 10.33448/rsd-v8i2.656. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/656>. Acesso em: 8 jul. 2022.
- LIZOTE, S. A.; SIMAS, J.; LANA, J. Finanças Pessoais: um Estudo Envolvendo os Alunos de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior de Santa Catarina. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 9., 2012, Santa Catarina. Anais [...]. Santa Catarina: UNIVALI, 2012. p. 2-2.
- MESSIAS, José Flávio; DA SILVA, José Ultemar; SILVA, Pedro Henrique Calderoni. Marketing, Crédito & Consumismo: Impactos sobre o endividamento precoce dos jovens Brasileiros. Revista Eniac Pesquisa, v. 4, n. 1, p. 43-59, 2015.
- Pelicioli, Alex Ferranti. A relevância da educação financeira na formação de jovens. 2011. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3405>. Acesso em: 29 jun. 2022.
- PIAIA, Júlio Henrique Silva; DOS SANTOS BERNARDI, Luci Teresinha Marchiori. Educação financeira na escola: falando de juventude, consumismo e projeto de vida. TANGRAM-Revista de Educação Matemática, v. 3, n. 4, p. 134-153, 2020.
- PIRES, Valdemir. Finanças Pessoais Fundamentos e Dicas. Piracicaba: Ed. Equilíbrio, 2006. 114 p ROSS, Stephen A; WESTERFIELD, Randolph W;e JAFFE, Jeffrey F. Administração Financeira. São Paulo: Atlas, 1995.

SANTOS, DANILO BRAUN, MENDES-DA-SILVA, WESLEY e GONZALEZ, LAURO DEFICIT DE ALFABETIZAÇÃO FINANCEIRA INDUZ AO USO DE EMPRÉSTIMOS EM MERCADOS INFORMAIS. *Revista de Administração de Empresas* [online]. 2018, v. 58, n. 1 [Acessado 28 Junho 2022] , pp. 44-59. Disponível em: .

Savoia, José Roberto Ferreira, Saito, André Taue e Santana, Flávia de Angelis Paradigmas da educação financeira no Brasil. *Revista de Administração Pública* [online]. 2007, v. 41, n. 6 [Acessado 24 Novembro 2022] , pp. 1121-1141. Disponível em: . Epub 26 Fev 2008. ISSN 1982-3134. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122007000600006>.

SILVA, Ana Luiza Paz et al. Finanças pessoais: análise do nível de educação financeira de jovens estudantes do IFPB. *Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB*, [S.l.], n. 41, p. 215-224, jun. 2018. ISSN 2447-9187. Disponível em: . Acesso em: 08 jul. 2022.

SOLDI, Dimas. Apenas 25% dos jovens de 18 a 30 anos fazem controle financeiro. Agência Brasil, 2019. Disponível em: . Acesso em: 23, agosto de 2022.

VIEIRA, Kelmara Mendes et al. Alfabetização financeira dos jovens universitários riograndenses. *Desenvolve Revista de Gestão do Unilasalle*, v. 5, n. 1, p. 107-133, 2016. WISNIEWSKI, Marina Luiza Gaspar. A importância da educação financeira na gestão das finanças pessoais: uma ênfase na popularização do mercado de capitais brasileiro. *Revista Intersaberes*, v. 6, n. 11, p. 155-170, 2011.

CAPÍTULO XXIX

IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR DA REDE PÚBLICA DE ENSINO: UM ESTUDO DE CASO COM EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO TÉCNICO NO PIAUÍ

IMPACTS OF THE COVID-19 PANDEMIC ON THE SCHOOL ADMINISTRATION OF THE PUBLIC EDUCATION NETWORK: A CASE STUDY WITH A TECHNICAL EDUCATION INSTITUTION IN PIAUÍ

DOI: 10.51859/AMPLLA.TS03308-29

Andreia Ferreira Arcanjo¹

Israel da Silva Rodrigues²

Muryllo Mayllon de Alencar Carvalho³

Elba Borges da Silva Soares⁴

¹ Graduanda em administração pelo Instituto Federal do Piauí

² Graduando em administração pelo Instituto Federal do Piauí

³ Graduando em administração pelo Instituto Federal do Piauí

⁴ Mestre em Dinâmicas de Desenvolvimento do Semiárido, pela Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco. Professora do Instituto Federal do Piauí. Orientadora do trabalho.

RESUMO

O Estado tem o dever de promover acesso à educação de excelência, direcionada às demandas sociais, independente do contexto pelo qual a sociedade perpassa. A pandemia do novo coronavírus provocou a necessidade de adaptações no modelo de ensino, como também na administração escolar. Nesse sentido, o Instituto Federal do Piauí com a intenção de continuar a fornecer um ensino de qualidade e excelência migrou sua forma de ensino para Atividades Pedagógicas não Presenciais. Nesse sentido, o estudo teve como objetivo analisar se a administração escolar promovida pelo IFPI - *Campus* Paulistana, considerando a necessidade de adaptabilidade em virtude das circunstâncias pandêmicas, continuou a ser entregue com os mesmos padrões de qualidade em relação ao período precedente à pandemia do coronavírus. Utilizou-se a pesquisa descritiva, com o método estudo de caso, na abordagem quali-

quantitativa. Os sujeitos desse estudo foram todos os servidores técnicos-administrativos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, *Campus* Paulistana. O questionário foi respondido por 6 integrantes dos pesquisados. Depreendeu-se que, a maioria expressiva dos pesquisados consideram que a ação administrativa foi positiva no que se refere à reação ao cenário pandêmico. Além disso, constatou-se que novas tecnologias, que se tornaram populares no ensino remoto, como o Google Meet, devem continuar a serem utilizadas devido à praticidade descoberta.

Palavras-chave: Administração escolar. Pandemia. Ensino remoto. Direito social.

ABSTRACT

The State has a duty to promote access to excellent education, aimed at social demands, regardless of the context through which society passes through. The coronavirus pandemic

caused the need for adaptations in the teaching model, as well as in school administration. In this sense, the Federal Institute of Piauí, with the intention of continuing to provide quality and excellence teaching, migrated its teaching method to Non-Present Pedagogical Activities. This study aimed to analyze whether the school administration promoted by IFPI - *Campus* Paulistana, considering the need for adaptability due to pandemic circumstances, continued to be delivered with the same quality standards in relation to the period preceding the coronavirus pandemic. Descriptive research was used, with the case study method, in the quali-quantitative approach. The subjects of this study were all

technical-administrative employees of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Piauí, *Campus* Paulistana. The questionnaire was answered by 6 members of the respondents. It was found that the expressive majority of respondents consider that the administrative action was positive with regard to the reaction to the pandemic scenario. In addition, it was found that new technologies, which have become popular in remote teaching, such as Google Meet, should continue to be used due to the practicality discovered.

Keywords: School administration. Pandemic. Remote teaching. Social rights.

1. INTRODUÇÃO

Pandemias costumam trazer diversos desafios para a humanidade e atingem vários setores e assim há uma necessidade de adaptação a uma nova era, a qual necessita de continuidade de eficiência e eficácia nos processos administrativos. No Instituto Federal do Piauí - *Campus* Paulistana, as atividades continuaram, o ensino remoto foi aplicado dando assim continuidade no ensino.

O artigo 205 da Constituição de 1988 relata que a educação é direito de todo, bem como dever do Estado e da família e, desse modo, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Como essa garantia foi uma área bem atingida, devido o isolamento para evitar contágio do vírus, ela teve que se reinventar para continuar dando suporte e ensino a todos.

Na educação, devido a pandemia e o isolamento, a maior parte dos envolvidos poderiam ser tocados, desde o aluno que é o receptor, o professor que é o emissor, a gestão que é quem define e organiza o canal, que é o meio ou forma que a educação será entregue, e por isso foi escolhido investigar os impactos para administração no Instituto Federal do Piauí - *Campus* Paulistana.

O Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia do Piauí tem sede em Teresina, criado mediante a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A missão da instituição é “Promover uma educação de excelência, direcionada às demandas sociais”, ao passo que sua visão é “Consolidar-se como centro de excelência em Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mantendo-se entre as melhores instituições de

ensino do País”. Os valores do Instituto Federal do Piauí são: ética, respeito, solidariedade, diálogo, participação, transparência, equidade, responsabilidade.

Uma instituição pública requer a eficiência, eficácia e efetividade nos seus procedimentos, como também a legalidade, elencada pelo princípio da indisponibilidade do interesse público segundo o artigo 37 da Carta Federal, pois mesmo que se tratando de tempos pandêmicos ou regulares a educação é um serviço essencial, haja vista ser responsável direta e indiretamente para o desenvolvimento e qualificação do indivíduo e depende de qualidade para o preparo deste como descreve o artigo 6º da Lei Maior, assim como para que continue impactando positivamente na sociedade, pois o insucesso dessa qualidade traria impactos negativos à comunidade.

É de responsabilidade da gestão administrativa lidar com mudanças ocorridas com a pandemia da COVID-19, e esse estudo busca identificar como essa gestão vem lidando com essas e mudanças e investigar perante técnico-administrativos as dificuldades administrativas provenientes do cenário pandêmico. Portanto, tem-se como objetivo geral: Compreender os impactos da pandemia Covid-19 na administração do IFPI- *Campus* Paulistana, objetivos específicos: Assimilar como a gestão do IFPI-Campus Paullistana lidou com as mudanças ocorridas com a pandemia da COVID-19 nível de administração; Investigar perante os técnicos-administrativos as dificuldades administrativa provenientes do cenário pandêmico e por problemática: como a pandemia da COVID-19 impactou a administração do IFPI-*Campus* Paulistana?

2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS SOBRE GESTÃO ESCOLAR E CONTEXTO PANDÊMICO

É notório que a pandemia do coronavírus trouxe diversos impactos para as gestões, tanto do setor privado, como do setor público. Com o Instituto Federal do Piauí – *Campus* Paulistana não foi diferente, uma vez que esta é, além de uma organização, integra, também, o serviço público, mais especificamente no setor da educação. O setor escolar é função essencial, promovida pelo Estado, em conjunto com a família e com a sociedade.

Segundo Burgos (2013, p.12), “a gestão escolar é uma dimensão central do processo de construção da escola pública democrática”, ou seja, é importante que haja atenção para a gestão da escola, uma vez que esta é fator base da construção

democrática. O que se busca analisar é se a pandemia afetou a gestão do *Campus* a esse nível, desestruturação democrática, bem como outras possíveis consequências. Ainda conforme o mesmo autor, enfatiza-se que “é necessário valorizar o poder da gestão escolar”.

“A gestão escolar é um dos setores que vem enfrentando diversos desafios, pois, ela é responsável por organizar e planejar ações dentro do ambiente escolar para a promoção de uma educação de qualidade” (ARAÚJO; MENESES; VASCONCELOS; 2021, pág. 4).

Denota-se que, mesmo em períodos não pandêmicos, a gestão escolar é de extrema relevância e, atrelado a isso, com ela, apresentam-se desafios constantes. De acordo com os mesmos autores (2021), o trabalho do gestor precisa ser pautado na empatia, deve-se desenvolver ações para o bem-estar físico e mental dos professores, a saber, os docentes são agentes importantes na gestão escolar, sobretudo, por lidarem tanto com a administração, como com os discentes, da instituição, ambos diretamente.

Entretanto, esta pesquisa trata acerca dos técnico-administrativos, agentes-meio no processo escolar. Esses agentes são responsáveis por atividades administrativas, as quais servem de suporte para a atividade-fim do Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia do Piauí – *Campus* Paulistana.

É sabido que, durante boa parte da pandemia do coronavírus, os servidores supracitados estiveram afastados de suas atividades presenciais, exercendo, desse modo, o trabalho remoto, com características próprias, singulares, distintas das presenciais. Essas circunstâncias, naturalmente, geraram desafios para a classe, a qual teve de lidar com novas tecnologias, novas formas de comunicação, dentre outros aspectos.

Houve mudanças que acarretaram no contexto atual impactos, conforme citam Araújo; Meneses; Vasconcelos (2021):

é fato que o atual cenário social trouxe consigo diversos desafios para educação, e não será fácil superar tais desafios, mas é necessário e urgente pensar em estratégias para a melhoria e pleno desenvolvimento do processo educativo (ARAÚJO; MENESES; VASCONCELOS; 2021, pág. 8).

Assim, segundo a mesma autoria (2021), cabe ao gestor escolar desenvolver uma gestão democrática, com compartilhamento de responsabilidades, articulando as exigências educativas e profissionais com a saúde mental. Dessa forma, destaca-se que

tanto uma gestão participativa, como o cuidado com a saúde mental dos sujeitos do processo educacional, são imperativos no que se refere à superação dos desafios advindos de cenários pandêmicos.

Consoante Brito (2022, p. 26), “A realidade imposta na organização da escola causada pela pandemia, necessita de novos olhares para a vivência da gestão escolar”. A saber, faz-se necessárias inovações e, notadamente, de surgimento de novas lideranças que guiarão esse processo de reciclagem, de aprendizado e de crescimento.

Pertinente ressaltar, ainda, que a gestão pública, assim como a gestão privada, necessita de eficiência e eficácia, bem como efetividade. Isso se dá notadamente devido ao artigo 37 da Carta Magna, o qual elenca a eficiência dentre os princípios da Administração Pública. A fim de que isso ocorra, é preciso planejar, organizar, dirigir e controlar. Interligando esses quatro elementos, surge a educação de qualidade, originada, também, nos setores administrativos da escola.

Entretanto, nem sempre esses elementos são harmônicos, especificamente em tempos de crise:

o isolamento social e as mudanças na sociedade afetaram psicologicamente todos que constituem o espaço escolar, inclusive, o próprio gestor, que tem a responsabilidade de administrar uma escola e incluir a todos. Com uma rotina intensa de reuniões e compromissos concomitante às responsabilidades pessoais para com a família e o lar e ao medo de contágio. É necessário ter responsabilidade afetiva e considerar também a saúde mental da equipe gestora (ARAÚJO; MENESES; VASCONCELOS; 2021, pág. 9).

Portanto, cabe frisar que o fator psicológico também é de extrema importância no processo de adequação dos sujeitos escolares à pandemia. Logo, apesar do avanço ou regresso administrativo, há um fator que sempre permanece, o humano, e suas relações, tanto interpessoais, como intrapessoais.

3. METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos, o estudo utilizou a abordagem qualitativa, que segundo Pradanov e Freitas (2013), considera que há uma “relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

De acordo com Severino (2014) trata-se de uma pesquisa de campo, na qual “a coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo

assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador”. Quanto ao método, trata-se de estudo de caso, na qual “se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo” (SEVERINO, 2014, p. 105).

Os sujeitos do estudo foram os técnicos-administrativos do Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia do Piauí, *Campus* Paulistana, que trabalham no setor administrativo, totalizando 35 servidores. Desse modo, excluindo os professores por serem servidores do magistério. A coleta de dados se deu através de questionário semiestruturado, realizado através da ferramenta *Google forms*, contendo 15 (quinze) questões, sendo 08 (oito) abertas e 07 (sete) fechadas, que versaram sobre as mudanças realizadas nos processos administrativos dos trabalhos durante a pandemia da Covid-19, e realizada entre os dias 20/06/2022 e 28/06/2022. Totalizando 6 respondentes. O campo da pesquisa foi o próprio *Campus* Paulistana, o qual integra o Instituto Federal do Piauí.

Como intervenção, foi realizada uma apresentação dos resultados obtidos na pesquisa à direção do Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia do Piauí, *Campus* Paulistana, com o intuito de adequar os processos administrativos da instituição à possíveis sugestões de acordo com os resultados.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A pesquisa obteve um total de 6 respostas, sendo os questionados 5 do gênero masculino e 1 do gênero feminino. Esse gráfico mostra que a maior parte das respostas obtidas foi do público masculino. Quando perguntado a quantidade de tempo de trabalho no *Campus*-Paulistana, obteve uma média entre 2 à 8 anos

Quando perguntado sobre o conhecimento da missão do IFPI, obteve uma resposta positiva de 100%, conforme apresenta o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Conhece qual é a missão do IFPI.

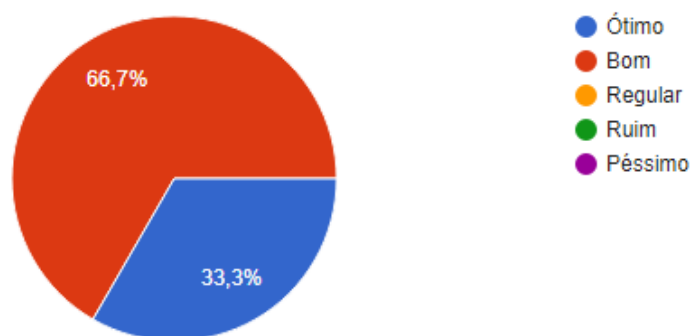


Fonte: dados da pesquisa (2022).

A missão é um fator que pode colaborar para um planejamento estratégico para direcionamento para todas as decisões, o que faz importante o conhecimento dela para todos os colaboradores de uma organização.

Quando perguntado sobre como o servidor avalia sua adaptação às mudanças, 66,7 responderam bom e 33,3 responderam ótimo.

Gráfico 2 - Devido à pandemia, novas adaptações precisaram ser feitas nas atividades do *Campus*. Como você avalia sua adaptação às mudanças, para que a missão do IFPI continuasse sendo entregue com eficácia.

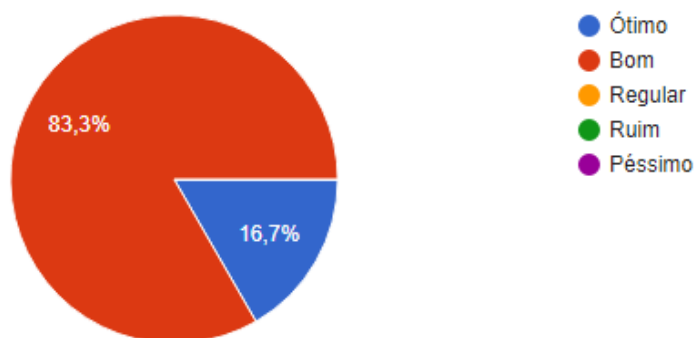


Fonte: dados da pesquisa (2022).

Destaca-se que se baseando no questionário, todos os servidores conseguiram se adaptar às mudanças ocorridas, o que se faz importante para a continuidade das atividades.

Quando perguntado como o servidor avalia a forma com a qual a Gestão do *Campus* Paulista lidou com as mudanças ocorridas durante a pandemia, 83% responderam que avalia como Bom e 16,7% avaliam como Ótimo.

Gráfico 3 – Avaliação da forma com a qual a Gestão do *Campus* Paulistana lidou com as mudanças ocorridas durante a pandemia.

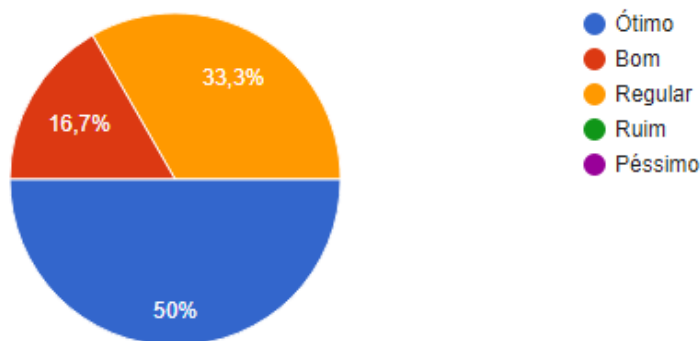


Fonte: dados da pesquisa (2022).

Como visto no gráfico 3, a avaliação da forma com a qual a gestão lidou com as mudanças durante a pandemia foi positiva, o que mostra que a instituição mesmo em período pandêmico, conseguiu enfrentar as modificações ocorridas no período.

Quando perguntado como o servidor avalia as mudanças ocorridas nos processos de trabalho durante o período da Pandemia, obteve a porcentagem de 50% para Ótimo, 16,7% para Bom e 33% para regular, tendo como justificativas “Flexibilidade para desenvolver atividades; melhoria nos processos através dos meios digitais; evolução no uso de novas tecnologias de comunicação; melhorias no processo de digitação do trabalho e adequação à situação vivida”.

Gráfico 4 – avaliação das mudanças ocorridas nos processos de trabalho durante o período da Pandemia.



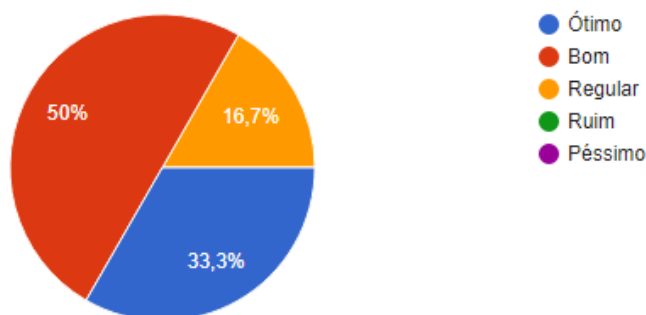
Fonte: dados da pesquisa (2022).

É notório que as mudanças ocorridas mesmo em meio pandêmico trouxeram melhorias, como citadas acima, as quais podem dar continuidade para avanço nos processos e crescimento nos resultados.

Em relação ao momento (pós-calamidade pandêmica), conforme visto no gráfico 5, quando questionados "como os pesquisados avaliam a mudanças ocorridas

nos processos de trabalho", 50% responderam bom, 33,3% ótimo e 16,7% responderam regular.

Gráfico 5 - Nesse momento (pós-calamidade pandêmica) como você avalia as modificações ocorridas nos processos de trabalho.



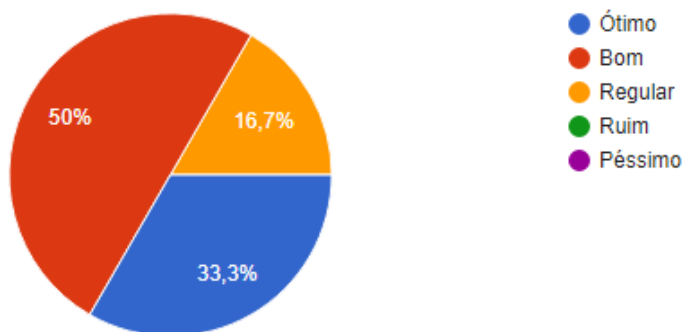
Fonte: dados da pesquisa (2022).

Diante disso, verifica-se uma avaliação positiva em relação às mudanças realizadas nos processos de trabalho.

Ao justificarem a resposta, destacaram que "adaptação ao novo normal requer o comprometimento de todos para suprir a demandas, e que obtiveram êxito", enquanto outro pesquisado relatou que "se todos tivessem comprometido poderia ter sido melhor". Ademais, destacaram a "manutenção do fluxo de trabalho como vem sendo feito e a redução de papel e menor gastos com os correios, além de agilizar o tempo de resposta às solicitações, com o uso do PEN SUAP".

Quando questionados "como você avalia a integração de ferramentas utilizadas no trabalho remoto, no trabalho administrativo presencial", 50% responderam ótimo, 33,3% bom e 16,7% regular, conforme pode ser visto no gráfico 06.

Gráfico 6 - integração de ferramentas utilizadas no trabalho remoto, no trabalho administrativo presencial.



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Percebe-se uma aceitação desses servidores à integração dessas ferramentas ao trabalho administrativo presencial.

No tocante a quais ferramentas do trabalho remoto podem continuar sendo utilizadas no trabalho presencial, todos os respondentes destacaram a utilização do Google Meet para reuniões, além disso, foram citados o Clarsroom, Google Docs e Google Forms. Ademais, destacaram também a utilização do Google Meet para a reunião com servidores de outros *Campus* com a finalidade de uniformizar as atividades de trabalho, gerando melhorias para os processos de trabalho e disseminação de conhecimento entre os servidores.

Foi questionado, também, aos técnicos-administrativos. “quais os principais impactos da pandemia Covid-19 na administração do IFPI” e, como respostas, houve o impacto econômico e/ou financeiro, bem como possibilidade de novas formas de trabalho. Além disso, também se citou a necessidade de adaptação da instituição, na questão do planejamento, do trabalho e dos recursos empregados em cada área e a sua melhor destinação, pois os recursos não são infinitos, pelo contrário, são limitados, portanto necessitam ser bem geridos. Ademais, alguns trabalhos são inviáveis via remoto. Por último, a evasão de discentes e o aumento de despesas para evitar contaminações provenientes da patologia.

Mais uma questão abordada permeou sobre: “quais os pontos positivos da Gestão do *Campus*, durante o gerenciamento da crise” e as respostas giraram em torno de: “A gestão em meio à crise do Covid-19, a necessidade de resposta à comunidade interna e externa, o planejamento das aulas e trabalho remoto, a implantação de vários programas, dentre eles, o auxílio conectividade, tablets e alunos conectados por parte dos servidores e o planejamento relacionado à volta ao presencial e todos os aspectos”. Enfatiza-se a questão de apoio à conectividade no ensino remoto, bem como a escuta ativa da gestão.

Já no que se refere aos pontos negativos, relatou-se a centralização das decisões, a morosidade na resolutividade, a sobrecarga de atividades e o excesso de comissões e, por último, a demora para a implantação do ensino remoto. Quando perguntado se existia algo mais a relatar sobre o gerenciamento de crise, a resposta unânime foi “não”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos evidenciados no trabalho, conclui-se que a pandemia do coronavírus trouxe grandes desafios, e, de acordo com a pesquisa, é possível notar que a gestão tem atuado de forma positiva e proativa, e parte dos servidores estão satisfeitos com a maneira que a administração está lidando com esse momento pandêmico.

O ensino remoto foi uma alternativa encontrada, já que devido a pandemia do novo coronavírus as aulas presenciais não eram possíveis devido à possibilidade de contaminações, e novas ferramentas foram aplicadas para complementar o ensino, esses meios foram bem mensurados e sugeridos para que continuassem no ensino presencial, por suas utilizações serem consideradas mais úteis e ágeis, tais elas como Classroom, Google Docs, Google Forms e o Meet.

Dentre as respostas, pode ser destacada a satisfação de parte dos servidores quanto à flexibilidade para desenvolver as atividades, melhoria nos processos com a utilização de meios digitais, evolução no uso de novas tecnologias de comunicação.

Foi citado também os pontos positivos da gestão quanto o gerenciamento da crise causada pela Covid-19, tendo sido maior parte deles a abrangência da conectividade e tecnologia para tentar sanar problemas de alguns alunos quanto à participação em aulas remotas. Pontos negativos durante o gerenciamento foram centralização na tomada de decisões, demora na resolutividade, sobrecarga de atividades, excesso de comissões e a demora em implantar o ensino remoto de acordo com parte dos entrevistados.

Por fim pode-se concluir que o objetivo proposto nessa pesquisa foi alcançado, pois através desta foi possível compreender os impactos da pandemia da Covid-19 na administração do Instituto Federal do Piauí - *Campus* Paulistana. Assimila-se, portanto, como essa gestão lidou com as mudanças ocorridas, e as dificuldades administrativas provenientes do cenário pandêmico perante os técnicos-administrativos.

Essa pesquisa trouxe limitações, bem como a indisposição dos servidores para responder o questionário, levando em consideração que se obteve apenas 6 respostas de 35 que estavam aptos a responder. Como sugestão para pesquisas futuras e

aprofundamento do estudo, uma pesquisa presencial mais detalhada para que se alcance maior número de respondentes.

A intervenção trouxe resultados, dentre eles, cita-se: concluiu-se que houve esforços durante este período pandêmico tanto da gestão, como dos técnicos-administrativos na manutenção da boa administração escolar; apesar de apenas aproximadamente 17% dos servidores aptos terem respondido, tendo em vista o caráter quali-quantitativo da pesquisa, isso não foi um grande empecilho para os resultados, haja vista que as respostas tendem a se tornar repetitivas, como a própria análise de resultados apresentou; foi sugerido, pelo gestor, à equipe, a qual já vem realizando recortes do *Campus* na pandemia, considerando seus impactos, que continuasse nesse sentido, para que assim seja construída uma visão macro e micro da situação.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Antônia Silva; MENESES, José Marques; VASCONCELOS, Francisco Lucas Venuto. Os desafios da gestão educacional democrática no cenário de pandemia. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BURGOS, Marcelo Baumann. Dimensões institucionais da gestão escolar. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 3, n. 2, p. 11-23, 2013.
- BRITO, Priscila da Silva. Os desafios administrativos e pedagógicos enfrentados pelos gestores escolares de escolas públicas frente a pandemia de COVID-19. 2022.
- PRADANOV, C. Cristiano; FREITAS, E. Cesar de. Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e Trabalho Acadêmico. Novo Hamburgo: **Universidade Feevale**, 2013.
- SEVERINO, A. Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2014

CAPÍTULO XXX

ANDRAGOGIA NA ARQUITETURA: TÉCNICAS DE ENSINO DO ALUNO ADULTO APLICADAS NO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO

ANDRAGOLOGY IN ARCHITECTURE: TEACHING TECHNIQUES FOR ADULT LEARNERS APPLIED IN THE ARCHITECTURE AND URBANISM COURSE

DOI: 10.51859/AMPLLA.TS03308-30

Agatha Larissa da Silva Coelho¹
Vanessa de Souza Batista²
Maria Larisse Elias da Silva³
Laura Rodolfo Diniz⁴

¹ Pós-graduanda em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Santa Maria- UNIFSM, Arquiteta e Urbanista pelo UNIFSM. E-mail: agathacoelho981@gmail.com.

² Mestre em Engenharia Civil área de concentração Geotecnia- UFRN. E-mail: vanessa.batista@urca.br.

³ Doutoranda em História pelo PPGH – UFF, Mestra em História pelo PPGH – UFPB e Graduada em História pela UFCG. E-mail: lawrenceelias1996@gmail.com.

⁴ Pós-graduanda em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Santa Maria- UNIFSM, Arquiteta e Urbanista pelo UNIFSM. E-mail: lauradiniz.arq@gmail.com.

RESUMO

O ensino do aluno adulto tem ganhado mais notoriedade no campo acadêmico e profissional, pois os conceitos e métodos dentro deste âmbito são relevantes por trazer um olhar específico para o adulto quanto aprendiz. No campo acadêmico esses elementos, quando bem aplicados, trazem muitos benefícios para o desenvolvimento da educação. Tratando-se do Brasil, o nível de graduação enfrenta muitos desafios, além das especificidades do aluno em fase adulta, o cenário social principalmente com a pandemia do coronavírus, e a procura pelo ensino a distância, compõem uma conjuntura que precisa ser discutida em busca de desenvolvimento, para além disso o curso de arquitetura e urbanismo traz consigo suas próprias questões e necessidades. Este artigo visa observar, portanto, o conceito de percussores da Andragogia visando a discussão em torno do Ensino Superior no Brasil, especialmente sobre o curso de Arquitetura e Urbanismo, ao passo que busca apontar metodologias ativas dentro da Andragogia no auxílio da construção do saber acadêmico, voltando-se para o profissional que deseja formar.

Palavras-chave: Andragogia. Arquitetura e Urbanismo. Aluno adulto.

ABSTRACT

Currently, adult student education has been gaining more prominence in the academic and professional fields, as the concepts and methods within this realm are indeed relevant for providing a specific perspective on adult learners. In the academic context, when these elements are well applied, they bring many benefits to the development of education. In the case of Brazil, undergraduate education faces many challenges, and in addition to the specificities of adult learners, the social scenario, especially with the coronavirus pandemic, and the demand for distance learning, constitute a context that needs to be discussed in search of development. Furthermore, the field of architecture and urbanism brings its own issues and needs. This article aims to observe, therefore, the concept of Andragogy pioneers, focusing on the discussion surrounding Higher Education in Brazil, especially regarding the Architecture and Urbanism course, while seeking to point out active methodologies within Andragogy to aid in the construction of academic knowledge, catering to professionals who aspire to graduate.

Keywords: Andragogy. Architecture and urbanism. Adult student.

1. INTRODUÇÃO

As discussões a respeito do estudo de pessoas adultas tem sido pauta relevante no cenário da educação brasileira devido ao quadro de marginalização do ensino apontado através dos indicadores de educação, sendo este observável nos diferentes níveis de ensino brasileiro (NEVES, 2010). Contudo, houve uma melhora na busca de formação superior no país, pois segundo os dados do IBGE (2019), o número de pessoas concludentes ou cursando o ensino superior teve um aumento de 2,7% apenas entre os anos de 2016 e 2019, e com isso vários cenários e realidades de vida diferentes estão tendo acesso ao meio acadêmico e suas demandas.

Atualmente sabe-se que o aluno adulto em muitos aspectos se difere das crianças pois possui características como personalidade formada, além do acúmulo de experiências intrínsecas pessoais, e precisa de motivações para dedicar-se a aprender algo, visto que se torna mais fácil a construção do aprendizado quando o mesmo reflete de forma prática em sua vida pessoal solucionando problemas e faz sentido ao indivíduo (KNOWLES, 1980).

O perfil do estudante brasileiro pode variar em muitos aspectos. De acordo com a Agência Brasil (2020), os dados das pesquisas da Semesp mostram os principais como sendo a formação no ensino médio em rede pública ou privada, egressos com ou sem financiamento estudantil, a necessidade de trabalhar em paralelo ao curso, faixa etária, turno e condição no domicílio e ensino a distância.

No âmbito da arquitetura e urbanismo, a busca e interesse pelo curso também vem aumentando, segundo senso do INEP (2017) o curso esteve entre os 10 mais maiores cursos de graduação em números de matrículas, contudo, os dados mostram que o nível de desistência dentro da área de Engenharia, produção e construção onde encontra a arquitetura e urbanismo é o segundo maior no ano de 2021 (INEP, 2021).

Para Souza (1999), as causas que podem levar a desistência dos universitários são variadas, e podem ser divididas entre internas e externas, sendo que para a última existe pontos que competem ao ensino que será construído como a confiança que é desenvolvida no acadêmico pelos professores, a certificação de que seus objetivos serão alcançados, informações a respeito dos benefícios práticos que o aprendiz desfrutará

(SOUZA, 1999), dentre outros meios que auxiliam na permanência desse aulista no curso.

Portanto, é de suma importância para o aumento da permanência e conclusão no curso de arquitetura e urbanismo, que o ensino dentro da graduação seja estruturado e voltado para as necessidades dos perfis dos acadêmicos que ingressam. Dessa forma, os conceitos e bases dentro da andragogia que é o estudo voltado para os adultos é um meio de melhorar o sistema de ensino.

O presente estudo tem como objetivos específicos revisar as ideias dentro da andragogia voltando-se para a graduação de arquitetura e urbanismo bem como suas necessidades, observar os principais obstáculos dentro do curso, gerando discussões a respeito e apontar o conceito de metodologias ativas no ensino acadêmico. Este artigo possui sua relevância agregando às discussões acerca da melhoria dentro da graduação superior, buscando entender as necessidades do aprendiz e identificar em quais áreas à docência pode estar se aprimorando para oferecer um ensino de melhor qualidade.

2. ENSINO PARA ADULTOS E ANDRAGOGIA

2.1. O ENSINO PARA O ALUNO ADULTO

O filósofo Platão, em torno de 300 anos a.C., demonstrava em seus escritos a importância da educação em todas as fases de vida de um indivíduo, sendo necessária a adaptação a cada circunstância trabalhada (PONCIO, 2023), salientando que o ensino precisa ser moldável de acordo com os graus de dificuldades que são encontrados. Para Neves, é inviável partir do pressuposto que uma única estrutura de ensino será capaz de atender e alcançar a todas as pessoas (NEVES, 2010), tornando a caracterização do indivíduo adulto, um objeto de estudo para metodologias de ensino.

A base da educação como tradicionalmente aplicada é a pedagogia que segundo Franco; Libâneo e Pimenta pode ser descrita como: “[...] do ponto de vista etimológico significa arte de condução de crianças” (2007, p. 64). No âmbito pedagógico, tem se as didáticas de ensino que são formadas por saberes, que por sua vez são construídos através da formação escolar, formação de professores entre outros meios (INFORSATO; COELHO, 2017). Esses parâmetros habituais de ensino educativos foram desenvolvidos pensando nas necessidades de um aprendiz infantil e suas habilidades para a aprendizagem.



Através dos pensamentos voltados a compreensão do aluno adulto, surgiu o termo Andragogia que de acordo com o breve histórico de Vogt e Alves, foi elaborado pelo professor alemão Alexander Kapp em 1833, ao afirmar que o universitário necessita de metodologias voltadas para suas instancias bem como professores e a filosofia abordada (VOGT; ALVES, 2005). Ideias essas que serviu de fundamento para a compreensão desse tema.

Contudo, foi na segunda metade do século XX que os conceitos acerca da andragogia ganhou forma, por meio de pesquisas e publicação de pensadores que descreveram ideias e princípios como Knowles, Kidd J. R. Gibb e Miller nas décadas de 50 a 70, além disso em paralelo na Europa estava sendo desenvolvido o conceito tal como é abordado nos tempos atuais no qual busca de fato diferenciar o modelo de ensino de adultos do modelo pedagógico de ensino de crianças (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011). Desde então os esforços para entender as especificidades do aluno adulto deu forma as metodologias aplicadas atualmente.

Por fim, no campo de andragogia busca-se aprimorar as técnicas de ensino ao adulto, analisando os aspectos que os diferem das crianças, e trabalhando intimamente sobre esses pontos de vista, facilitando a busca, assimilação e desenvolvimento dentro dos estudos acadêmicos, como afirma Carl Rogers: “Não podemos inculcar diretamente em outrem um saber ou uma conduta; o que podemos é facilitar sua aprendizagem.” (ROGERS; ZIMRING, 2010). Dessa forma, entende-se que guiar o universitário em seu processo de instrução é o conceito chave dessa ciência.

2.2. A CONCEITUAÇÃO DA ANDRAGOGIA

Para Knowles ainda na década de 1980, os propósitos do ensino precisaram ser reexaminados, tendo em vista que o conhecimento e a tecnologia estavam mudando constantemente. Assim, sistemas multimídia, educação comunitária, redes de aprendizagens foram alguns dos pontos citados por Knowles, apontando que o trabalho mútuo de trocas de informações para a construção do saber, seria o futuro da educação (KNOWLES, 1980). Vale ressaltar que outro ponto em constante modificação é o cenário social, que quando favorável facilita o acesso à informação, mas quando há grandes adversidades a exemplo da pandemia do Covid-19, gera a necessidade de novas formas de ensino (COVID.GOV, 2023).



Segundo Rogers (2010), o homem moderno vive em constante movimento, e seu ambiente está sempre se alterando, portanto, o que é ensinado hoje pode não ser a realidade de amanhã, um assunto científico apresentado no ano presente, pode ser apenas uma teoria ultrapassada nos anos seguintes (ROGERS; ZIMRING, 2010). Essa realidade torna evidente que as informações passadas nos cursos e instituições devem ser sempre atualizadas, assim como os métodos e meios de ensino devem se adequar a realidade do momento e não se engessar através das décadas como uma única forma de se formar o aluno adulto.

Nas palavras de Freire (1997) não há docência sem deiscência, ou seja, os saberes que são passados servem de base para que novos saberes sejam desenvolvidos, como o autor cita o exemplo da prática de cozinhar, onde os saberes, seja de preparar um alimento, manipular um fogão, ou conhecer os temperos são a base para que um cozinheiro possa criar novas maneiras de fazer comidas (FREIRE, 1997). Esse exemplo explicita bem como todo conhecimento pode avançar, e que as premissas que foram ensinadas a tal aprendiz de cozinheiro hoje, em anos podem não fazer mais sentido, e a forma que ele mesmo desenvolveu sejam os conceitos bases da atualidade.

O aluno adulto é visto nessa perspectiva quando atende alguns critérios, sendo eles os legais quanto a idade e suas permissões e responsabilidades quanto a lei vigente, e de acordo com o desenho de papéis sociais individuais dentro de sua cultura e responsabilidades no meio social em que está inserido (KNOWLES, 1980). Dessa forma o ser humano em sua fase adulta possui características próprias de sua etapa de vida, nas quais leva consigo, influenciando a forma como aprende e o que aprende.

Na visão defendida por Knowles a lealdade ao modelo pedagógico, que busca ensinar de fato o indivíduo algo concreto pode gerar no docente o exercício de deixar um aluno dependente de seu auxílio para aprender ou executar um saber, mesmo que o discente tenha plena capacidade de seguir tal caminho sozinho, tal prática não é satisfatória para uma pessoa adulta visto que seu aprendizado está ligado com as experiências geradas (KNOWLES, 1980). Essas características de experiências podem ser observadas nos quatro conceitos defendidos para o Knowles que serão explanados a seguir.

O primeiro conceito, ou conceito do aprendiz, diz que é comum do adulto que ele passe a ser auto direcionado, ou seja que ao iniciar um aprendizado ele busque

autodesenvolvimento, apesar de que cada pessoa possui formas e momentos diferentes para tal desenvolvimento, porém o autor cita ser função do docente o estímulo no discentes (KNOWLES, 1980). Para Freire, reforça-se na ideia de autonomia, quando ao pegar algo que vem de fora, seja um método, ou um material, pode-se transformar ou produzir algo novo (FREIRE, 1997).

O segundo conceito é o papel da experiência do aulista, em que o ser humano acumula uma bagagem ao longo de sua trajetória de vida, no qual é de suma importância para cada indivíduo, essa experiência agrega no aprendizado de novos saberes, bem como o experimentar a prática à medida que se estuda algo, fornece uma maior facilidade no desenvolvimento do graduando (KNOWLES, 1980). Segundo as palavras de Rogers (ROGERS; ZIMRING, 2010), gerar curiosidade, propondo que o aulista descubra caminhos, gerando nele questionamentos e tentativas de respostas geram estudantes autênticos.

O terceiro conceito, é o de ler para aprender, esse conceito é de suma importância na realidade de um aluno adulto, e traz a premissa de que o adulto de fato aprende aquilo que ele vê a necessidade de ser aprendido (KNOWLES, 1980), que lhe servirá em sua vida de forma a beneficiar seu futuro e seu crescimento particular, é importante que o docente deixe claro para o discente em que tal assunto lhe servirá em sua vida profissional por exemplo, para que nele gere o despertamento para tal esforço de aprendizado. De acordo com Almeida (2021), ao entender que aquele assunto não lhe servirá, o aulista tende a negar a dedicar-se a tal, o que diminui sua evolução no tema proposto.

O quarto conceito de Knowles (1980), é o de orientação para aprender, não basta apenas saber que determinado tema servirá em seu benefício próprio, mas ter uma organização por parte do docente, através de competências que ajudem o aluno a construir uma linha de raciocínio junto ao assunto trabalhado. Nesse ponto, destaca-se a formação do docente que de acordo com Isaia (2006), onde a construção do profissional, bem como a realidade que ele está inserido, a preparação da instituição, a realidade vivenciada na docência irá influenciar esses caminhos que serão percorridos.

Pode-se afirmar que o aluno adulto necessita de atividades, experiências, desenvolvimento individuais e em equipe que respeitem essas características de uma pessoa madura, além de levar em conta também a individualidade que cada ser humano

carrega consigo. Visto que a demanda de estudantes do nível técnico e superior tem aumentado (PÔNCIO, 2023), é importante que a educação apresentada seja bem elaborada a fim de beneficiar o universitário, as empresas que irão gerar empregos, e a sociedade em si que receberá profissionais qualificados.

Dentro do curso de Arquitetura e Urbanismo, a realidade não é diferente, o curso teórico/prático, demanda muito esforço do discente, e com disciplinas que abordam temáticas variadas, faz-se necessário que o ensino se desenvolva cada vez mais buscando unir a tecnologia às necessidades do cenário social e dos estudantes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006).

3. A APLICABILIDADE DA ANDRAGOGIA: O CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO

3.1. A EDUCAÇÃO DE NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL

A educação brasileira tem buscado meios de se desenvolver em todos os níveis de ensino, do infantil ou idade escolar até níveis superiores ou profissionalizantes, além de investimentos, bolsas, e busca pela melhoria das oportunidades para minorias, o país também é comprometido com a ODS 4, iniciativa do pacto global da ONU de 2015, que promove mudanças positivas nas oportunidades de acesso à educação com prazos pré-estabelecidos. Porém o trabalho para o acesso ao nível superior é apenas o começo, e é de suma importância que se crie meios e um ambiente para a permanência dos alunos, evitando assim que eles sejam prejudicados, combatendo a evasão (CONETCA BRASIL, 2023).

Segundo a Universidade de São Paulo (JORNAL DA USP, 2021), em entrevista ao professor Fernando Coelho, o mesmo declarou em suas palavras a escassez de discursões a respeito da educação de nível superior no INEP e no Conselho Nacional de Educação. O debate a respeito do ensino voltado para o cenário social, e as necessidades atuais são necessárias para o desenvolvimento contínuo da docência e formação profissional.

Anastasiou (2006) ressalta que, há alguns pontos relevantes que formam os obstáculos nas atualizações dos currículos tradicionais dos cursos superiores, sendo eles a constante mudança da realidade atual da sociedade, as mudanças governamentais,

alterações nos saberes e nas ciências entre outros, que devem ser levados em considerações constantemente nos parâmetros de ensino.

Além de responsabilidade com a estrutura e currículos de ensino, a preparação do docente é de grande influência para o resultado final obtido, para isso o mesmo precisa ter competências pedagógicas e científicas satisfatórias para que tenha as ferramentas necessárias e adaptáveis aos desafios enfrentados no ensino (VEIGA, 2006).

Em seu fim, a formação superior busca influenciar e contribuir com a sociedade, dessa forma o principal foco da instituição deve ser o de desenvolver saberes e competências que formarão um profissional apto para servir em sociedade, com questões éticas, profissionais, competência, domínio do ofício, e contínuo crescimento de conhecimentos (ANASTASIOU, 2006). Dessa forma, deve buscar sempre processos para gerar engajamento nos estudantes, a fim que de fato através da autonomia e interesses próprios, sejam desenvolvidos no lecionado todas as questões supracitadas.

3.2. EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL

A educação à distância no Brasil iniciou-se há mais de um século, quando se tem datado de 1904 o anúncio de curso de datilógrafo por correspondência e, mais tarde, em 1923, através da criação de uma rádio que disponibilizava alguns cursos de idiomas, entre outros (ALVES, 2011). Desde então, essa modalidade vem se transformando, e, com o advento da tecnologia, tornou-se atualmente uma importante ferramenta de ensino, sendo que em 2021, 3,5 milhões de pessoas se matricularam em cursos EAD, chegando a 41,4% do total, e registrando uma queda de 8,3% nas matrículas presenciais (INEP, 2022).

Um dos grandes fatores que contribuíram para alavancar o ensino a distância nos anos de 2020 até a atualidade, foi a pandemia do Coronavírus. A doença totalizou mais de 700mil óbitos (COVID.GOV, 2023), e ao gerar isolamento social foi uma mudança brusca no cenário social, impactando muitos setores, inclusive a educação do ensino superior. De acordo com ALVES; *et al.* (2020), 78% das universidades públicas suspenderam suas aulas paralisando os estudos de 870mil estudantes, as instituições que ofereciam cursos a distância continuaram com as aulas remotas ao passo que buscavam adaptar-se a situação.

Entre essas adaptações, ferramentas foram empregadas na tentativa de sanar as dificuldades do ensino a distância de emergência, que sofrera impactos pela falta de planejamento, as AVAs que se trata de ambientes virtuais para ministração de aulas síncronas, aplicativos de celulares e computadores para escaneamento, envio de trabalhos, desenvolvimentos em grupos, ajudaram a minimizar os impactos da situação (SCHWETZ; *et al.*, 2021).

Com o controle da pandemia, as aulas retornaram ao modo presencial, mas a forte influência do ensino a distância perdurou aumentando a procura por essa modalidade, segundo a Assessoria de Comunicação Social do Inep (INEP, 2022), para o presidente da instituição Carlos Sampaio, é observável que o caminho da educação brasileira aponta para o ensino à distância e ressalta a importância de refletir se de fato é essa a direção que se deve seguir. De fato, não basta apenas permitir que o ensino a distância se torne forte, é necessário organizar e definir diretrizes e parâmetros que resultem em um ensino de qualidade para os profissionais que serão lançados no mercado de trabalho.

Fato é que o ensino à distância corrobora para o alcance das pessoas a educação, eliminando barreiras a exemplo de distancias, horários imutáveis, ensino simultâneo, e facilitação ao oferecer opções aos alunos para adequar-se às suas necessidades (ALVES; *et al.*, 2020). Contudo, faz-se necessário atentar-se para a formação de cidadão e profissional capacitado que se almeja alcançar, evitando a formação de indivíduos que apenas possui grau de formação e manuseie bem os meios tecnológicos, mas que esteja informado a respeito de todos os âmbitos da vida em sociedade (KENSKI, 2002).

3.2.1. Necessidades do Curso de Arquitetura e Urbanismo na realidade brasileira

No Brasil, o curso de bacharel em arquitetura e urbanismo é uma formação de cinco anos de graduação, em sua grade é necessário que a teoria e prática sejam sempre integradas através da interdisciplinaridade, com incentivo a pesquisa, estágios e atividades extracurriculares, para além desses pontos, o curso ainda tem forte responsabilidade na formação ética e sociais dos alunos, que devem desenvolver princípios como prioridades a qualidade de vida dos usuários, qualidade do ambiente

construído, equilíbrio ecológico, uso consciente de tecnologia, e valorização do ambiente pré-existente como um todo (MEC, 2006).

Para que de fato sejam construídas essas competências, é necessária muita atenção aos resultados e problemáticas que são encontradas ao longo do curso, segundo o Mec (2004), a CEAU (Comissão de Especialistas de Ensino de Arquitetura e Urbanismo), relatou através de um roteiro observou que o baixo rendimento dos universitários em algumas matérias se dava pelos métodos de abordagem e não pelo conteúdo. Situações como tal precisam ser encontradas para que possam ser sanadas evitando evasão dos alunos.

Segundo Cocco e Kozloski (2020), o a graduação em arquitetura e urbanismo pode ser considerado um dos mais difíceis de se cursar, devido a grandes pressões e severas correções por parte dos professores que quando utilizam de metodologias engessadas não conseguem transmitir com fluidez os temas propostos. Ao passo que o professor não está preparado para despertar nos alunos a autonomia e o interesse pela busca do ensino, a cobrança não gera resultados satisfatórios, muitas das vezes ocasionando entre outros fatores individuais, quadros de ansiedade nos discentes.

Para Silva (2010), uma graduação gera muitas mudanças em desafios da vida do estudante, inclusive o exercício de novas habilidades e atividades, que antes não lhe eram comuns, para além dessas questões, o encargo das demandas a serem cumpridas e o alcance dos resultados, podem gerar sintomas de doenças emocionais que podem se desenvolver a um quadro clínico (BALLESTE, 2021). Para sanar tais problemas, é de suma importância que a instituição esteja atenta para a situação de seus discentes, e também dos docentes que lidam diretamente com esses dilemas.

Outro ponto importante a ser citado, é a inserção do ensino a distância dentro da graduação em arquitetura e urbanismo, de acordo com o MEC, a instituição deve dotar de laboratórios, ateliês de projetos, equipamentos topográficos, aerofotogrametria e fotointerpretação, para oferecer ao aluno todo um aparato de saberes prático que precisam ser vivenciados.

Vale ressaltar que o CAU (Conselho de arquitetura e Urbanismo), se posiciona de forma contrária ao ensino totalmente à distância, alegando prejuízo na formação do profissional, que pode gerar risco a população (CAU, 2020). O ensino à distância é uma ferramenta que auxilia dentro da grade do curso, mas se faz necessário a reflexão a



respeito de quais momentos deve ser empregado dentro da grade, e como deve ser utilizado pelos tutores e pelos discentes. Todos os pontos abordados são relevantes para que se construa um ensino para o aluno adulto com responsabilidade e desenvolvimento pessoal e profissional.

3.2.2. Andragogia na prática do curso de arquitetura e urbanismo: Metodologias Ativas

Partindo dos quatro conceitos de Knowles (1980) supracitados, existem metodologias ativas que são meios práticos de dar autonomia para os acadêmicos em seus estudos, sendo o docente como um guia, que faz a mediação entre o aluno e o assunto a ser desenvolvido, ajudando-o a se engajar, levando em consideração as questões particulares, o tempo de desenvolvimento de cada indivíduo e seus interesses profissionais (SILVA, 2020). No mais a intenção desses instrumentos é a de mudar a direção do ensino tradicional de fala do professor ao discente ouvindo, e buscar através de discussões reflexivas, meios digitais e abertura de espaços novos caminhos de aprendizagem mútua (BACICH; MORAN, 2018).

Um dos métodos mais conhecidos é o da sala de aula invertida, onde o aluno passa a ser protagonista, conhecendo o assunto antes da aula, através de meios digitais, ou material entregue pelo professor, e o horário de aula é feito para aprofundamento, liderando discussões, trocas de conhecimentos entre grupos, apresentações práticas e momento de sanar dúvidas, onde o professor media o rumo dos saberes lecionados (SILVA, 2020), esse método favorece o uso de várias ferramentas interdisciplinares, como mídias digitais, sendo que parte pode ser exercida à distância enquanto os encontros reforçam o conhecimento prático.

Caso empático, é uma proposta de se criar situações problemas onde os alunos podem discutir e chegar a situações a respeito do que deve ser feito, quais os erros e soluções adequadas, esse método dentro do curso de arquitetura pode auxiliar o docente a trabalhar questões sociais, de igualdade, direitos e erros da prática profissional, ajudando na formação ética e moral do profissional (FILATRO; CAVALCANTE, 2018).

Construções de mapas mentais, que para Lessa e Santos (2023), é valioso para o sistema de informações do ser humano, pois produz hierarquia de informações

conectadas, e para o sistema cognitivo, favorece no reconhecimento de ambientes através de esquemas mentais. Os conceitos podem transpor a ideia apenas mental e em sala de aula resultar em produções físicas, compostas pelos alunos ao longo do período de aula para formar ao final do tema o resultado proposto para aquela competência, criando caminhos compartilhados entre os alunos e guiados pelo professor gerando autonomia e troca de informações.

Por fim, existem muitas ferramentas de metodologias ativas que são adaptáveis e podem ser transformadas a partir da criatividade e preparo do docente, em identificar as necessidades e propor meios para diminuí-las. A andragogia através desses métodos podem auxiliar o docente que ao entender os desafios ao qual enfrenta estará mais bem preparado para guiar o aluno adulto para o resultado esperado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que a educação superior brasileira enfrenta muitas questões e necessita cada vez mais de se desenvolver em busca de um caminho que ajude o ingresso a ter acesso a uma educação de qualidade que seja apropriada a sua fase de vida e lhe engaje a ter comprometimento, autonomia, responsabilidade e empenho, para que seja um profissional apto a contribuir positivamente no mercado de trabalho.

Para tal, a andragogia é um conceito que busca desenvolver o entendimento desse aluno que na vida adulta possui características diferentes de um aluno em idade escolar por isso precisa de uma forma de ensino que seja voltada as suas necessidades, que se bem aplicado, através da prática de metodologias ativas, do constante desenvolvimento dos docentes e a busca pela informação a respeito da realidade dos estudantes e suas necessidades, podem elevar o nível dos profissionais que sairão de tais instituições de forma apta a servir a sociedade.

E por fim, os meios de ensino hoje aplicados, os instrumentos tecnológicos e a prática do ensino à distância, necessitam de atenção, levantamento de discussões para regulamentação e observância dos impactos causados nos egressos que estão exercendo a profissão.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lucineia. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. RBAAD – Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Associação Brasileira

de Educação a Distância. 2011. Disponível em: <https://abed.emnuvens.com.br/RBAAD/article/view/235/113>. Acesso em: 21 jul. 2023.

ALVES, Elaine Jesus; CASTRO, Fábio Jesus; VIZOLLI, Idemar; ARANTES NETO, Moisés de Souza; NUNES, Suzana Gilioli da Costa. Impactos da pandemia COVID-19 na vida acadêmica dos estudantes do ensino a distância na Universidade Federal do Tocantins. **Aturá Revista Pan-Amazônica de Comunicação**, Palmas, v. 4, n. 2, p. 19-37, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/atura/article/view/9842>. Acesso em: 11 abr. 2023.

AGÊNCIA BRASIL. **Mapa do Ensino Superior aponta maioria feminina e branca**. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/mapa-do-ensino-superior-aponta-para-maioria-feminina-e-branca>. Acesso em: 11 abr. 2023.

ALMEIDA, Flávio. **A ANDRAGOGIA COMO METODOLOGIA DE ENSINO E FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**. POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: UMA COMPREENSÃO CIENTÍFICA DO REAL - Volume 3. Editora Científica. Guarujá, São Paulo. 2023.

ANASTASIOU, Léa. **Docência na educação superior**. Docência na Educação Superior. Brasília: INEP. 2016, p. 147-172. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/docencia_na_educacao_superior.pdf. Acesso em: 11 abr. 2023.

BALLESTE, Samantha. **Panorama sobre o cenário da saúde dos estudantes de Arquitetura e Urbanismo: o caso de uma faculdade no sul do Brasil**. Revista Thema, v.19, n.2. 2021.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Penso Porto Alegre: Editora Ltda, 2018.

CAU. CAU manifesta-se contra aumento da carga horária em EaD em cursos presenciais. CAUAC.gov. 2020. Disponível em: <https://cauac.gov.br/?p=7656>. Acesso em: 22 jul. 2023.

COCCO, Renata M.; KOZLOSKI Cássia L. **METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM EM CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO**. Revista Píxo, n.5, v.4. 2020.

CONECTA BRASIL. **ODS 4: o que é, significado e como contribuir com o objetivo da ONU**. 2023. Disponível em: <https://conectabrasil.org/#/blogs/details/ods-4-educacao-de-qualidade>. Acesso em: 21 jul. 2023.

- CORONAVIRUS BRASIL. **Painel Corona Virus**. Covid.saude. 2023. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 17 jul. 2023.
- FRANCO, Maria Amélia; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-98, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/K99f5qvQYMYfy9WPdHMPP3D/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.
- FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina. **Metodologias Inov-Ativas, na educação, presencial, à distância e corporativa**. Saraiva Uni. 1º Ed. São Paulo, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Editora Paz e Terra, 58ª. São Paulo. 1996.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 11 abr. 2023.
- INEP. **Censo da Educação Superior**. 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf. Acesso em: 11 abr. 2023.
- INEP. **Censo da Educação Superior**. 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 11 abr. 2023.
- INEP. **CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Ensino a distância cresce 474% em uma década**. 2022. Disponível em : <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada#:~:text=Em%202021%2C%20foram%20mais%20de,queda%20de%208%2C3%25>. . Acesso em: 21 jul. 2023.
- ISAIA, Sílvia. **Desafios à Docência Superior: Pressupostos a Considerar**. Docência na Educação do Ensino Superior, v. 5. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 63-85.
- INFORSATO, Edson; COELHO, Sônia. **PEDAGOGIA Programa de Formação de Professores em Exercício, para a Educação Infantil, para Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão da Unidade Escolar**. Anos Iniciais do Ensino Fundamental / (Orgs.) ; Unesp ; Univesp. - São Paulo: Unesp, 2017.
- JORNAL DA USP. **Educação superior no Brasil é historicamente limitada e necessita de políticas públicas de acesso**. JORNAL DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/formacao-na-educacao->



superior-nao-pode-prescindir-de-politica-de-ciencia-tecnologia-e-inovacao/.
Acesso em: 21 jul. 2023.

KENSKI, Vani Moreira. **O DESAFIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL**. REVISTA EDUCAÇÃO EM FOCO. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Vani-Kenski/publication/267697506_O_DESAFIO_DA_EDUCACAO_A_DISTANCIA_NO_BRASIL/links/548e17cb0cf214269f243818/O-DESAFIO-DA-EDUCACAO-A-DISTANCIA-NO-BRASIL.pdf Acesso em: 21 jul. 2023.

KNOWLES, Malcolm. **The modern practice of adult education: From pedagogy to Andragogy**, revised and update. Cambridge The adult Education Company: New York, 1980.

KNOWLES, Malcolm; HOLTON, Elwood; SWANSON, Richard. **Aprendizagem de resultados: Uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p. 67.

LESSA Adriana; SANTOS Cristiane. O mapa mental como metodologia ativa no ensino de leitura. **SCRIPTA**, v. 27, n. 59, p. 92-11. 2023. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/30138>. Acesso em: 22 jul. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo**. RESOLUÇÃO Nº 6, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces06_06.pdf. Acesso em: 22 jul. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PERFIS DA ÁREA & PADRÕES DE QUALIDADE Expansão, Reconhecimento e Verificação Periódica dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ar_geral.pdf >. Acesso em 22 de julho de 2023.

PONCIO, Rafael. **Ensino de Jovens e Adultos: princípios e desafios da Andragogia no Brasil**. Editora Científica, Guarujá. São Paulo 2023.

ROGERS, Carl; ZIMRING, Fred. **Carl Rogers**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SILVA, Rachel. **O perfil de saúde de estudantes universitários: Um estudo sob o enfoque da psicologia da saúde**. UFSM. Santa Maria, 2010.

SILVA, Alexandre. **Guia prático de Metodologias Ativas com uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação**. UFL. UFL. Lavras, 2020.

- SOUZA, Irineu Manoel. **Causas da evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina**. 1999. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/81300/278506.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 abr. 2023.
- SCHWETZ, Paulete; PAI, Dinara; JACQUES, Jocelise. O impacto da institucionalização da Educação a Distância na implementação do Ensino Remoto Emergencial: o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul durante a pandemia de COVID-19. **EMREDE**, v. 8, n, 1, p. 1-18. 2021. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/763>. Acesso em: 27 abr. 2023.
- VEIGA, Ilma. **Docência na educação superior**. Docência na Educação Superior. Brasília: INEP, 2016, p. 85-96.
- VOGT, Maria; ALVES, Elioenai. **Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia**. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3746/2150>. Acesso em: 04 maio 2023

CAPÍTULO XXXI

BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIFICAÇÃO DE LIVROS NA BIBLIOTECA DO IFPI - CAMPUS PAULISTANA

BACHELOR'S DEGREE IN ADMINISTRATION: THE IMPORTANCE OF BOOK DIVERSIFICATION IN THE IFPI LIBRARY - CAMPUS PAULISTANA

DOI: 10.51859/AMPLLA.TS03308-31

Eduardo Sousa da Silva ¹
Kelly Lurdes do Nascimento ²
Luana Silva Sepedro ³
Roseany de Carvalho Sousa ⁴
Mikaelle Raulino Barroso ⁵

¹ Discente do curso Bacharelado em Administração do Instituto Federal do Piauí, Campus Paulistana.

² Discente do curso Bacharelado em Administração do Instituto Federal do Piauí, Campus Paulistana.

³ Discente do curso Bacharelado em Administração do Instituto Federal do Piauí, Campus Paulistana.

⁴ Discente do curso Bacharelado em Administração do Instituto Federal do Piauí, Campus Paulistana.

⁵ Docente do curso Bacharelado em Administração do Instituto Federal do Piauí, Campus Paulistana.

RESUMO

A presente pesquisa buscou analisar a variedade de livros no ambiente bibliotecário no IFPI Campus Paulistana. O estudo tem uma abordagem qualitativa, em que se classifica como natureza exploratória, bem como, um estudo de caso. Para a coleta de dados aplicou-se uma entrevista com o servidor da biblioteca e um formulário aos discentes do curso Bacharelado em Administração, a fim de obter informações sobre a opinião de ambos acerca da disponibilidade de livros na biblioteca, além de comparar tais respostas. Como resultado, pode-se observar que o principal ponto analisado foi que há uma grande procura por livros voltados à inteligência emocional, por parte dos discentes, mas que ainda assim é uma temática de difícil disponibilidade na biblioteca, pois os livros são adquiridos de acordo com as áreas de formação do Campus (Zootecnia, Química e Administração). A partir desses resultados, é ideal que haja uma diversificação maior do acervo e de materiais dentro desse ambiente e, assim, atender a demanda de busca por novos conhecimentos.

Palavras-chave: Educação. Diversificação do conhecimento. Biblioteca. Rede de Suplementos.

ABSTRACT

The present research sought to analyze the variety of books in the library environment at the IFPI-Paulistana Campus. The study has a qualitative approach, which is classified as exploratory in nature, as well as a case study. For data collection an interview was applied with the library server, and a form to the students of the course Bachelor in Administration, in order to obtain information about the opinion of both about the availability of books in the library, besides comparing these answers. As a result, it can be observed that the main point analyzed was that there is a great demand for books related to emotional intelligence by the students, but that it is still a theme of difficult availability in the library, because the books are requested according to the training areas of Campus (Animal Science, Chemistry and Administration). From these results it is ideal that there is a great diversification of materials within this environment, and thus meet the demand for the search of new knowledge.

Keywords: Education. Knowledge diversification. Library. Supply network.

1. INTRODUÇÃO

Segundo Silva (2019), a educação não é apenas uma forma para conseguir excelentes empregos, é também uma maneira de desenvolvimento humano. A diversificação do conhecimento é algo que deve ser considerado e para ser refletido em diversos âmbitos: nas questões emocionais, em como se relacionar com pessoas, em tomar decisões, em obter satisfação pessoal e profissional, dentre outras vantagens.

A diversificação do conhecimento faz-se importante por ser um caminho para o autoconhecimento, em que o indivíduo desenvolve habilidades que o ajudam a compreender melhor a forma como percebe o mundo e orienta a própria trajetória. Isso significa conhecer como funciona o comportamento humano, sendo resultado de um processo constante de reflexão do indivíduo consigo mesmo e com o mundo (SILVA, 2019).

É importante destacar que a cadeia de suprimento de livros se torna significativa, porque é um conjunto de elementos que atuam para atender as necessidades dos clientes, incluindo o fabricante, o fornecedor e a transportadora. Além disso, a variedade de produtos/livros que a sociedade necessita é outra questão que pode influenciar no funcionamento adequado da rede de suprimentos (BECKEDORFF, 2013).

O objeto de estudo é a Biblioteca do IFPI – campus Paulistana. Esta pesquisa tem a finalidade de ajudar no desenvolvimento da Biblioteca, através dos dados coletados no setor. Esta investigação tornando-se relevante por fazer uma análise da influência da variedade de livros no conhecimento/autoconhecimento dos discentes do Bacharelado em Administração.

A problemática da pesquisa parte da seguinte indagação: Qual a influência da variedade de livros no conhecimento/autoconhecimento dos discentes do Bacharelado em Administração?

Diante disso, este estudo tem como objetivo geral analisar a influência da variedade de livros no conhecimento/autoconhecimento dos discentes do Bacharelado em Administração. Como objetivos específicos, buscou-se: i) avaliar o impacto da diversificação de conteúdos no desenvolvimento dos estudantes; ii) averiguar se existe algum requisito para calcular a previsão da demanda de livros; e iii) verificar a rede de suprimento dos livros.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. BIBLIOTECA

Antes mesmo de Cristo já havia relatos da existência das bibliotecas, sendo objetivo da população desde sempre armazenar conhecimento e registrar culturas. Alguns dos centros que foram construções do conhecimento que fascinaram com suas culturas e histórias são: Biblioteca de Nínive, Biblioteca de Alexandria, Vila dos Papiros, Biblioteca Pérgamo e Biblioteca Imperial de Constantinopla (ALEKSANDRA,2022)

As bibliotecas podem ser físicas ou virtuais, sendo guardado livros e informações ordenadamente para o aprendizado e pesquisa. Tais bibliotecas podem ser públicas ou particulares, onde as públicas prestam serviços gratuitos e, normalmente, emprestam livros e materiais para seus usuários. Além disso, ainda existem as bibliotecas comunitárias, que geralmente não recebem apoio do governo (CARVALHO, 2017).

São diversas as razões sobre a importância das bibliotecas e King (2019) cita treze delas. Entre essas importâncias estão: o contato físico com livros e com pessoas, fazendo com que surjam novas amizades dentro deste ambiente; os livros ampliam a noção de mundo de crianças e adultos; aplicar as lições dos livros para o sucesso e a felicidade; e, as bibliotecas, armazenam histórias, histórias locais e artefatos.

Ainda assim, Ribeiro (2022), fala da ociosidade nas bibliotecas, sendo que historicamente o acesso aos livros estava restrito somente à classe rica brasileira e, dessa forma, trata-se de uma característica cultural. Ademais, a classe trabalhadora enfrenta longas jornadas de trabalho e deslocamento para casa, ocupando muito tempo e fazendo com que necessitem de muitas horas de descanso e, inevitavelmente, não sobra muito tempo para o lazer. Isso está explícito na pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro (2020) sobre o Retrato da Leitura no Brasil, entre diversos motivos citados 47% dos respondentes afirmam que não leram mais por falta de tempo e 82% responderam que gostariam de ter lido mais.

2.2. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)

Criada nos termos da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Piauí – IFPI é uma instituição vinculada ao Ministério da

Educação que oferece ensino nas modalidades superior, básica e profissionalizante. Atualmente o IFPI está presente em 18 cidades do Piauí, possuindo as seguintes unidades de ensino: Campus Angical do Piauí, Campus Campo Maior, Campus Cocal, Campus Corrente, Campus Floriano, Campus Oeiras, Campus Parnaíba, Campus Paulistana, Campus Pedro II, Campus Picos, Campus Piri-piri, Campus São João do Piauí, Campus São Raimundo Nonato, Campus Teresina Central, Campus Teresina Zona Sul, Campus Uruçuí, Campus Valença do Piauí, Campus Avançado Dirceu Arcoverde, Campus Avançado José de Freitas e Campus Avançado Pio IX (PLANO DE INTEGRIDADE-IFPI, 2019-2020).

O IFPI destaca-se como uma instituição de referência nacional, voltada para o desenvolvimento humano, social, cultural e tecnológico, formando cidadãos e profissionais técnicos comprometidos com a transformação da sociedade com base na responsabilidade econômica, social e ambiental. Sua missão é "promover uma educação de excelência, direcionadas às demandas sociais". Tendo como visão "consolidar-se como centro de excelência em Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mantendo-se entre as melhores instituições de ensino da região Nordeste". Orientada pelos valores da Ética, do Respeito, da Solidariedade, do Diálogo, da Participação, da Transparência, da Igualdade e da Responsabilidade (PLANO DE INTEGRIDADE-IFPI, 2019-2020).

2.3. GESTÃO DE PRODUÇÃO

A função de gestão da produção faz parte da missão da organização e deve cumprir várias tarefas de natureza financeira que é a sustentabilidade econômica da empresa para garantir a sua viabilidade econômico-financeira, a sustentabilidade social e ambiental (CHIAVENATO, 2014).

De acordo com Slack et al. (2009) a gestão da produção é a atividade de administrar recursos para produzir e entregar bens e serviços. Em que é preciso ver as empresas como um sistema que se envolve de operações com múltiplos departamentos e produzindo resultados que, por sua vez, devem satisfazer os objetivos estratégicos.

O objetivo da gestão da produção precisa ser planejada para atender duas metas ao mesmo tempo, e alcançar a eficiência e a eficácia. As duas juntas se chamam excelência, mas tudo é relativo. Muitas vezes a produção torna-se eficiente, mas não

atinge a eficiência necessária, isto acontece quando as tarefas são bem executadas mas não atingem os objetivos de produção exigidos pela empresa, outras vezes a produção não é eficiente mas torna-se eficiente porque se traduz em bons resultados (CHIAVENATO, 2014).

2.3.1. Rede de Suprimentos

A cadeia de suprimentos inclui todas as etapas que estão direta ou indiretamente envolvidas no atendimento ao cliente. Envolve clientes, varejistas, atacadistas, distribuidores, fabricantes, fornecedores de matérias-primas ou componentes, fornecedores de fornecedores e transportadores. Gerir operações conjuntas com tantos jogadores tornou-se conhecida como *supply chain management*, ela se apresenta como um novo modelo competitivo e gestão organizacional (PEINADO; GRAEML, 2007).

Segundo Barbosa et al. (2010), é papel das cadeias de suprimentos controlar o fluxo de informações e produtos de alguma forma equilibrá-los, evitando assim oscilações de demanda, visando aumentar o resultado como um todo, ou seja, receita e custo como um valor total.

Além disso, construir uma cadeia de suprimentos exige que as empresas saibam algumas informações sobre seu aplicativo, como o tipo de solicitação de serviço, o nível de serviço exigido pelo consumidor final, a localização do serviço para seus clientes, os custos envolvidos, desde a produção, fornecedor, estoque, localização, transporte e informação. A sua implementação numa empresa exige a compreensão das características do dia a dia, as mesmas que afetam a qualidade dos processos (BARBOSA et al., 2010).

2.4. AUTOCONHECIMENTO

O autoconhecimento faz-se importante como forma de auxiliar o ser humano a tomar decisões mais assertivas para a vida, seja no âmbito profissional, acadêmico ou pessoal. Entretanto, no Brasil, nas instituições de ensino, nota-se uma escassez de conhecimento, principalmente nas áreas mais relevantes para o desenvolvimento do indivíduo como, por exemplo: comportamento humano, inteligência emocional, direitos humanos, dentre outras (ESCOLA DA INTELIGÊNCIA, 2020).

Cabe destacar, uma reflexão sobre o papel das instituições formadoras, de como proporcionar aos profissionais um requisito mínimo para o desenvolvimento de

habilidades interpessoais, entendendo que isso só se desenvolverá se o sujeito do processo de ensino estiver disposto, pelo menos, a ver a si mesmo. Conhecimento como componente essencial de sua formação profissional. Assim, quando enxergamos o futuro profissional como pessoa, oferecemos a ele a oportunidade de se conhecer como ferramenta essencial no cuidado para fomentar uma relação mais humana consigo e com os outros (ESPERIDIÃO; MUNARI; STACCIARIN, 2002).

2.5. CONHECIMENTO

Conhecimento é o conjunto de informações que um indivíduo adquire por meio de suas experiências, estudos, crenças, valores e insights sobre algo ao longo de sua trajetória. É um processamento complexo e subjetivo de informações absorvidas por um indivíduo. Exemplos de conhecimento são: conhecimento sobre fatos, conhecimento sobre produtos/serviços, conhecimento de pesquisa ou experiência, conhecimento jurídico, autoconhecimento, etc (MARQUES, 2019).

Mais importante ainda, é uma mercadoria original cujo valor é sempre reconhecido. Nos tempos modernos, porém, vivenciamos visões tendenciosas que contaminam a atribuição de valor intelectual (MACHADO, 2015).

Nos dias atuais, a ciência cada vez mais especializada se preocupa não em provar uma teoria, mas em refutá-la ou falsificá-la, pois os critérios de cientificidade dependem da ação do homem na construção de seu mundo, não em desvendar as leis ocultas da natureza, pois em todos os momentos da história, esses padrões foram desenvolvidos de acordo com paradigmas populares que moldaram nossa percepção do mundo (CABRAL, 2022).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. MÉTODO DA PESQUISA

Para atingir os objetivos propostos neste estudo, utilizou-se de uma abordagem qualitativa, segundo Gil (2010), tal abordagem requer um estudo amplo do objetivo de pesquisa, no qual considera o contexto em que ele está inserido e as características da sociedade pertencente.

Quanto à forma de pesquisa, esse estudo classifica-se como de natureza exploratória, a escolha se deu por entender que a pesquisa exploratória tem como

propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado (GIL, 2019).

Assim, o procedimento técnico utilizado foi o estudo de caso, que de acordo com Yin (2001, p. 32): “o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definido”.

3.2. LÓCUS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida no IFPI-campus Paulistana. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE,2021), o município de Paulistana-PI está localizado na região do Vale do Itaim, no sudeste do estado, há 386.46 km da capital Teresina, possui área territorial de 1.941,393 km², uma população estimada em pouco mais de 20 mil habitantes e um PIB de renda *per capita* de R\$ 10.797,76, sendo a 22ª maior cidade do estado, a 3ª maior cidade da mesorregião e a maior cidade da microrregião.

3.3. SUJEITO DA PESQUISA

Segundo Lira “Os sujeitos de pesquisa são a parte da população escolhida para ser observada e dela retirados os dados que darão conta dos objetivos propostos” (LIRA, 2019, p.31).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi realizada uma entrevista com o bibliotecário do Instituto Federal do Piauí - Campus Paulistana e, também, foi enviado aos discentes do bacharelado em Administração um questionário acerca da diversidade de livros na biblioteca do IFPI - Campus Paulistana.

3.4. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A entrevista com o bibliotecário ocorreu no dia 23 de novembro de 2022, sendo seis questões abertas e uma questão fechada. Essas perguntas foram elaboradas da seguinte maneira: cinco questões sobre a importância da diversidade de livros e duas questões sobre a rede de suprimentos de livros da biblioteca.

Além disso, foi disponibilizado através do Google formulários e enviado pelo whatsapp um questionário aos discentes do bacharelado em Administração entre os dias 27 e 30 de novembro de 2022, com cinco questões fechadas. Tais perguntas foram construídas da seguinte forma: uma questão sobre o período em que o discente está cursando e quatro questões sobre a biblioteca.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. INFORMAÇÕES FORNECIDA PELO BIBLIOTECÁRIO

O bibliotecário foi questionado como descrevia a variedade de livros na biblioteca do campus Paulistana, então disse que: “Depende da área. Tipo, tem algumas áreas, por exemplo, Zootecnia, que é ainda um pouco deficiente. A Administração também, algumas coisas que exige de produção. Mas é uma biblioteca muito diversa, muitos livros. A área de Química é bastante completa, a Literatura é muito completa. Enfim, depende muito da área. Na área da Administração falta um pouco mais de livros”.

Além disso, foi perguntado se a falta da variedade de livros pode influenciar no conhecimento/autoconhecimento dos discentes do Bacharelado em Administração, então ele afirmou: “Sim, com certeza. A questão do bacharelado em Administração, essa nossa biblioteca é uma biblioteca escolar, então ela é dividida por áreas, e acaba que a gente fica restrito a essas áreas, e aí a gente prioriza as disciplinas dos cursos, com isso acaba que faltando livros, por exemplo, de psicologia e livros de outras áreas que não são dos cursos daqui”.

Inclusive, quando questionado como isso impactaria no desenvolvimento dos estudantes do bacharelado em Administração, ele ressalta: “Proporcionar essa diversidade, esse leque de conhecimento que o aluno poderia está adquirindo. Quando você não tem essa variedade de livros na biblioteca, você está meio que restringindo o conhecimento do acesso livre e gratuito dos alunos ao conhecimento”.

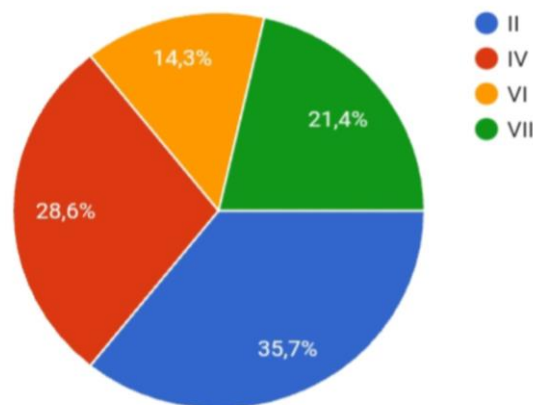
Foi perguntado sobre a rede de suprimentos de livros na biblioteca do IFPI - campus Paulistana, ele respondeu que: “Então, a demanda de livros, aqui como falei é uma biblioteca escolar, universidade escolar, então são os professores de cada área que solicita os livros, não é a gente que faz a escolha de livro tal, são os professores de cada área. Por isso que é muito específica a biblioteca, uma biblioteca especializada, por isso não tem essa variedade”.

Por fim, quando questionado se existe algum requisito para calcular a previsão da demanda de livros, ele diz que: “Eles são comprados através de licitação, onde a gente adquire direto da editora. Tem algumas dificuldades, por exemplo, o professor de administração solicita o livro de produção, só que aquela editora não fabrica mais, então não tem como a gente comprar aquele livro, no caso, direto com a editora. Compra em várias editoras, dependendo da indicação do professor. O professor indica o livro, a gente vai e compra direto da editora”.

4.2. INFORMAÇÕES FORNECIDAS PELOS ESTUDANTES DO BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO

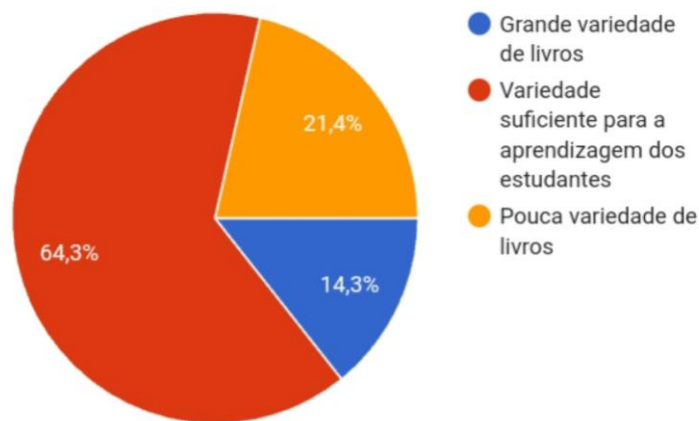
A pesquisa contou com 14 respostas, sendo 35,7% dos discentes do segundo módulo, 28,6% do quarto módulo, 14,3% do sexto módulo e 21,4% do sétimo módulo, de acordo com o gráfico 1.

Gráfico 1: Módulo do curso



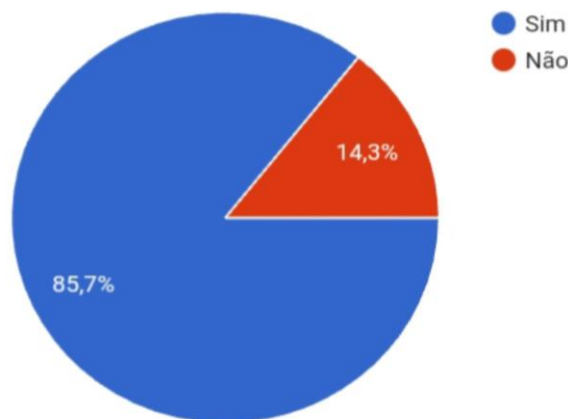
Fonte: Elaborado pelos Autores (2022)

Conforme aponta o gráfico 2, os estudantes foram questionados sobre a variedade de livros na biblioteca do IFPI - campus Paulistana, 14,3% disseram que consideram como grande variedade livros, 64,3% disseram que a variedade de livros é suficiente para a aprendizagem dos estudantes e 21,4% disseram considerar como baixa variedade de livros, ou seja, é um fator positivo, mas que ainda pode-se implementar algumas estratégias para melhorar a variedade.

Gráfico 2: Variedade de livros na Biblioteca

Fonte: Elaborado pelos Autores (2022)

No gráfico 3, abaixo, é possível notar que ao serem questionados se a falta da variedade de livros poderia influenciar no seu desenvolvimento pessoal e profissional, 85,7% dos estudantes afirmaram que sim e 14,3% afirmaram que não. Nota-se um fator bem intrigante, mesmo sendo um número menor ainda existe o não conhecimento acerca das influências que as variações de livros podem proporcionar para o futuro.

Gráfico 3 - Influência da variedade

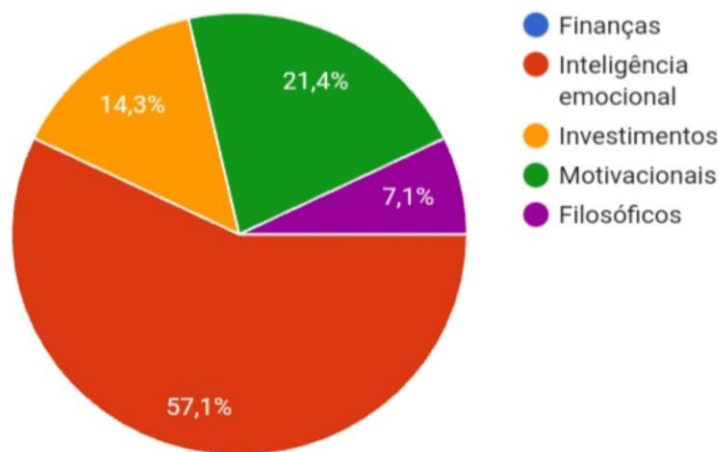
Fonte: Elaborado pelos Autores (2022)

Para Silva (2019) as pessoas que adquirem muito conhecimento possuem vantagens, pois sabem várias informações, instruções, conseguem tomar melhores decisões e, utilizado da forma correta, ajuda para um mundo melhor, servindo na evolução da sociedade.

Os estudantes foram perguntados sobre quais áreas gostariam de ler na biblioteca, 57,1% dos discentes disseram que gostariam de ler livros da área de

inteligência emocional, 14,3% disseram que gostariam de ler na área de investimentos, 21,4% na área de motivação e, 7,1%, na área de filosofia, como demonstrado no gráfico 4.

Gráfico 4 - Livros que gostariam de ler na biblioteca

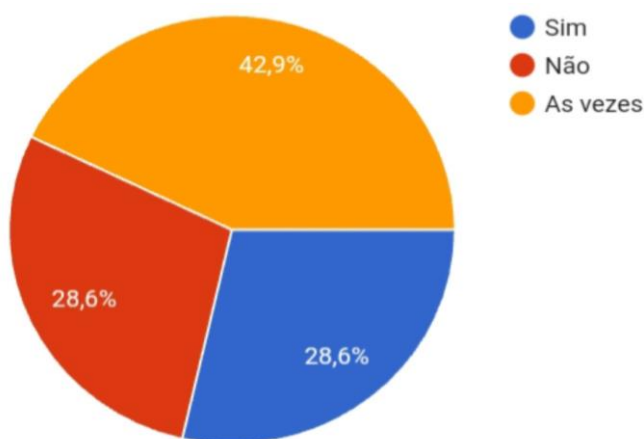


Fonte: Elaborado pelos Autores (2022)

Dessa maneira, observou-se que existe pouca disponibilidade de livros voltados para a área de inteligência emocional na biblioteca do campus, pois, como mencionado pelo servidor, os livros são pedidos de acordo com às áreas que o instituto oferece, ou seja, são materiais solicitados visando atender somente aos conhecimentos ofertados por cada componente curricular, levando-se em consideração à escolha dos docentes.

No gráfico 5, questionou-se sobre a procura de livros na biblioteca e se encontravam o que procuravam, 28,6% dos discentes disseram que sim, 28,6% disseram que não e 42,9% afirmaram que encontravam às vezes.

Gráfico 5 - Procura de livros na biblioteca



Fonte: Elaborado pelos Autores (2022)

Sendo assim, foi comprovada a informação do servidor. Os discentes, mesmo procurando determinadas áreas do conhecimento, não encontram. Esse fator também pode demonstrar a falta de interesse dos estudantes pela biblioteca do campus, pois os livros que chamam atenção não são disponibilizados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já abordado, a educação é extremamente importante para o desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas. Diante desse cenário, surgem as bibliotecas que têm grande influência em gerar um lugar de acesso ao conhecimento, pesquisa e novas ideias. Por isso, é ideal que haja uma grande diversificação de materiais dentro desse ambiente e, assim, atender a demanda da busca por novos conhecimentos.

Deste modo, diante dos objetivos analisados neste estudo, pode-se observar que o principal ponto detectado foi que há uma grande procura de livros voltados à inteligência emocional, por parte dos discentes, mas ainda assim é uma temática de difícil disponibilidade na biblioteca, pois os livros são pedidos de acordo às áreas de formação do Campus Paulistana (Zootecnia, Química e Administração), por meio de licitações, levando em consideração a indicação dos professores para a seleção dos livros.

Com relação às limitações, vale destacar a pequena quantidade de discentes que responderam a pesquisa, sendo que há um grande número de alunos matriculados no curso Bacharelado em Administração do Campus, e que poderiam servir a maiores informações sobre o assunto.

É oportuno ressaltar que a maioria dos estudantes participantes do questionário afirmaram que às vezes buscam livros na biblioteca e não encontram, mas consideram uma variedade suficiente para a aprendizagem. No entanto, o servidor da biblioteca destacou que a procura de livros só ocorre na maioria dos casos por indicação do docente.

Para isso, deixa-se a recomendação de estudos futuros voltados a essa temática, bem como, faz destaque a responsabilidade dos servidores das instituições públicas, sobre a necessidade que os estudantes possuem com relação à produção de conhecimentos de várias áreas, deixa-se aqui também, a sugestão de realizar pesquisas

e conhecer as opiniões dos alunos, acerca dos assuntos que tenham interesse em ler e, assim, buscar atender essa demanda, tornando o ambiente bibliotecário do campus com maior variedade de livros.

REFERÊNCIAS

ALEKSANDRA, P. (2022). AS BIBLIOTECAS MAIS ANTIGAS DO MUNDO. Livroefuxicos. Disponível em: <https://www.livroefuxicos.com/2022/06/as-bibliotecas-mais-antigas-do-mundo.html>. Acesso em: 04 out. 2022.

BARBOSA, C., Et al. (2010). Cadeia de suprimentos e seu espaço dentro das organizações. Disponível em: <http://faet.revista.inf.br>. Acesso em: 15 out. 2022.

BBC News Brasil. (2015). Pesquisa mede 'analfabetismo financeiro' no mundo; veja as questões do teste. BBC NEWS BRASIL. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/11/151127_analfabetismo_financeiro_lk. Acesso em: 03 out. 2022.

BECKEDORFF, I. (2013). Logística de suprimentos e distribuição / Irzo Antonio Beckedorff. Indaial : Uniasselvi. Disponível em : <https://www.uniasselvi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=13413>. Acesso em: 16 out. 2022.

CABRAL, J. "Conhecimento"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/conhecimento.htm>. Acesso em: 18 out. 2022.

CARVALHO, J. (2017). Afinal, o que é uma biblioteca?. Biblio.info. Disponível em: <https://biblio.info/afinal-o-que-e-uma-biblioteca/>. Acesso em: 04 set. 2022.

CHIAVENATO, I. (2014). Gestão da produção: uma abordagem introdutória. 3. ed. Barueri: Manole.

ESCOLA DA INTELIGÊNCIA. (2020). Inteligência emocional na escola: como desenvolvê-la em alunos e professores?. Escola da inteligência. Disponível em: <https://escoladainteligencia.com.br/blog/inteligencia-emocional-na-escola/>. Acesso em: 14 out. 2022.

ESPERIDIÃO, E., Munari, D. B., Stacciarin, J. M. R. (2002). Desenvolvendo pessoas: estratégias didáticas facilitadoras para o autoconhecimento na formação do enfermeiro. Revista Latino-Americana de Enfermagem, [S.L.], v. 10, n. 4, p. 516-522, jul. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-11692002000400008>. Acesso em: 15 out. 2022.

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

- GIL, A. C. (2019). Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas. O que é pesquisa exploratória. Disponível em: <https://www.metodologiaceutifica.org/tipos-de-pesquisa/pesquisa-exploratoria/>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pi/paulistana.html>. Acesso em 12 de Dez. 2022.
- Instituto Pró-Livro. Retratos da Leitura no Brasil. 11 set. de 2020. Apresentação do Power Point. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf. Acesso em: 27 jul. 2023.
- KING, T. (2019). Treze razões porque as bibliotecas são importantes. biblio.info. Disponível em: <https://biblio.info/treze-razoes-porque-as-bibliotecas-sao-importantes/>. Acesso em: 06 out. 2022.
- Lira, B. C. (2019). O passo a passo do trabalho científico. Petrópolis, RJ: Vozes.
- MARQUES, J. R. (2019). Você sabe o que é conhecimento. IBC- Instituto Brasileiro de Coaching. Disponível em: <https://www.ibccoaching.com.br/portal/comportamento/voce-sabe-o-que-e-conhecimento/#> >. Acesso em: 23 Nov. 2022.
- MACHADO, N. J. (2015). Knowledge as a Value: the ideas of a-growth and commons. Revista Contabilidade & Finanças, [S.L.], v. 26, n. 67, p. 07-10, abr. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1808-057x201590020>. Acesso em: 18 out. 2022.
- PEINADO, J., Graeml, A. R. (2007). Administração de produção: operações industriais e de serviços. Curitiba: UnicenP.
- RIBEIRO, P. S. (2022). "Por que as bibliotecas estão ociosas?"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/por-que-as-bibliotecas-estao-ociosas.htm>. Acesso em: 06 out. 2022.
- SILVA, A. (2019). Autoconhecimento: o impulso para a evolução. Gv Executivo, [S.L.], v. 18, n. 5, p. 42, 14 out. Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12660/gvexec.v18n5.2019.80377>. Acesso em: 15 out. 2022.
- SILVA, D.J. (2019). Importância do conhecimento e da sabedoria. Só Notícias. Disponível em: <https://www.sonoticias.com.br/opiniaio/importancia-do-conhecimento-e-da->



AMPLLA
EDITORA

