

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: DIFERENTES PROPOSTAS, NOVAS PERSPECTIVAS



**JOÃO PAULO SANTOS NEVES MENDONÇA
(ORGANIZADOR)**

EDITORA INOVAR

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: DIFERENTES PROPOSTAS, NOVAS PERSPECTIVAS



João Paulo Santos Neves Mendonça
(Organizador)

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: DIFERENTES PROPOSTAS, NOVAS PERSPECTIVAS

1ª edição



Copyright © das autoras e dos autores.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons Internacional (CC BY-NC 4.0).



João Paulo Santos Neves Mendonça (Organizador).

Educação em movimento: diferentes propostas, novas perspectivas. Campo Grande: Editora Inovar, 2021. 300p.

Vários autores

ISBN: 978-65-86212-98-3

DOI: 10.36926/editorainovar-978-65-86212-98-3

1. Educação. 2. Professores. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Pesquisa científica.
- I. Autores.

CDD – 370

As ideias veiculadas e opiniões emitidas nos capítulos, bem como a revisão dos mesmos, são de inteira responsabilidade de seus autores.

Capa: João Paulo Santos Neves Mendonça

Conselho Científico da Editora Inovar:

Franchys Marizethe Nascimento Santana (UFMS/Brasil); Jucimara Silva Rojas (UFMS/Brasil); Maria Cristina Neves de Azevedo (UFOP/Brasil); Ordália Alves de Almeida (UFMS/Brasil); Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (UnB/Brasil), Guilherme Antônio Lopes de Oliveira (CHRISFAPI - Cristo Faculdade do Piauí).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
CAPÍTULO 1	8
A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CAMPO DE EXPERIÊNCIA CORPO, GESTO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CONCEPÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS	8
Willian José Bordin da Silva; Allana Dyegla Sousa Cunha	
CAPÍTULO 2	20
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: NARRATIVA DO DESENVOLVIMENTO DOS PRIMEIROS EVENTOS DO CONSÓRCIO CEDERJ	20
Sílvia Cristina de Souza Trajano; Jorge Cardoso Messeder	
CAPÍTULO 3	37
A UTILIZAÇÃO DE TICS NA EDUCAÇÃO, UMA NOVA PERSPECTIVA PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM	37
Ênio Chrystian Goulart de Oliveira	
CAPÍTULO 4	47
DISCROMOPSIA: Um obstáculo para a aprendizagem no ensino de química	47
Sabrine Gemelli; Marcos A. F. de Souza	
CAPÍTULO 5	57
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID: A LUZ NO FIM DO TÚNEL EM MEIO A DESAFIOS E DIFICULDADES.....	57
Denise Ribeiro Magalhães de Sousa Cerqueira; Rothchild Sousa de Morais Carvalho Filho	
CAPÍTULO 6	66
ELEMENTOS TEORICOS E METODOLOGICOS NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE NOS CURRICULOS DE ENFERMAGEM.....	66
Janieiry Lima de Araujo; Lucilane Maria Sales da Silva; Raimundo Augusto Martins Torres; Ana Virginia de Melo Fialho; Maria Socorro de Araujo Dias; Ellany Gurgel Cosme do Nascimento	
CAPÍTULO 7	85
ENTRE OS FRAGMENTOS E A COMPLEXIDADE: A SOCIEDADE CONTEMPORANEA EM BUSCA DO SIGNIFICADO EXISTENCIAL.....	85
João Paulo Santos Neves Mendonça	
CAPÍTULO 8	103
GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA: a eficiência da nova modalidade de ensino e aprendizagem nas empresas	103
Maria Gabriela Cavalcanti Guimarães; Carlos Heitor de Oliveira Costa	
CAPÍTULO 9	117
“GEOGRAFIA PARA QUÊ?”: UMA BREVE ANÁLISE DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NA ESCOLA E SUAS ESTIGMATIZAÇÕES E PRECONCEITOS	117
Francisco Thalvanys Marques Duarte	

CAPÍTULO 10	133
LETRAMENTO LITERÁRIO: por uma nova perspectiva do ensino de literatura no Brasil	133
André Luis Machado Galvão; António Carvalho da Silva	
CAPÍTULO 11	146
LIMITES E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE QUÍMICA NO CONTEXTO ESCOLAR	146
Tâmara Suellem Silva Bispo; Janaila dos Santos Silva	
CAPÍTULO 12	162
O COMÉRCIO REPRESENTADO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O USO DO DESENHO COMO RECURSO PEDAGÓGICO.....	162
Igor Murilo Andrade Salame; Dionel Barbosa Ferreira Júnior; Evandro Frois de Souza; Robson Alves dos Santos; Marcus Vinicius Mariano de Souza	
CAPÍTULO 13	176
O CORREDOR ECOLÓGICO DO MINDU COMO FACILITADOR PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS	176
Adana Teixeira Gonzaga; Ana Caroline Lima de Souza; Rafael Gonçalves de Brito	
CAPÍTULO 14	190
O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: relatos de experiências	190
Carleane Rodrigues de Aragão; Cláudio Lima de Oliveira; Francisca da Silva Alves; Ivonete de Queiroz da Silva; Kecilene Maria Braga Lopes ; Maria Morais da Silva Santos; Marcos Dias da Silva	
CAPÍTULO 15	200
O IMPACTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO ÂMBITO EDUCACIONAL	200
Júlia Tomaz Chaves	
CAPÍTULO 16	209
O PAPEL DA ESPIRITUALIDADE NA ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO: UM NOVO OLHAR PARA O FAZER PSICOPEDAGÓGICO.....	209
Israel de Sousa Ribeiro; Luciana Maria de Sousa Trindade	
CAPÍTULO 17	223
O PROCESSO DISCURSIVO E A CORRELAÇÃO ENTRE ANÁLISE DO DISCURSO E ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO.....	223
Adalberto Pereira Torres; Adriano da Silva Borges; Raimundo Nonato de Pádua Câncio; Witembergue Gomes Zapparoli; Lucas Lucena Oliveira; Leidiane de Souza Silva Pereira; Fausto Ricardo Silva Sousa; José Ferreira Mendes Júnior	
CAPÍTULO 18	240
O SURDO NO ENSINO SUPERIOR: narrativa de uma realidade.....	240
Aldane Ibiapina Gomes Monteiro	
CAPÍTULO 19	254
PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO: reflexões sobre sustentabilidade	254
Alexandra Nascimento de Andrade; Priscila Eduarda Dessimoni Morhy; Adana Teixeira Gonzaga	

CAPÍTULO 20	269
QUATRO OBRAS DIDÁTICO-MUSICAIS DE CACILDA BORGES BARBOSA PARA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL	269
Flávio de Souza Melo; Renato Pires de Lima	
CAPÍTULO 21	280
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA - “MANUTENÇÃO DOS PRECONCEITOS OU (RE)SSIGNIFICAÇÃO DAS PERCEPÇÕES?”	280
Andreia Ferreira Lima; Ana Paula Carvalho Otoni	
SOBRE O ORGANIZADOR	296
ÍNDICE REMISSIVO	296

APRESENTAÇÃO

Há algum tempo venho amadurecendo as ideias, e buscando formas de deixá-las registradas para as próximas gerações. Não se trata apenas de buscar escritores que contribuam para esse objetivo, mas trazer luz à suas construções frente ao que se propunha inicialmente no nascedouro desta ideia.

Educação em movimento, é uma obra que busca apresentar a educação, o ensino e todas as suas (des)construções como elas são. Uma fluidez de ideias, de materialidade, de realidades, conjecturas, e com toda certeza, de muitas humanidades. Essa perspectiva educacional em que nos apoiamos e convivemos dia a dia, neste interim entrelaçado de ideias, que ora se complementam; ora se contradizem; mas, sempre com o intuito de lançar luz sobre uma ideia, deixando rastros para outras novas. Isso é a educação! Uma personificação da necessidade humana de sobreviver.

Sob este prisma, lançou-se a proposta aos autores que nestas páginas contribuíram construtivamente com suas pesquisas, ideias e realidades; no intuito de apresentar diferentes propostas para suas realidades, a fim de subsidiar tantas outras pessoas que buscam respostas (ou ao menos traços delas) para também contribuir com a educação contemporânea. Nesta objetivação, trouxeram novas perspectivas sobre seus olhares.

Os capítulos trazem em suas linhas ponderações holísticas sobre as diferentes áreas educacionais atualmente conhecidas; desde o ensino infantil, até o ensino superior, bem como contribuições acerca do emocional, transtornos, formação de professores, afeto e processos de ensino e aprendizagem em seus múltiplos espaços democráticos de disseminação do conhecimento.

Com a proposta inicial de oferecer novas ferramentas para enfrentar os desafios contemporâneos da educação, espero que este livro, com seus colaboradores possam servir de instrumentos teórico-metodológicos como também práticos para contribuir com uma educação cada vez mais democrática, humana, social e acessível para todos.

João Paulo Santos Neves Mendonça
Organizador

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CAMPO DE EXPERIÊNCIA CORPO, GESTO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CONCEPÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS

PHYSICAL EDUCATION AND THE FIELD OF EXPERIENCE BODY, MANAGEMENT AND MOVEMENT IN CHILDHOOD EDUCATION: CONCEPTIONS OF PEDAGOGICAL COORDINATORS

Willian José Bordin da Silva¹
Allana Dyegla Sousa Cunha²

RESUMO

O olhar da gestão escolar e o entendimento acerca das aulas de Educação Física é fundamental para a consolidação, desenvolvimento e valorização da disciplina nas unidades escolares. O estudo objetivou identificar as concepções de coordenadores pedagógicos acerca da Educação Física na Educação Infantil de Sorriso-MT. A amostra foi composta por 9 coordenadoras pedagógicas da rede municipal de ensino, que coordenam o nível de ensino da Educação infantil, com idade média de 44,89(±9,01) anos. O instrumento utilizado foi um questionário eletrônico, elaborado pelos autores, com questões objetivas e dissertativas. Os resultados demonstram diferentes concepções das coordenadoras acerca da Educação Física na Educação infantil, porém evidenciam na grande maioria, aspectos positivos em relação a percepção das coordenações acerca das aulas de Educação Física e da atuação do professor. Conclui-se que as gestões escolares percebem a importância e a aplicabilidade da disciplina de Educação Física na educação infantil evidenciando que a qualidade das aulas e do professor refletem no desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Educação Física, Educação infantil, Coordenação pedagógica.

ABSTRACT

The view of school management and the understanding about Physical Education classes is fundamental for the consolidation, development and valorization of the discipline in

¹ Faculdade Centro Mato-grossense (FACEM), Sorriso-MT, Brasil.
Prefeitura Municipal de Sorriso, Sorriso-MT, Brasil.

Centro Municipal de Formação Continuada Para Profissionais da Educação (CEMFOR), Sorriso-MT, Brasil.

Mestre em Educação Física pela UFMT, Professor do Curso de Educação Física Licenciatura e Bacharelado da Faculdade Centro Mato-grossense - FACEM – Campus Sorriso-MT e Professor Formador do Centro Municipal de Formação Continuada para Profissionais da Educação - CEMFOR – Sorriso-MT.

E-mail: Willian_bordin@hotmail.com

² Faculdade Centro Mato-grossense (FACEM), Sorriso-MT, Brasil.

Graduada em Educação Física Licenciatura pela FACEM. E-mail: adyegla.08@outlook.com

school units. The study aimed to identify the conceptions of pedagogical coordinators about Physical Education in Early Childhood Education in Sorriso-MT. The sample consisted of 9 pedagogical coordinators from the municipal education network, who coordinate the level of education of early childhood education, with an average age of 44.89 (± 9.01) years. The instrument used was an electronic questionnaire, prepared by the authors, with objective and essay questions. The results show different conceptions of the coordinators about Physical Education in Early Childhood Education, however, in the vast majority, they show positive aspects in relation to the perception of the coordinations about Physical Education classes and the teacher's performance. In conclusion, school administrations realize the importance and applicability of the Physical Education discipline in early childhood education, showing that the quality of the classes and the teacher reflect on the child's development.

Keywords: Physical Education, Early Childhood Education, Pedagogical Coordination.

INTRODUÇÃO

O coordenador pedagógico é o profissional que viabiliza o trabalho dos professores em consonância com as diretrizes pedagógicas e socioculturais da escola, por meio do assessoramento das atividades e da promoção de debates de maneira que fomente a construção coletiva de opiniões e de planejamentos para que dessa maneira se promova uma educação que atenda o que preconiza o artigo 29 da LDB nº. 9.394/96, alterado pela Lei Complementar nº. 12.796/2013 que preceitua a Educação Infantil com a finalidade do desenvolvimento integral da criança de 0 (zero) a 05 (cinco) anos de idade em seus aspectos físicos, afetivos, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade e no que se refere aos campos de experiências que devem garantir os direitos de aprendizagem das crianças, cabendo ao professor buscar estratégias e oportunizar experiências significativas que possibilitem o desenvolvimento integral da criança.

A legislação nacional vigente define sobre a obrigatoriedade da Educação Física na Educação Básica, todavia nesta não está determinada quem deve atuar com esse componente curricular. Salientando que esta deve ser desempenhada por profissionais da Educação Infantil com conhecimentos para uma prática pedagógica sobre a cultura do movimento adequada à infância, oriunda de situações concretas de ensino-aprendizagem. Todavia no município investigado esta disciplina é regulamentada por projeto de lei e

assegura a obrigatoriedade das aulas de Educação Física em todos os níveis de ensino serem ministradas por profissionais licenciados em Educação Física.

Ao realizar um levantamento na literatura, observa-se que as pesquisas com enfoque na concepção de coordenadores pedagógicos referente à Educação Física são pouco investigadas. Logo, este trabalho se justifica por proporcionar uma análise reflexiva no que tange a concepção dos coordenadores pedagógicos que atuam na educação infantil da rede municipal de ensino de Sorriso, Mato Grosso, na qual versar-se-á sobre suas percepções e fundamentações pedagógicas frente ao processo de atuação dos professores de Educação Física.

Sendo a Educação Física um componente curricular obrigatório e constatada a sua relevância na inserção, adaptação e incorporação do aluno no saber corporal de movimento, questiona-se, qual a concepção de coordenadores pedagógicos acerca da Educação Física na Educação infantil no município de Sorriso-MT?

Neste aspecto compete ao coordenador pedagógico solicitar, preparar, mobilizar os professores para o exercício da ação e reflexão do processo educativo das crianças com as quais atuam e de si mesmo, criando condições para que os professores possam rever continuamente sua atuação e almejando assim que esta disciplina contribua na formação integral do aluno. Sendo assim, esta pesquisa objetivou identificar as concepções de coordenadores pedagógicos acerca da Educação Física na Educação Infantil de Sorriso-MT.

MATERIAL E MÉTODOS

O estudo se caracterizou em quali-quantitativo com delineamento em pesquisa descritiva, em virtude de a investigação ser um estudo que objetiva identificar a concepção dos coordenadores pedagógicos acerca da Educação Física na Educação infantil, considerando que os problemas podem ser identificados através das observações e interpretações dos resultados. (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012).

Participantes

A amostra foi composta por 9 coordenadoras pedagógicas da rede municipal de ensino de Sorriso-MT, que coordenam o nível de ensino da Educação infantil, a idade média de 44,89(\pm 9,01) anos com mínima de 31 anos e máxima de 61 anos.

Para participação da pesquisa, os responsáveis legais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o Termo de Assentimento foi assinado pela

secretaria municipal de Educação e cultura, os quais indicavam o objetivo do estudo, os procedimentos de coleta e demais informações éticas. As sujeitas foram informadas de que a participação seria voluntária e que eles poderiam desistir da pesquisa a qualquer momento.

Este estudo respeitou as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional em Saúde e foi aprovado pelo Comissão avaliadora de projeto de pesquisa da FACEM, seguindo as orientações do Colegiado de curso e núcleo docente estruturante, o projeto foi aprovado pelo Comissão avaliadora de Ética em Pesquisa da Faculdade Centro Mato Grossense (FACEM), mediante ata de parecer de aprovação.

Instrumentos de coleta de dados

O instrumento utilizado foi um questionário eletrônico, elaborado pelos autores, com questões objetivas e dissertativas sobre os dados demográficos, experiência docente e na coordenação pedagógica, formação profissional, concepções acerca da Educação Física na Educação infantil, sendo este disponibilizado via link de acesso a plataforma do Google forms.

Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada através de questionários eletrônico, disponibilizado via link de acesso ao Google forms, inicialmente foi solicitada a autorização da Secretaria municipal de Educação e Cultura de Sorriso-MT (SEMEC). Após o aceite, o contato inicial e o envio do link de acesso foram realizados via grupo de *WhatsApp* onde todos as coordenadoras pedagógicas da rede municipal participam. No contato foi enviado um texto explicativo sobre as variáveis da pesquisa e dos procedimentos de preenchimento do questionário.

Análise estatística

Os dados quantitativos foram apresentados em estatística descritiva, através de frequência, média, desvio padrão e percentil, utilizando-se o software Microsoft Office Excell®. (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012).

Os dados qualitativos das perguntas dissertativas passaram por análise de conteúdo, gerando mini-unidades (MUs) que originaram categorias (GOMES, 2014). As MUs são caracterizadas por palavra, frase ou sentença as quais irão identificar uma concepção ou pensamento investigado (PATTON, 2014).

RESULTADOS

Os resultados serão apresentados de acordo com os objetivos do estudo, de identificar as concepções de coordenadores pedagógicos acerca dos dados demográficos, experiência docente e na coordenação pedagógica, formação profissional e concepções acerca da Educação Física na Educação infantil.

A tabela 1 apresenta e caracteriza o perfil da amostra, considerando a área de formação, titulação acadêmica, vínculo empregatício, experiência docente e experiência como coordenadora pedagógica, os dados foram agrupados por categorias e quartis de forma proporcional.

Tabela 1. Caracterização da amostra.

Variável	Categoria	f	%
Área de formação	Pedagogia	9	100,00
Titulação acadêmica	Pós-graduação especialização	9	100,00
Vínculo empregatício	Efetivo (concurso público)	7	77,78
	Contratual (Contrato de trabalho)	2	22,22
Experiencia docente	De 1 a 7 anos	2	22,22
	De 8 a 14 anos	2	22,22
	De 15 a 21 anos	1	11,11
	De 22 a 30 anos	4	44,44
Experiencia como Coordenadora pedagógica	De 1 a 3 anos	5	55,56
	De 4 a 7 anos	2	22,22
	De 8 a 11 anos	1	11,11
	De 12 a 15 anos	1	11,11

Fonte: Construção do autor.

Ao observarmos os dados de caracterização da amostra através das variáveis investigadas, identificamos o seguinte perfil, todas as coordenadoras 100%, tem formação em licenciatura em pedagogia, referente a titulação acadêmica todas as investigadas apresentam pós-graduação especialização 100%. Quando analisado o vínculo empregatício 77,78% são servidoras efetivas (concurso público) e 22,22% tem vínculo contratual (Contrato de trabalho). Realizando o levantamento do tempo de experiência docente (TED), constatou-se que a maioria 44,44% possui um elevado TED de 22 a 30 anos como professoras, seguido por 22,22% com tempo de 1 a 7 anos e 22,22% com experiência de 8 a 14 anos, obtendo ainda 11,11% de TED entre 15 a 21 anos. Analisando a última variável desta tabela apresentou-se o tempo de experiência como coordenadora pedagógica (TECP), demonstrando que a maioria 55,56% tem pouco tempo de experiência na função de coordenadora sendo de 1 a 3 anos de TECP, seguido por 4 a 7 anos com

22,22%, e na sequência 8 a 11 anos apresentando 11,11% da amostra, finalmente o TECP de 12 a 15 anos com o percentil de 11,11%.

Na tabela 2 estão contidas características que norteiam as perspectivas da Educação Física na educação infantil, na qual perpassam pela formação dos professores que ministram aula de Educação Física em sua unidade, o principal objetivo da Educação Física na educação infantil por parte das entrevistadas, características dos espaços em que acontecem as aulas de Educação Física e os materiais que são utilizados nas aulas de Educação Física.

Tabela 2. A Educação Física na Educação infantil.

Variável	Categoria	f	%
Formação dos Professores que ministram aula de Educação Física em sua unidade	Pedagogia	1	11,11
	Educação Física	8	88,89
Qual você acredita ser o principal objetivo da Educação Física na Educação infantil?	Desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional	9	100,00
	Recreação e lazer	0	0,00
	Promoção de exercício físico e atividade física	0	0,00
	Alfabetização e letramento	0	0,00
Espaços em que acontecem as aulas de Educação Física	Sala de aula	5	18,52
	Quadra poliesportiva	4	14,81
	Pátio	9	33,33
	Playground	5	18,52
	Quadra de areia	2	7,41
	Jardim ou bosque	2	7,41
Materiais utilizados nas aulas de Educação Física	Bolas	9	18,00
	Arcos	8	16,00
	cones	9	18,00
	cordas	9	18,00
	Brinquedos de montar (Lego)	7	14,00
	Colchonetes	7	14,00
	Materiais diversos confeccionados pelos professores	1	2,00

Fonte: Construção do autor.

Com a apreciação dos dados pode-se analisar que no que tange a Formação dos Professores que ministram aula de Educação Física 11,11% dos entrevistados detém sua formação em Pedagogia e 88,88% encontra-se graduado em Educação Física. No que concerne ao principal objetivo da Educação Física na Educação Infantil 100% dos entrevistados afirmaram que esta é de fundamental relevância para o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional.

Acerca dos espaços em que as aulas de Educação Física acontecem relatou-se que 18,52% desenvolvem as atividades em sala de aula, 14,81% na quadra poliesportiva, 33,33% no pátio da unidade escolar, 18,52% no playground e 7,41% relataram que realizam suas aulas na quadra de areia. No que se referem aos materiais utilizados nas aulas de Educação Física 18% dos entrevistados se utilizam de bolas, 16% de arcos, 18% de cones, 18% de cordas, 14% usam brinquedos de montar (Lego), 14% colchonetes e 2% materiais diversos que são confeccionados pelos próprios professores.

Na tabela 3 apresentam as concepções que as coordenadoras pedagógicas sobre a Educação Física na Educação infantil. Na qual encontram-se elencados qual posicionamento deste sobre a presença da Educação Física na Educação Infantil, o ponto de vista sobre a disciplina de Educação Física na Educação Infantil ser ministrada por professor especialista licenciado em Educação Física, posicionamento sobre as aulas de Educação Física na Educação infantil ser ministrada por professor unidocente, em grande parte dos municípios brasileiros, se os professores de Educação Física da Educação infantil têm se demonstrado preparado para trabalhar com este nível de ensino, e no que refere-se ao planejamento, planos de ensino e planos de aula de Educação Física, elaborados pelos professores de em sua unidade escolar seguem uma boa organização e sistematização dos campos de experiência.

Tabela 3. Concepções de coordenadores pedagógicos sobre a Educação Física na Educação infantil.

Variável	Categoria	f	%
Qual seu posicionamento sobre a presença da Educação Física na Educação infantil?	1. Não concordo;	0	0,00
	2. Concordo pouco;	0	0,00
	3. Concordo parcialmente;	0	0,00
	4. Concordo muito;	1	11,11
	5. Concordo completamente;	8	88,89
Qual seu posicionamento sobre a disciplina de Educação Física na Educação infantil ser ministrada por professor especialista licenciado em Educação Física?	1. Não concordo;	0	0,00
	2. Concordo pouco;	0	0,00
	3. Concordo parcialmente;	0	0,00
	4. Concordo muito;	2	22,22
	5. Concordo completamente;	7	77,78
Qual seu posicionamento sobre as aulas de Educação Física na Educação infantil ser ministrada por professor unidocente, em grande parte dos municípios brasileiros?	1. Não concordo;	6	66,67
	2. Concordo pouco;	1	11,11
	3. Concordo parcialmente;	2	22,22
	4. Concordo muito;	0	0,00
	5. Concordo completamente;	0	0,00
Os professores de Educação Física da Educação infantil têm se demonstrado preparado para trabalhar com este nível de ensino?	1. Não concordo;	0	0,00
	2. Concordo pouco;	0	0,00
	3. Concordo parcialmente;	4	44,44
	4. Concordo muito;	2	22,22
	5. Concordo completamente;	3	33,33

Os planejamentos, planos de ensino e planos de aula de Educação Física, elaborados pelos professores de em sua unidade escolar seguem uma boa organização e sistematização dos campos de experiência.	1. Não concordo;	0	0,00
	2. Concordo pouco;	0	0,00
	3. Concordo parcialmente;	1	11,11
	4. Concordo muito;	3	33,33
	5. Concordo completamente;	5	55,56

Fonte: Construção do autor.

Sendo assim, em face das observações detectou-se acerca do posicionamento sobre a presença da Educação Física na Educação infantil os 11,11% dos entrevistados concordam muito e 88,88% concordo completamente. Sobre a disciplina de Educação Física na Educação infantil ser ministrada por professor especialista licenciado em Educação Física 22,22% concordam muito e 77,78% concordam completamente. Sobre as aulas de Educação Física na Educação infantil serem ministradas por professor unidocente, em grande parte dos municípios brasileiros entre os entrevistados 66,67% não concordam, 11,11% concordam pouco e 22,22% concordam parcialmente.

Quando questionados se os professores de Educação Física da Educação infantil têm se demonstrado preparado para trabalhar com este nível de ensino os dados obtidos foram 44,44% dos entrevistados apontaram que concordam parcialmente, 22,22% concordam muito e 33,33% concordam completamente com tal afirmação. No que tange ao planejamento, planos de ensino e planos de aula de Educação Física, elaborados pelos professores de em sua unidade escolar seguem uma boa organização e sistematização dos campos de experiência os entrevistados apontaram que 11,11% concordam parcialmente, 33,33% concordam muito e 55,56% concordam completamente com tal indagação.

Em relação a interpretação dos dados qualitativos, dividimos em duas categorias, sendo a primeira com o enfoque na percepção do coordenador pedagógico sobre as aulas de Educação Física na Educação infantil e a segunda sobre a avaliação da qualidade das aulas e a aplicabilidade no desenvolvimento das crianças.

Na primeira categoria as entrevistadas narraram sobre a percepção enquanto coordenadora pedagógica sobre as aulas de Educação Física na Educação infantil. Ao analisarmos as narrativas percebe-se que foi evidenciado alguns pontos com o foco no objetivo de desenvolvimento da criança, pautado em competências específicas como: motora, cognitiva e socioemocional. Também foram destacados diversas estratégias e objetos de conhecimento como: o brincar, psicomotricidade, noção espacial, afetividade, sociabilidade e desenvolvimento corporal.

“As aulas são muito importantes no desenvolvimento das crianças, o brincar tem sempre seu significado, levando em consideração o desenvolvimento integral da criança.” (P1)

Na educação infantil é fundamental o desenvolvimento da psicomotricidade.” (P3)

“Um pequeno exemplo é quando citamos noções de espaço, simples, mas que usamos a vida toda. Na escrita podemos pintar dentro ou fora de um desenho fazer um traçado em linha reta. Na Educação Física percurso com círculos, quadras, lugares, andar na corda, linha etc.” (P4)

“Incentivar o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional das crianças bem pequenas e pequenas de nossas unidades de Educação Infantil.” (P7)

“Formação social, além de melhorar o desenvolvimento corporal da criança influenciando na aprendizagem, afetividade e sociabilidade.” (P8)

“Desenvolvimento cognitivo dos alunos trabalhando corpo e mente!” (P9)

Na segunda categoria com foco na avaliação da qualidade das aulas e a aplicabilidade no desenvolvimento das crianças as coordenadoras descreveram as percepções referentes as qualidades das atividades e intervenções dos professores nas aulas, conforme as descrições a seguir evidencia-se.

“Excelente.” (P2)

“Aplicabilidade comprometida e de muita responsabilidade.” (P3)

“Minha escola é privilegiada, pois temos um professor formado em Educação Física, que é incrível, super preparado. Suas aulas são dinâmicas, criativas, e tem um compromisso com o aprendizado e desenvolvimento de nossos alunos.” (P5)

“Por eu não ser professora de Educação Física me sinto um pouco meio despreparada para esse desafio.” (P6)

“Acredito que os professores se esforçam e se dedicam a realizar um bom trabalho.” (P7)

“Tenho ótimos professores de Educação Física e sei da importância da Ed física para a formação social.” (P8)

“A Ed. Física tem mostrado uma grande proposta no desenvolvimento cognitivo dos alunos.” (P9)

Observou-se que, a maioria das sujeitas demonstram estar satisfeita com a qualidade das aulas, sendo evidenciadas por palavras como: Excelente, privilegiada, incrível, super preparado, bom trabalho e ótimos professores. Ao analisarmos o item aplicabilidade no desenvolvimento das crianças, contatou-se também a maioria dos relatos evidenciando os aspectos positivos como: Aplicabilidade comprometida, muita

responsabilidade, compromisso com o aprendizado e grande trabalho.

DISCUSSÃO

Os dados foram apresentados em três categorias, sendo, a caracterização da amostra, a Educação Física na Educação infantil e as concepções de coordenadores pedagógicos.

Os resultados referentes a caracterização da amostra identificaram o perfil das coordenações pedagógicas apresentando-se a amostra composta somente por mulheres, todas com graduação e pós-graduação especialização na área da pedagogia, destas a grande maioria é servidora de carreira efetiva, sendo o tempo de experiência docente médio entre 22 a 30 anos e o tempo de experiência como coordenadora pedagógica médio de 1 a 3 anos na função.

Os dados da categoria a Educação Física na Educação infantil ilustraram o atual cenário, a grande maioria dos profissionais que ministram aula de Educação Física neste nível de ensino são professores de Educação Física, porém ainda há professores unidocentes ministrando aula desta disciplina. Todas as entrevistadas declararam acreditar que o objetivo da Educação Física na Educação infantil é o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional. Os espaços mais utilizados para as aulas de Educação Física são respectivamente pátio, quadra poliesportiva e sala de aula. Já os materiais mais utilizados nas aulas de Educação Física são respectivamente bolas, arcos, cones, cordas e brinquedos de montar (Lego).

Na terceira categoria que buscou levantar as concepções de coordenadores pedagógicos sobre a Educação Física na Educação infantil, os resultados foram levantados através de escala e demonstram que as concepções evidenciadas são positivas e com elevada aprovação, visto que quanto a presença da Educação Física na Educação infantil sendo ministrada por professor especialista as coordenadoras relatam que concordam completamente, cogitada a situação da disciplina ser ministrada por professor pedagogo as coordenações relatam não concordar.

Em relação ao preparo dos professores de Educação Física para atuar na Educação infantil as investigadas apontaram que concordam parcialmente e questionadas sobre a qualidade dos planejamentos e plano de aula dos docentes de Educação Física o parecer foi de concordar muito com a qualidade apresentada. Os achados vão de encontro aos de Rodrigues, Silva e Copet (2018), o qual identificou que a prática da Educação Física parece não encontrar na unidocência os necessários subsídios, em virtude de que as aulas

dessa área ministradas por pedagogos, restringi o potencial educativo e o desenvolvimento que a disciplina detém, logo que as aulas ministradas pelos profissionais não específico ganha a conotação recreativa.

Os dados qualitativos reforçam as concepções positivas em relação a percepção das coordenações acerca das aulas de Educação Física e da ótima avaliação frente a qualidade das aulas e a aplicabilidade destas no desenvolvimento das crianças. Tais resultados diferem dos de Bertini Junior e Tassoni (2013), visto que percebeu-se que a escola ou a comunidade que dela faz parte, ainda persistiam em visualizar a disciplina como incapaz de participar do processo de ensino-aprendizagem, reforçando um olhar que separa corpo e mente. A distinção nos resultados encontrado podem estar relacionadas aos avanços da ciência, desconstruindo antigos paradigmas e abrindo espaço para que a Educação Física possa ser reconhecida por sua influência positiva nos processos ensino-aprendizagem conforme descrito por Rodrigues, Silva e Copet (2018).

CONCLUSÕES

Considerando a apreciação dos resultados encontrados, vale ressaltar a diversidade de experiências na coordenação pedagógica, os aspectos que se relacionam e interferem no trabalho, os desafios, dificuldades e tensões que marcam o cotidiano dos coordenadores, assim como os aspectos gratificantes e as realizações que dele fazem parte. É na sua prática singular e processual que cada coordenador vai se produzindo e, juntos, produzindo, compondo, delineando a função da coordenação pedagógica nas escolas de educação infantil dessa rede de ensino.

Falar em coordenação pedagógica nas escolas de Educação infantil, do ponto de vista dos sujeitos que participaram da pesquisa, significa dizer que o lugar e o tempo da coordenação pedagógica, ou seja, a especificidade da função desse profissional na composição e articulação da vida cotidiana das creches e pré-escolas se encontra na possibilidade de intervenção realizada pelos coordenadores, na organização do diálogo propiciador da compreensão dos processos educativos e das potencialidades dos professores, contribuindo com seu conhecimento e sua sensibilidade para a organização comum do trabalho realizado em equipe.

A valorização desta profissão, o respeito, a humanização de outros profissionais que também fazem parte da escola são desafios que precisam ser encarados e enfrentados para que mudanças aconteçam. E a partir disso a Educação Física seja vista de forma diferenciada dentro do âmbito escolar.

Para os professores da disciplina de Educação Física o que de melhor tem se a oferecer na batalha pela valorização da profissão é ter um compromisso sério, de responsabilidade em seus planejamentos, com metas e objetivos a serem atingidos e que seu comportamento e atitudes estejam de encontro a essas características.

Finalmente conclui-se com este estudo que já houve mudanças nas concepções sobre a disciplina de Educação Física na Educação infantil, outras conquistas ainda estão por vir. Sendo necessário que os profissionais questionem, contextualizem e lutem para atingir melhorias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)**. Ministério da Educação e Cultura: Ed. Brasil, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental 7. v. Brasília: MEC / SEF, 1997.96p.

BERTINI JUNIOR, N.; TASSONI, E. C. M. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, (São Paulo) 2013 Jul-Set; 27(3):467-83.

GOMES, R. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 34 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation & research methods: integrating theory and practice**. 4 Ed. California: Sage, 2014.

RODRIGUES, T. F.; SILVA, C. E. I.; COPET, J. Percepções de unidocentes sobre a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí • ISSN 2179-1309 • Ano 33 • nº 106 • Set./Dez. 2018.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. 6. ed. Artmed. p.478, 2012.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: NARRATIVA DO DESENVOLVIMENTO DOS PRIMEIROS EVENTOS DO CONSÓRCIO CEDERJ

TEACHER TRAINING FOR TEACHING SCIENCES IN DISTANCE EDUCATION: NARRATIVE OF THE DEVELOPMENT OF THE FIRST EVENTS OF THE CEDERJ CONSORTIUM

Sílvia Cristina de Souza Trajano¹

Jorge Cardoso Messeder²

RESUMO

O artigo tem como objetivo apresentar uma análise dos estudos da formação de professores do ensino de Ciências e Pedagogia em curso na modalidade da Educação a Distância, como resultado da dissertação de mestrado profissional em ensino de Ciências, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, onde a Alfabetização Científica e a disciplina de Prática de Ensino 1 (didática) atuam como elo reflexivo entre as licenciaturas de física, Ciências biológicas, matemática e Pedagogia, no Consórcio CEDERJ. A pesquisa foi embasada com referenciais de base da educação e ensino de Ciências como Santos (2005); Kenki (2004); Chassot (2003); Tardif (2002) e Krasilchik (1997). As práticas realizadas em sessões de tutoria presenciais, resultaram em dois eventos que se consolidaram no Produto Educacional para a área.

Palavras-chave: Pedagogia. Prática de ensino. Licenciaturas. Alfabetização científica.

ABSTRACT

The article aims to present an analysis of the studies on the training of teachers in Science and Pedagogy teaching in progress in the Distance Education modality, as a result of the professional master's thesis in Science teaching, from the Federal Institute of Education,

¹Formada em Ciências Sociais e Pedagogia, mestre em ensino de Ciências pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – (IFRJ), membro do Grupo de Pesquisa em Trabalho-Educação e Educação Ambiental (GPTEEA). Pedagoga de área do IFRJ, exercendo atividade docente (como mediadora de ensino no curso de pós-graduação na modalidade EaD) para a Docência em Educação Profissional Técnica e Tecnológica. É mediadora pedagógica do curso de Pedagogia na Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ - CEDERJ, nas disciplinas de Didática e Educação a Distância, Consultora e implementadora de EaD (DI) - silviatrajano@gmail.com.

²Graduado em Química Industrial pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestrado e doutorado em Ciências pelo Instituto Militar de Engenharia (IME), é professor Associado IV do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) onde desenvolve trabalhos nas áreas de Ensino de Ciências/Química no curso de Licenciatura em Química. Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza da Universidade Federal Fluminense (UFF/PPECN) – jorge.messeder@ifrj.edu.br.

Science and Technology from Rio de Janeiro, where Scientific Literacy and Teaching Practice 1 (didactics) act as a reflexive link between the degrees in Physics, Biological Sciences, Mathematics and Pedagogy, in the CEDERJ Consortium. The research was based on basic references of science education and teaching such as Santos (2005); Kenki (2004); Chassot (2003); Tardif (2002) and Krasilchik (1997). The practices carried out in on-site tutoring sessions resulted in two events that were consolidated in the Educational Product for the area.

Keywords: Pedagogy. Teaching practice. Degrees. Scientific literacy.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma revisão das práticas metodológica apresentada na dissertação de Mestrado intitulada: Alfabetização científica na formação de professores a distância: ideais comuns da prática de ensino em Ciências, uma proposta metodológica - apresentado em dezembro de 2011, a banca de Mestrado, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Nilópolis. A dissertação teve como propósito sugerir de forma prática, um roteiro metodológico como alternativa para nortear docentes tutores³ para o trabalho presencial nos cursos de graduação, nas licenciaturas em física, Ciências biológicas, matemática e pedagogia de um curso a distância, na modalidade da Educação a Distância (EaD). Não se trata de ensinar o trabalho a ser executado a estes profissionais, pois não existe uma receita padronizada para regular ou prever a ação de seres humanos/ alunos, mas uma forma de contribuir, partindo de uma experiência exitosa.

Embora a pesquisa tenha sido realizada há uma década, vale dizer que as práticas sugeridas no Produto Educacional (PE) oriundo da dissertação, são válidas até a atualidade, retratando a importância do trabalho que antecipou a necessidade de adequações para a área da EaD e que permanece em constante mudança, requerendo flexibilidade e maior sensibilidade no acolhimento dos alunos às aulas presenciais não obrigatórias, característica da EaD. Atualmente, hoje, em 2021, devido a pandemia da COVID 19, essas práticas são ainda mais necessárias quanto a sensibilidade para a realidade dos alunos, que diante da pandemia e a carência evidenciada pelo isolamento físico, vem apresentando dificuldades para o acompanhamento dos estudos, pois não é mais possível a realização de tutorias presenciais não obrigatórias.

³ Atualmente denominados pelo consórcio CEDERJ como Mediadores de Ensino.

Como alternativa metodológica, apresentamos a experiência de tutorias presenciais não obrigatórias, entre 2010 e 2011, permitindo a interação entre licenciandos das áreas de Ciências e Pedagogia, do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), no polo regional de Volta Redonda, local de realização da pesquisa. O embasamento teórico se deu a partir de bibliografias de teóricos da área do ensino de Ciências e da educação, assim como a legislação educacional brasileira da época. Os dados foram coletados a partir da análise da observação participante, com perguntas e questionamentos não estruturados, durante atividades dirigidas, como estudo crítico social dos conteúdos, propostos pela disciplina de Prática de Ensino 1 (PE1), que serviu como mote que reuniu os licenciandos das áreas de física Ciências biológicas, matemática e Pedagogia em tutorias presenciais a qual denominamos de tutoria coletiva.

O resultado da pesquisa gerou como PE, um caderno de diretrizes para as sessões de tutorias presenciais não obrigatórias, que são sugestões metodológicas para uma atuação mais efetiva dos docentes tutores presenciais, das disciplinas do eixo curricular pedagógico, em cursos de formação de professores a distância.

Ao final da pesquisa percebemos que as sessões de tutorias presenciais e coletiva das licenciaturas, tornaram-se mais significativas e interessantes aos formandos, pois a metodologia abriu novo espaço de interação entre os cursos e uma inter-relação dos conteúdos das áreas de Ciências, matemática e Pedagogia, utilizando-se da Alfabetização Científica e suas práticas no ensino de Ciências. Elemento motivador para as discussões. Observamos que a metodologia utilizada nas tutorias presenciais e coletiva, serviu como referência para outras modalidades educacionais a distância ou presenciais, de formação de professores em nossas práticas profissionais.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Discutir a formação de professores é desafiador, pois são muitos os entraves culturais, sociais e mesmo profissionais que limitam a área. A começar em expor claramente as percepções vivenciadas nas práticas cotidianas em nossa realidade. Por que, então, falar sobre formação de professores? Porque se faz indispensável, perceber a formação dos profissionais que alicerçam, efetivamente, as demais profissões existentes. Desse modo, destacamos que a principal intenção deste trabalho é apresentar alguns resultados testados em cursos de formação de professores em EaD e que são passíveis de aplicação no ensino presencial também. É a “formação” dos professores de ensino de

Ciências nosso objeto de discussão, partindo da Alfabetização Científica, de uma metodologia já experimentada e futuras práticas dos licenciandos dessa formação.

A literatura nos mostra que o professor tem compromissos e responsabilidades que exigem dele uma interação com a sociedade, e mais ainda com seus alunos. O processo de aprendizagem nem sempre ocorre por meio de relações pouco profundas, mas de troca e cumplicidade, entre quem ensina e quem aprende. Por isso Kenski (1997, p.11) defende que:

É preciso que o professor, antes de tudo, se posicione não mais como o detentor do monopólio do saber, mas como um parceiro, um *pedagogo*, no sentido clássico do termo, que encaminhe e oriente o aluno diante das múltiplas possibilidades e formas de se alcançar o conhecimento e de se relacionar com ele.

Contudo, professores com deficiências na formação inicial realizam um ensino de Ciências limitado aos conteúdos curriculares, onde o próprio professor se percebe em dificuldades para lidar com o currículo, com seus alunos e com o ensino. Este professor sofre pressões sociais, institucionais e mesmo individual, cobrando-se excessivamente para obter um sucesso que não depende só dele. E só perceberá com alguns anos de experiência e consciência crítica, que precisará permanecer nos bancos escolares para aprender a entender o “seu” aluno e transformar suas práticas, ou ainda, para compreender que são os acertos, mas também os erros que faz sua prática melhor. Experimentar, testar, errar, acertar, tentar novamente... São necessidades para um crescente e contínuo aprendizado de experiência profissional e de vida. No entanto, aprendemos durante a formação que o erro é um erro e só buscamos pelos acertos e pela perfeição. Passamos a acertar durante a formação (provas e avaliações), nas discussões técnicas, pensamos que acertamos nos conteúdos pouco contextualizados com a realidade, e com isso, passamos a errar mais depois de formados. O mesmo ocorre durante a formação do licenciando, que acredita que não pode errar e ensina aos seus alunos que acertar é primordial para acertar na vida.

De tanto o professor buscar por acertos, erra mais em sua prática, tornando-se rígido com os alunos e extraindo deles a (im) perfeição na insegurança de seus atos. “(...) interessar pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realizar a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com outros atores educacionais”. (TARDIF, 2002, p. 36).

Percebemos que a formação de professores também depende de transformações, sócio-cultural e sistêmica, mudanças estas, inerentes a vontade do licenciando. As instituições educacionais e os cursos de formação de professores, têm de se preocupar com seus formandos e formados em um acompanhamento contínuo. No entanto, a postura do professor que atua na formação de professores, também terá de passar por algumas transformações, percebendo a importância do conhecimento científico na vida cotidiana da sociedade e ver seu aluno como membro dessa sociedade, que depende do conhecimento científico para obter uma moradia melhor, com uma vida mais saudável, com a promoção da saúde física, nutricional, estética, se percebendo sujeito em harmonia com o seu meio ambiente e social, entendendo suas relações. Competências indispensáveis a qualquer ser humano, mais ainda, um saber indispensável ao professor de qualquer área em destaque os da área de Ciências, pois são estes que deverão se ocupar de formar os demais professores.

Para Krasilchik (2004, p.35) a percepção:

(...) de que o conhecimento científico é verdadeiro, imune a questionamentos e distante das demandas da população geral, ainda é fortemente presente. Se por um lado os estudos contemporâneos sobre ciência evidenciam as dinâmicas sociais inerentes a sua produção, ainda predomina a visão de ciência isolada da sociedade, o que determina as formas de divulgar esse conhecimento. Essas perspectivas acabam, ao final, influenciando o que configura os modelos específicos sobre como avaliar o que o público sabe ou não sobre ciência.

Essa concepção de que a ciência é apenas para alguns, não é mais aceita na contemporaneidade, uma vez que vivemos com o advento da globalização, que exige da sociedade entendimento em diversas tecnologias resultantes das Ciências, e que estão inseridas no dia-a-dia, no meio ambiente, na alimentação e na saúde, como promoção da melhoria da qualidade de vida. Tratando-se da espécie humana, faz-se necessário pensarmos de que forma essa promoção da saúde e qualidade de vida pode ser disseminada nos diversos segmentos da sociedade, de forma democrática. Por isso, a educação é o que surge como resposta a esse questionamento. Contudo, essa educação que é direito de todos, garantida pelo Estado, nem sempre está presente onde a sociedade mais precisa. Desse modo, surge como alternativa de educação a modalidade EaD, que busca viabilizar os anseios do mercado e da sociedade, vislumbrando possibilidade de melhoria de vida.

A pesquisa foi realizada com alunos em formação das licenciaturas de Ciências, matemática e Pedagogia do consórcio CEDERJ, reunidos em sessões de tutorias

presenciais para os estudos de uma disciplina comum, a Prática de Ensino 1 (PE1) ofertada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), consorciada pelo CEDERJ, no polo regional de Volta Redonda, onde verificamos que os licenciandos de Ciências (física, Ciências biológica) e matemática, não apresentavam interesse nas disciplinas Pedagógicas, requisito obrigatório das licenciaturas. Poucos licenciandos compareciam as tutorias presenciais em semestres anteriores ao ano de 2010 e apenas em vésperas das Avaliações a Distância (AD1 e AD2) ou das Avaliações Presenciais (AP1, AP2 e AP3).

Os alunos quando perguntados sobre o que pensavam sobre as disciplinas Pedagógicas, declaravam em tutoria presencial que as achavam *chatas* e que não entendiam a linguagem pedagógica do material didático escrito por Santos (2005), nas disciplinas de PE1 e didática.

Nesse sentido, alguns levantamos alguns questionamentos em sessões de tutorias presenciais com a intenção de entender o desinteresse desses formandos pelas disciplinas pedagógicas: 1) os licenciandos em Ciências naturais (física, Ciências biológica) e matemática reconhecem a importância das disciplinas pedagógicas pertencentes às estruturas curriculares de seus respectivos cursos e sua função para a prática docente futura? 2) o curso de pedagogia do CEDERJ alfabetiza cientificamente seus futuros pedagogos, de modo que tenham consciência crítica e reflexiva em sua atuação prática, acerca do ensino de Ciências para os anos iniciais com bases sólidas e fundamentadas? 3) é possível pensar uma interdisciplinaridade, em cursos de licenciaturas a distância, a partir das relações entre licenciandos das áreas de Ciências, matemática e Pedagogia, nos encontros presenciais?

Estas questões nos levaram a observar os licenciandos em tutoria e pensar o que poderia ser feito para melhorar a formação profissional desses sujeitos, em conhecimentos pedagógicos para o ensino de Ciências.

Pensar em um curso de formação de professores que se preocupe com a Alfabetização Científica, com sujeitos que sejam protagonistas na multiplicação do conhecimento e na aplicação das Ciências nas variadas manifestações, leva-nos a considerar como Chassot, (2003, p.94) que: “(...) quando discuto alfabetização científica, insisto na necessidade considerá-la como ‘o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem’”. Esse sujeito não é apenas o professor de Ciências e matemática, mas todos os professores, incluindo os Pedagogos, que além de formadores de professores nas diversas licenciaturas, assumem

frentes de trabalho de responsabilidade gestora na educação básica, tecnológica e superior, com a função educacional e social de disseminar as Ciências, promovendo o bem comum e a qualidade de vida, pois na medida:

(...) em que a Ciência e a Tecnologia foram reconhecidas como essenciais no desenvolvimento econômico, cultural e social, o ensino das Ciências em todos os níveis foi também crescendo de importância, sendo objeto de inúmeros movimentos de transformação do ensino, podendo servir de ilustração para tentativas e efeitos das reformas educacionais. (KRASILCHIK, 2000, p.85).

A matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) consorciada do CEDERJ, oferece disciplinas específicas nas áreas de Ciências Naturais, tais como: Educação em Saúde, Educação Ambiental – Agenda 21; Ciências Naturais na Educação 1 (CN1) e Ciências Naturais na Educação 2 (CN2). Os licenciandos não demonstravam interesse nas discussões dessas áreas, pois nem sempre relacionavam os conteúdos estudados com o campo de atuação. Esse fato pôde ser observado em avaliações realizadas durante as tutorias em semestres anteriores, percebemos que perguntas do caderno didático (Santos, 2005), material destinado aos licenciandos dos cursos de Ciências e de matemática da disciplina de PE1 e 2 não eram respondidos, além do hábito de não consultarem os materiais didáticos estudados em períodos anteriores para as tutorias.

Notamos também que os licenciandos de Ciências e matemática possuíam conhecimentos específicos que demonstravam uma Alfabetização Científica, fundamentada pela área de seus cursos, no entanto, não dominavam a prática e a didática do processo de ensino-mediação-aprendizagem. Em contrapartida, os licenciandos de Pedagogia possuíam competência didática por serem, em sua maioria professores, entretanto, não praticavam o ensino de Ciências no contexto de suas atividades profissionais, apresentando um déficit sobre os conhecimentos científico e conceitual nas discussões das sessões de tutoria. Nesse caminho:

A escola possui papel fundamental para instrumentalizar os indivíduos sobre os conhecimentos científicos básicos. No entanto, nem ela nem nenhuma instituição têm condições de proporcionar e acompanhar a evolução de todas as informações científicas necessárias para a compreensão do mundo. A ação conjunta de diferentes atores sociais e instituições promovem a alfabetização científica na sociedade, reforçando-a e colaborando com a escola (KRASILCHIK, 2004, p.31).

É fato que não é possível que as instituições deem conta de todo o saber científico produzido socialmente, é possível sim, tornar esse conhecimento acessível a partir da

interação entre os cursos. Propusemos então, uma metodologia que promoveu tal interação entre os cursos de Ciências, da matemática e da Pedagogia e que provocou uma reflexão coletiva e melhor aprofundamento teórico e prático sobre a produção do conhecimento e das Ciências, oportunizando aos licenciandos a compreensão de seu papel, ampliando competências didático-pedagógicas para as Ciências, desenvolvendo princípios interdisciplinares entre diferentes áreas do saber.

REALIZANDO A PESQUISA

Como aporte teórico metodológico, Ludke (1986), expõe que:

A pesquisa em educação encontra-se atualmente em fase de evolução, ampliando seu foco de interesse e métodos para além dos estudos tradicionais do tipo *survey* ou experimental, de fortes inclinações durante a década de 40 pra cá Hoje ela se preocupa também em captar a dinâmica do fenômeno educacional e a realidade complexa do dia-a-dia das escolas. Isso exige o auxílio de técnicas de pesquisa qualitativa (...)

Ludke (2003), enfatiza à pesquisa qualitativa a partir da pesquisa participante e pesquisa etnográfica, afirmando que a pesquisa experimental *survey* exige do pesquisador e sujeitos da pesquisa, uma troca de saberes e experiências de forma constante: o pesquisador está inserido na pesquisa, se constituindo também como sujeito da pesquisa. Desse modo, a pesquisa definida é do tipo participante, de cunho qualitativo, utilizando como instrumentos de análise, a observação participante não estruturada das atividades dirigidas e oferecidas pelas próprias Universidades Consorciadas do CEDERJ, empregadas durante as sessões de tutoria presenciais.

De acordo com Moreira (2002, p.52), a observação participante é conceituada como “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental.” Em cada sessão de tutoria, geramos relatórios que partiram das discussões e observações participantes não estruturadas.

As interações dos licenciandos, partiam do material didático dos respectivos cursos e com as (ADs) realizamos o cruzamento dos dados para acompanhar a evolução discutidas nas temáticas. A elaboração das AD's. Essas AD's nortearam os estudos dirigidos dos para a prática de ensino de Ciências, assim como artigos científicos e propostas de trabalhos práticos, com temas da área de Ciências, de modo que percebêssemos a reação dos licenciandos às provocações, além de oportunizar concepções pedagógicas acerca de reflexões oriundas das próprias falas. Levamos para

estudo, sessões de imagens (filmes, documentários e curta metragem), instrumentos e analisados que serviram como motivadores de discussões, partindo das diversas práticas de ensino de Ciências, apresentando como estas vêm sendo praticadas pelos professores no contexto atual.

Para um bom ensino: “(...)depende da existência de bons materiais, incluindo livros, manuais de laboratório e guias de professores, docentes que sejam capazes de usá-los, bem como condições na escola para o seu pleno desenvolvimento” (KRASILCHICK, 2000, p.90). Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida com dois grupos distintos: os licenciandos matriculados nas disciplinas de PE 1 e de didática, comum a todos os cursos.

Questionamentos verbais sobre a aplicabilidade de temas como: *radiação* e agrotóxico, foram utilizados para se perceber como os licenciandos reagiriam às provocações acerca dos conhecimentos de temas científicos, oferecendo oportunidade para que esses sujeitos formassem suas concepções pedagógicas, referentes à sua própria fala e a fala do outro, com momentos reflexivos e criticidade das ideias apresentadas.

Outros instrumentos utilizados foram às sessões de imagens: filmes comerciais, longas, curtas e documentários, de filmes apresentados, em que destacamos os “Escritores da Liberdade”, “A Voz do Coração”, “Einstein - muito além da relatividade” e os curtas de reportagens sobre *Radiação*: acidentes com o Césio 137 ⁴no Brasil, em Chernobyl⁵ e o maior acidente nuclear em 2011, na usina de Fukushima, no Japão. Estes instrumentos fomentaram diálogos entre as diversas práticas de ensino de Ciências e a maneira como essas práticas vem sendo realizadas pelos professores do século XXI. As experiências dos licenciandos em serviço, as perguntas, as ideias e as novas dúvidas, geraram resultados suficientes para a elaboração de dois eventos pedagógicos sobre a Alfabetização Científica.

Os eventos constituíram-se em encontros para as diferentes licenciaturas, com objetivo de refletir sobre o ensino de Ciências, por meio da divulgação científica, com temáticas que envolviam práticas pedagógicas para o ensino de Ciências, com o: I e o II Encontro de Educação e Alfabetização Científica das Licenciaturas do CEDERJ de Volta Redonda – (I e II EEACL), realizados em (outubro, 2010) e (abril, 2011). Os licenciandos, sujeitos dessa pesquisa, foram participantes ativos na organização e realização do evento no 2º semestre de 2010 e do 1º semestre de 2011. Sendo este os dois primeiros eventos realizado em um polo regional do consórcio CEDERJ. Daí a importância deste estudo,

⁴ Disponível no site: <http://www.youtube.com/watch?v=kdC70RKqQWk>

⁵ Disponível no site: <http://www.youtube.com/watch?v=DhYXTuB8XSo>

destacando que estes eventos, abriram portas para os demais que se realizam até os dias atuais.

Os resultados dessas práticas e os eventos foram utilizados para a elaboração do PE, intitulado: *Licenciaturas e Pedagógicas: uma pretensão de sucesso para o ensino de Ciências*, que descreve minuciosamente os passos que percorremos no fazer tutoria presencial, com base em práticas Pedagógicas para o ensino de Ciências e Alfabetização Científica. Para tanto, trazemos para nossa discussão Da Silva e Schnetzler (2005, p.1132), que afirmam que:

É indispensável, também, adotar estratégias que priorizem a análise as práticas vivenciadas e a reflexão sobre elas, tanto na formação inicial como na formação continuada. Adotar a prática reflexiva significa uma outra maneira de encarar os professores em formação: Vê-los como sujeitos de sua própria formação. É articular a ação, formação e investigação, produzindo saberes sobre a ação e construindo saberes na ação.

Utilizar estratégias que estimularam o relato de experiências de práticas durante as sessões de tutoria, de modo que provocasse uma análise reflexiva do saber, oriundo das vivências e instruções acadêmicas, foi uma forma de articular a ação com a formação, aprimorada pela perspectiva desses sujeitos, que tem uma postura diferenciada, daqueles que não vivenciaram na formação compartilhada as expectativas de um diálogo interdisciplinar. A divulgação e o relato oral das experiências enriqueceram mutuamente os envolvidos, bem como, os espaços de divulgação, com a interação das experiências educacionais e profissionais, sobre a própria prática, apurando o olhar desses sujeitos.

RELATANDO A EXPERIÊNCIA DA TUTORIA

Durante as tutorias presenciais coletivas com os cursos, de carga horária de duas horas, aos sábados, os licenciandos de Pedagogia apresentavam dificuldades em compreender como procederiam no ensino de Ciências na educação básica. Esse fato pôde ser percebido devido as baixas notas, além de raras frequências desses licenciandos nas tutorias presenciais das disciplinas de Ciências Naturais na Educação 1 (CNE 1) e Ciências Naturais na Educação 2 (CNE 2), oferecidas no 4º e 5º período do curso de Pedagogia, pela UNIRIO, ministrada por nós desde em julho de 2010. Essas disciplinas tinham como objetivo, desmistificar as Ciências com desdobramentos prático do cotidiano na educação básica, com uma linguagem clara, conceitual e com enfoque Ciência, Tecnologia e

Sociedade (CTS), voltada para os anos iniciais⁶. Esta afirmação pode ser verificada nos volumes dos módulos de 1 a 3 dos cadernos didáticos das referidas disciplinas do curso de Pedagogia, nas autoras de (CNE 1): Hora (2008) e em (CNE 2), com Branquinho (2009).

Para Krasilchik e Marandino (2004), a:

“Alfabetização científica”, “ciência, tecnologia e sociedade”, “compreensão pública da ciência” são hoje expressões comuns tanto na literatura especializada, quanto nos meios de comunicação de massa. Cada uma delas tem múltiplos significados e interpretações. No entanto, a sua presença reiterada indica a importância da ciência e da tecnologia na nossa vida diária, nas decisões e nos caminhos que a sociedade pode tomar e na necessidade de análise cuidadosa e persistente do que é apresentado ao cidadão (p.21).

Nesse contexto, esclarecemos que, no 2º semestre de 2008, assumimos como tutora presencial, também a disciplina de PE1), ofertada pela aos cursos de Ciências e matemática. Como docente tutora presencial desses cursos, foi possível ser “(...)” um membro do grupo para se aproximar o mais possível da ‘perspectiva dos participantes’ (LÜDKE E ANDRÉ, 2003, p. 28), realizando atividades com esses grupos de licenciandos enfocando os conceitos e práticas pedagógicas. A referida disciplina possui coordenações de curso de são distintas da UERJ (PE1 para os cursos de Ciências e matemática) e UNIRIO (didática para o de Pedagogia), inicialmente, em horários e dias diferentes de tutorias presenciais, mas com o mesmo conteúdo e material didático muito semelhantes, sendo mais viável a união dos cursos. No entanto, essa sugestão oferecida não deu certo de imediato.

No início de 2010, surgiu a necessidade de consolidar, por durante um mês e meio, os horários das tutorias de Prática de Ensino 1 e de Didática, permanecendo ambas as disciplinas as quartas-feiras, de 18h às 21h. Sem a opção, desses licenciandos, estudarem em sessões de tutorias separadas, como era o de costume, os licenciandos de pedagogia e das áreas de Ciências e matemática, passaram a conviver nas tutorias coletivas de PE1, agora associada a disciplina de didática, como se fossem uma só disciplina. Para surpresa dos licenciandos, as tutorias aos poucos, tomaram um novo formato da proposta inicial proposta pelo consórcio CEDERJ, de apenas para esclarecer dúvidas dos alunos. Com o

⁶ Principal campo de atuação do Pedagogo escolar como professor no ensino fundamental e que tem como atribuição nesse nível de escolaridade ensinar Ciências Naturais, quando não, em função de Orientador Educacional, acompanhar e orientar as práticas educativas dos demais professores, assim como os procedimentos metodológicos dos professores de Ciências da educação básica.

novo formato, os licenciandos frequentavam mais, interagiram melhor uns com os outros e formaram grupos de estudos interdisciplinar entre cursos.

Devido uma melhor interação houve melhor rendimento nas ADs daqueles licenciandos que frequentavam as tutorias coletivas e as disciplinas Pedagógicas passaram a ter um olhar diferenciado, quando propusemos que as tutorias presenciais coletivas para os novos inscritos em PE 1 e didática, do semestre seguinte de 2010, compartilhassem da mesma experiência dos licenciandos do 1º semestre. Dessa forma, os horários de atendimento das tutorias presenciais de PE1 e didática passam a ser aos sábados com dobra de carga horária, de 13h às 17h para todos os licenciandos inscritos, a partir do 2º semestre de 2010.

UM NOVO OLHAR FOCADO NA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA – TUTORIAS PRESENCIAIS E COLETIVA NÃO OBRIGATÓRIAS

O olhar para essa nova turma, no 2º semestre de 2010, ganha atenção diferenciada, uma vez que licenciandos do CEDERJ puderam interagir seus conhecimentos quando estimulados e desafiados. As tutorias passaram de um encontro entre alunos e docente-tutor, para um encontro de interação, reflexão e discussão que extrapolavam as paredes institucionais. A proposta de um evento pelos licenciandos surgiu como um novo exercício para divulgação dos saberes articulados nas tutorias presenciais desses grupos.

A dinâmica das tutorias do 2º semestre de 2010, exigiu dedicação da docente tutora, pois os licenciandos foram avisados que estudariam com colegas de outros cursos, mas com interesses, conteúdos e vida em docência em comum. Novos objetivos foram propostos para essas tutorias presenciais, além daqueles exigidos pelas disciplinas, cada uma com suas exigências devido a especificidade das instituições que as ofertavam UERJ/ UNIRIO. Foi necessária maior flexibilidade na mediação presencial, abordando conteúdos com enfoque em CTS, para as intenções do trabalho que visava resultados em médio prazo, se estendessem para os alunos dos licenciandos, visto que: Diaz e Alonso (2003), “Gostando ou não, a alfabetização científica e tecnológica está sempre ligada ao desenvolvimento social e cultural. Sendo impossível estabelecer um modelo universal para a sua realização prática. Embora os objetivos e finalidades sejam idênticos, não é necessário fazer de conta que os objetivos mais específicos sejam os mesmos para todos os alunos.” (p. 88). Em se tratando de objetivos diferenciados na mesma disciplina para licenciandos de cursos distintos, o trabalho de alfabetização científica, ainda que

complexo, tornou-se possível a partir da clareza desses objetivos e envolvimento do grupo com interesse na área Pedagógica.

EXPERIMENTANDO A METODOLOGIA EM OUTROS ESPAÇOS

Após experiências em tutorias coletivas, nossa percepção sobre o estudo e elaboração do trabalho interdisciplinar dos cursos ficou melhor apurada em se tratando da formação inicial. Esse fato despertou interesse para constatações de outros saberes, incluindo o científico, em outros espaços e com pessoas e profissionais de diferentes áreas e instituições. E por meio da parceria firmada entre o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências - (MPEC) do IFRJ Campus Nilópolis e a Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (RJ), iniciou-se o II Ciclo de Palestras, destinada aos professores de Ciências, da educação básica, do município. Esse evento foi uma oportunidade para visualizarmos alguns aspectos da formação inicial associada com o que vivenciávamos nas tutorias coletivas no CEDERJ.

O II Ciclo, contou com a atuação dos mestrandos do MPEC 2010, pois embora o evento estivesse denominado como II Ciclo de Palestras, as atividades deveriam acontecer de forma prática, pois a intenção do MPEC, era de atividades elaboradas pelos seus mestrandos para fomentar discussões sobre o ensino de Ciências e promovessem a atualização dos profissionais do município de Nova Iguaçu - RJ.

Foi escolhido, então, como proposta para o trabalho, uma oficina com a temática *Radiação*, cujo objetivo era estimular a reflexão prático-teórico de temáticas da área de Ciências que pudessem ser mais melhores discutidas, do contexto mais amplo da sociedade para o cotidiano do aluno da educação básica. Nesse sentido, permanecemos a empregar como instrumentos de coleta de dados para os eventos que participamos em 2011, a análise de observação participante, nas atividades dirigidas e realizadas em oficinas promovidas para professores da educação básica de Nova Iguaçu e posteriormente com licenciandos do CEDERJ.

No II Ciclo de Palestras, dividimos os professores em duplas, cada um escolheu sua dupla de trabalho. No II EEACL/ CEDERJ de 2011, os participantes, não possuíam formação em ensino de Ciências. Dentre os licenciandos, havia uma professora de história que também tinha formação Pedagógica e mais outra Pedagoga presente. Os próprios participantes determinaram o quantitativo de componentes dos grupos para o trabalho, dividindo-se em 2 grupos de 4 pessoas.

A atividade com os professores do II Ciclo foi replicada em dois momentos no CEDERJ com licenciandos sem e com experiência docente. O 1º momento foi no II Encontro de Educação e Alfabetização Científica das Licenciaturas do CEDERJ de Volta Redonda – II EEACL, que contou com 8 participantes, entre licenciandos e 2 tutores e o 2º momento foi a 1ª Semana da Ciências Biológicas em 2011 do CEDERJ, em Volta Redonda, onde 22 participantes participaram. A replicação da oficina permitiu a aquisição de dados para a análise de resultados que compusessem a realidade dos professores e licenciandos. E para a realização da oficina, foi solicitado aos participantes, a elaboração de um plano de atividade de ensino, com o tema *Radiação*. A intenção era que o plano de atividade de ensino apresentasse características interdisciplinares partindo da experiência coletiva entre áreas de formação. Pois:

Na perspectiva da abordagem temática, os temas, por se constituírem de situações amplas, complexas, permitem, requerem uma abordagem interdisciplinar, menos fragmentada. Pelo encaminhamento proposto, a interdisciplinaridade não se reduz a um relacionamento entre diferentes campos de conhecimento, a uma junção de disciplinas. O tema constitui-se em ponto em que as diferentes áreas do saber se relacionam interdisciplinarmente. Os temas, expressando fenômenos sociais complexos, remetem ao interdisciplinar. Sua compreensão requer vários campos de conhecimento, inclusive aqueles não restritos ao escopo das ciências naturais (AULER, 2003, p. 11).

Na Semana de Ciências Biológicas, participaram 22 licenciandos de Ciências biológicas de diversas instituições presenciais e do CEDERJ, sem experiência docente, realizaram a mesma tarefa proposta nas oficinas anteriores. Nesta última, os licenciandos organizaram-se em grupos de 3 a 4 participantes, devido a um número maior de participantes.

Tabela 1: Eventos realizados em 2011.1 norteados pela metodologia utilizada em 2010.1

EVENTOS	TEMAS	PARTICIPANTES	RESULTADOS DAS OFICINAS
II Ciclo de Palestras em Nova Iguaçu	ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: uma Experiência no CEDERJ/ VR	4	Todos os participantes eram formados em Ciências, atuando na educação básica - Das apresentações de atividades realizadas em oficina, 3 participantes apresentaram insegurança na defesa das propostas.
II Encontro de Educação e	OS SABERES NECESSÁRIOS A		Nas apresentações da atividade realizada em oficina, os participantes apresentaram pouco domínio. Dos 8 participantes, 3 atuavam na área de

Alfabetização Científica das Licenciaturas do CEDERJ/VR	PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE CIÊNCIAS: discussão e reflexão durante e depois da formação	8	Ciências Biológicas e os demais em Pedagogia e Ciências sociais. 2 deles se mostraram indiferentes no auxílio ao grupo, composto por 4 participantes. Um participante de cada grupo apresentou a atividade proposta pelo seu grupo. Em um dos grupos um licenciando de Pedagogia e no outro um licenciando de Matemática.
Semana da Biologia de VR/ 2011	A ARTE DE FALAR EM PÚBLICO: uma habilidade necessária ao ensino de Ciências	22	6 grupos elaboraram a atividade proposta, todos de Ciências biológicas, 90% dos licenciandos do CEDERJ, inclusive de outros polos. Os licenciandos apresentaram melhor atualização nas informações da temática, desenvoltura, segurança, criatividade nas propostas elaboradas.

Fonte: organizada pelos autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os licenciandos em Ciências naturais (física, Ciências biológica) e matemática com as experiências do estudo interdisciplinar e com a elaboração dos eventos do polo regional do CEDERJ em Volta Redonda, esses alunos em formação perceberam a importância das disciplinas Pedagógicas pertencentes às estruturas curriculares de seus respectivos cursos para prática docente futura. O de curso de Pedagogia do CEDERJ com a forma trabalhada nas tutorias coletivas alfabetizou cientificamente os futuros Pedagogos, desenvolvendo a consciência crítica e reflexiva em sua atuação prática, no convívio com formados desses saberes específicos. O que demonstrar ser possível pensar a interdisciplinaridade, em cursos de licenciaturas a distância, partindo de relações interdisciplinares das áreas de Ciências, matemática e Pedagogia, aproveitando melhor os encontros presenciais.

Longe de esgotar o assunto, as práticas de ensino de Ciências podem ter uma nova perspectiva com as experiências apresentadas neste trabalho, com análises e reflexões, porque sempre é possível melhorar a prática e a perspectiva, experimentando, tentando, errando e aprendendo com os erros, acertando e multiplicando sucessos na grande rede de conhecimentos que tecemos todos os dias, em todos os espaços, com todos ao redor. Ensinar a aprender é diferente de aprender a ensinar e é isso que os cursos de formação de professores da contemporaneidade têm como tarefa para o século XXI.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº. 9.394 de 20/12/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acessado em: 25 maio 2020.

CHASSOT, A. Alfabetização Científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**. n. 22, jan/ fev/ mar/ abr. 2003.

DA SILVA, R. M. G.; SCHNETZIER, R. P. Constituição de professores universitários de disciplinas sobre ensino de Química. **Química Nova**, vol. 28, n. 6, 1123-1133, 2005.

HORA, D.M; SANTOS, E. P. **Ciências Naturais na Educação 1**. v.1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008.

_____. **Ciências Naturais na Educação 1**. v.2. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 6ª edição. São Paulo: EPU, 2003.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. Ensino de Ciências e Cidadania. Ed. Moderna, São Paulo, 2004.

_____. **Reforma e Realidade: o caso do ensino das ciências**. São Paulo em Perspectiva, v.1, n.14, 2000.

KENSKI, V. M. **Novas tecnologias: O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1997. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_07_VANI_MOREIRA_KENSKI.pdf> acessado em 2 jul. 2020.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

TARDIF, J. **Saberes docentes e formação profissional**. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, A.; GRUMBACH, G. M. **Didática para as Licenciaturas. Subsídios para a Prática de Ensino**. v. 1, 2 ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2005.

_____. **Didática para as Licenciaturas. Subsídios para a Prática de Ensino**. v. 2, 5ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2005.

_____. **Didática**. v. 1, 2 ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2006.

_____. **Didática**. v. 2, 3ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2006.

TRAJANO, S. C. S. **I Encontro de Educação e Alfabetização Científica das Licenciaturas do CEDERJ de Volta Redonda**, 2011. Disponível em <<https://sites.google.com/site/encontrolicenciaturascederjvr/home>> Acesso em: 20 de maio. 2021.

_____. **II Encontro de Educação e Alfabetização Científica das Licenciaturas do CEDERJ de Volta Redonda**, 2011. Disponível em <sites.google.com/site/iiencontrolicenciaturas2011/> Acesso em: 12 de abr 2011.

VASCONCELLOS, A. V. **I Semana da Ciências Biológicas**. 2011. Disponível em <sites.google.com/site/alunosadistancia/> Acessado em: 12 de abr. 2011.

CAPÍTULO 3
A UTILIZAÇÃO DE TICS NA EDUCAÇÃO, UMA NOVA PERSPECTIVA
PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM
THE USE OF ICTS IN EDUCATION, A NEW PERSPECTIVE FOR THE TEACHING-LEARNING
PROCESS

Ênio Chrystian Goulart de Oliveira¹

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo verificar os benefícios e os riscos acerca da utilização das tecnologias de informação e comunicação quando aplicadas ao processo de ensino aprendizagem. Este foi realizado por meio de uma revisão bibliográfica, sendo este através da observação e contraste entre os diversos estudos e escritos acerca do tema. Este trabalho visa demonstrar que as tecnologias, além de estarem presentes no nosso cotidiano, estas também podem contribuir imensamente para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, desde que usadas e adaptadas ao contexto didático. Com os resultados obtidos, pode-se concluir que, as tecnologias, auxiliam no processo de ensino aprendizagem, mas também devem ser aplicadas, desde que o docente tenha conhecimento sobre como utilizar a TIC escolhida e somente depois um prévio planejamento devendo ser adaptadas de acordo com a realidade dos alunos e com a possibilidade de aplicação em relação ao tema trabalhado em sala.

Palavras-chave: TICs. Tecnologias. Ensino-aprendizagem. Desenvolvimento. Docente.

ABSTRACT

The present study aimed to verify the benefits and the risk about the use of information and communication technologies when applied to the teaching-learning process. This study was carried out through a bibliographic review, which was carried out through observation and contrast between the various studies and writings on the subject. This work aims to demonstrate that technologies, in addition to being present in our daily lives, they contribute immensely to the development of the teaching-learning process, as long as they are used and adapted to the didactic context. With the results obtained, it can be concluded that the technologies help in the teaching-learning process, but they must also be applied, provided that the teacher has knowledge about how to use the chosen ICT and

¹ Mini-currículo do autor – Bacharel em Direito (2019), licenciado em Educação Física (2018), bacharel em Educação Física (2018), pós graduado em Direito Constitucional (2019) e pós graduado em Psicomotricidade na educação infantil e anos iniciais (2018) cursando Letras Português/Inglês. E-mail: chrys.enio.ec@gmail.com

only after a previous planning should be adapted accordingly. with the reality of the students and with the possibility of application in relation to the theme worked in class.

Keywords: ICT. Technologies. Teaching-learning. Development. Teacher

Introdução

As tecnologias integram cada vez mais às nossas vidas, fazendo parte do cotidiano, podendo facilitar ou criar uma necessidade, a revolução tecnológica advinda com o processo de globalização e com a utilização da internet, encontra-se em um desenvolvimento cada vez mais acelerado, e a escola bem como o processo educacional como um todo não pode ficar alheio a essas mudanças, ainda mais pelo fato de que os alunos já nascem imersos nesse ambiente tecnológico, convivendo a todo instante com o que ficou conhecido como cultura digital. A Base Nacional Comum Curricular trata da necessidade de incorporar como uma competência a Cultura Digital na educação básica como forma de maior interação com os alunos, de despertar maior interesse pelas aulas e também o desenvolvimento do senso crítico pelo mesmo.

O contexto atual de pandemia nos impôs a utilização de tecnologias no processo de ensino aprendizagem, neste artigo serão abordados os conceitos de TICs, a forma como a BNCC trata da utilização dessas ferramentas e a sua efetiva integração ao processo de ensino aprendizagem, por meio das exposições das pesquisas presentes neste trabalho poderemos constatar os pontos positivos e negativos deste tipo de tecnologias aplicadas aos processos didático pedagógicos.

O objetivo geral do trabalho é reunir material acerca da utilização das TICs no processo de ensino aprendizagem e quais as formas de aplicação, e os objetivos específicos são:

- Verificar o material disponível acerca do tema.
- Compreender o contexto em que o Brasil se insere na utilização de TICs no processo de ensino aprendizagem.
- Após a reunião do material entender os impactos positivos e negativos das TICs aplicadas ao contexto.

Foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a utilização das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino aprendizagem, observando as possíveis aplicações, os benefícios e riscos que podem ocorrer com a utilização dessas ferramentas, bem como as adaptações e qualificações necessárias, utilizando tanto o material

produzido por estudiosos quanto o material disponibilizado pelo Ministério da Educação e Cultura.

1. TICs (tecnologias de informação e comunicação)

As tecnologias de informação e comunicação ou abreviadas como TICs, são todas as ferramentas e recursos tecnológicos que podem em conjunto ou separadas aplicadas com um objetivo comum essas podem ser utilizadas para diversos fins, como marketing, indústria, investimentos, construções e inclusive para a educação.

O termo Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) refere-se à conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na Internet e mais particularmente na World Wide Web (WWW) a sua mais forte expressão. Quando estas tecnologias são usadas para fins educativos, nomeadamente para apoiar e melhorar a aprendizagem dos alunos e desenvolver ambientes de aprendizagem, podemos considerar as TIC como um subdomínio da Tecnologia Educativa. (MIRANDA, 2007)

Garutti e Ferreira (2015) ao versarem sobre TICs explicam: “A terminologia Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) é a aquisição, armazenamento, processamento e distribuição da informação a partir de meios eletrônicos e digitais, como rádio, televisão, telefone e computadores, entre outros.”

O conceito que Sérgio Ramos estabelece para as TICs está mais voltado ao seu surgimento histórico e sua função social.

Chamamos Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aos procedimentos, métodos e equipamentos para processar informação e comunicar que surgiram no contexto da Revolução Informática, Revolução Telemática ou Terceira Revolução Industrial, desenvolvidos gradualmente desde a segunda metade da década de 1970 e, principalmente, nos anos 90 do mesmo século. Estas tecnologias agilizaram e tornaram menos palpável o conteúdo da comunicação, por meio da digitalização e da comunicação em redes para a captação, transmissão e distribuição das informações, que podem assumir a forma de texto, imagem estática, vídeo ou som. Considera-se que o advento destas novas tecnologias e a forma como foram utilizadas por governos, empresas, indivíduos e sectores sociais possibilitaram o surgimento da Sociedade da Informação. (RAMOS, 2008)

As tecnologias de informação e comunicação são frequentemente aplicadas em laboratórios, para pesquisas, produções científicas, entre outras coisas, na construção civil podem ser percebidas pela utilização de drones, de simuladores para a construção, elas têm diversas aplicações em campos profissionais diferentes, ou até mesmo em situações do cotidiano, Soares (2018) destaca que são benefícios das utilização de TICs para um negócios: o aumento da produtividade, a diminuição de custos, melhorias na comunicação

entre o setor interno e externo, melhor relacionamento com o público alvo, maior proteção do negócio como um todo, maior facilitação nos processos como um todo e a possibilidade da integração dos dados dos mais diversos setores da empresa.

O mercado de TICs avança no Brasil apesar da crise, em razoável medida ajudado pela cada vez maior terceirização de serviços de tecnologia da informação. Segundo balanço divulgado pela associação brasileira das empresas de TIC, Brasscom, entre 2010 e 2017, a receita com serviços, BPO e computação em nuvem dobrou de tamanho (CONVERGÊNCIA DIGITAL, 2018)

O termo tecnologias de informação e comunicação nos últimos anos se popularizou principalmente dentro do contexto educacional, ainda mais, por esse contexto de pandemia que estamos vivendo, porque trouxe uma certa obrigatoriedade da utilização de tecnologia como uma forma de intermediar a aprendizagem.

2. A Base Nacional Comum Curricular e a Cultura digital

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) versa sobre a necessidade do desenvolvimento de competências e habilidades para o uso crítico e responsável das tecnologias, pois estas estão presentes em todas as áreas de conhecimento.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018)

A Cultura digital é a 5ª competência geral contida na Base Nacional Comum Curricular, junto da formação do conhecimento, do pensamento científico, crítico e criativo, do desenvolvimento do repertório cultural, da comunicação, da capacidade de elaborar trabalhos e projetos de vida, de argumentar, da realização do autoconhecimento e autocuidado, de ser capaz de ter empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania. A cultura digital ocupa um espaço de igual importância com os demais, uma vez que a sociedade está caminhando cada vez mais, rumo do mundo digital, sendo tão importante o seu desenvolvimento, pois o aluno irá conviver com o ambiente digital cada vez mais durante a sua vida.

Cultura digital pode ser definida como todos os aspectos trazidos pelo surgimento da era digital, do ciberespaço, a linguagem própria da internet, as redes sociais como Facebook, Whatsapp, Twitter, Instagram, LinkedIn, entre outras, os blogs, a forma de

troca de informações nela existente, o comportamento dos utilizadores deste ambiente virtual.

A Cultura Digital é um campo vasto e potente, pois pode estar articulada com qualquer outro campo além das tecnologias, como por exemplo a arte, a educação, a filosofia, a sociologia, etc. Nesta perspectiva a Cultura Digital, assim como uma proposta de educação integral, maximiza todos os campos dos saberes dispostos, tanto dentro quanto fora do espaço escolar justamente por encontrar-se em um lugar que não pode fechar-se para o seu entorno, que o está desafiando a novos jeitos de aprender. (BRASIL, 2010)

A cultura digital faz parte da sociedade e é possível ter acesso a ela de diversas formas, seja ouvindo rádio, assistindo televisão, acessando a internet, pelo celular, pelo computador ou por outros dispositivos, as informações estão disponíveis em diversos meios, e estão acessíveis imediatamente após a publicação, pesquisando é possível ter informações de qualquer parte do mundo em questão de minutos, os ambientes sociais do ciberespaço estão acessíveis do conforto do sofá ou da cama se assim for desejado.

As mudanças tecnológicas transformaram o modo pelo qual nos comunicamos e nos relacionamos antigamente a gente mandava carta, telegrama, fazíamos pesquisa em uma enciclopédia impressa e hoje a gente envia e-mail, mensagens de texto pelo celular e usamos a internet para nos ajudar em nossas pesquisas, esse salto tecnológico vem alterando a maneira de como criamos o sentido de uma mensagem, uma vez que mudamos os meios e os recursos que utilizamos (OLIVEIRA NETTO, 2005 apud LOPES, 2012)

O BNCC trouxe a competência de cultura digital para que fosse abordada ao longo da formação na educação básica baseada na sua importância como um todo, pois cada vez mais a cultura digital, os ambientes digitais estão inseridos na sociedade fazendo-se necessário que o estudante seja capaz de saber usar e criar tecnologias, não se trata somente em utilizar dispositivos eletrônicos na sala de aula, ou do professor utilizar o data show para dar aula, trata-se de que o aluno compreenda o que é a cultura digital, desenvolva um senso crítico e saiba lidar com esta forma de cultura que o rodeia, entendendo como a tecnologia o afeta e muda a sociedade, sabendo utilizá-la para facilitar que ele alcance dos seus objetivos.

3. As TICs aplicadas ao processo de ensino aprendizagem

O mundo está mudando cada vez mais rápido, ao passo que as tecnologias estão inseridas no nosso cotidiano, sendo cada vez mais necessárias, não podendo a educação ficar alheia a todas essas mudanças, em meio a todo esse contexto o professor precisa escolher como utilizar essas inovações tecnológicas para enriquecer as suas aulas. As

tecnologias mais utilizadas para o processo de ensino aprendizagem, são as consideradas TICs, servindo para facilitar o processo de ensino aprendizagem.

Buckingham (2010) ao falar sobre cultura digital relembra as previsões de Papert em 1980, as previsões de Steve Jobs, de Bill Gates e também de Ivan Illich que acreditavam que a evolução tecnológica substituiria o papel das escolas, trazendo a possibilidade de cada indivíduo com a utilização de tecnologias aprender os temas de seu interesse sem a necessidade de um docente ao de alguém para auxiliá-lo, uma forma de auto instrução, mas mesmo que a tecnologia ocupe um espaço cada vez maior no cotidiano moderno, a escola como instituição permanece firme, assim como a necessidade do professor para a integral realização do processo de ensino aprendizagem.

Quando surge uma nova tecnologia a primeira atitude é a desconfiança e de rejeição. Aos poucos a tecnologia começa a fazer parte das atividades sociais da linguagem e a escola acaba por incorporá-la em suas práticas pedagógicas (PAIVA, 2008)

Sobre esse tema Barbosa (2009) discorre que o trabalho com as mídias (tecnologias) é um desafio para uma boa parte dos docentes e que a inserção da tecnologia em sala de aula deve ser acompanhada de mudanças pedagógicas e de enfrentamento do conteúdo, tanto pelos professores, quanto pelos alunos, mas a rápida difusão dos avanços tecnológicos do presente século, acaba por forçar que a escola se adeque as possibilidade de utilizar a tecnologia e se aproveitar dos avanços que ela proporciona, a utilizando como um instrumento de aprendizagem.

Os alunos atendidos pela escola inerentemente provém da sociedade e esta geração de alunos desde que nasce já está o tempo todo em contato com a tecnologia, não tão somente as tecnologias de informação e comunicação como diversas outras, ainda as TICs podem ser utilizadas de diversas formas, o discente pode usá-la para aprender ou tão somente para o entretenimento e lazer, como o seu vasto contato com as tecnologias e a cultura digital ocorre desde o seu nascimento, em meio ao seu desenvolvimento ele é exposto aos mais diversos tipos de ferramentas tecnológicas este acaba por muitas vezes sendo mais fluente no uso dessas ferramentas ou do ambiente digital do que o próprio professor, cabe ao professor sempre se atualizar e buscar utilizar estas ferramentas na aula com o intuito de direcionar ou motivar o aluno a se servir destas ferramentas com o afincado de aprendizado, de desenvolvimento e de discernimento para com a sua utilização.

“A maioria dos professores imigrantes digitais que se inseriram no mundo da tecnologia, têm uma forma de ensinar que nem sempre está em sintonia com o modo

como os nativos aprendem melhor, ou, pelo menos, que lhes desperta maior interesse.” (BACICH, 2015, p.31)

Bacich (2015) classifica os professores como imigrantes digitais e os alunos como nativos digitais pelo fato de que os alunos considerado o ensino regular, nasceram já nessa época de cultura digital, já rodeados de tecnologia, redes sociais, youtube, google, entre outras coisas, enquanto os professores são advindos de antes dessa rápida e intensa revolução tecnológica que vem acontecendo, tendo de se inserir nesse ambiente como estrangeiros, imigrantes que agora estão se adaptando ao ambiente, conhecendo essa nova cultura, sendo para o aluno muito mais fácil a compreensão do ambiente digital, pois ele não teve contato com outro ambiente antes desse, realidade diferente da vivida pelo professor, que enxerga o contraste e as diferenças dos padrões culturais.

A inserção das TICs no processo de ensino aprendizagem não é algo fácil, não é uma coisa que vai ocorrer de um dia para outro e muito menos depende exclusivamente do professor, por mais que o professor seja uma peça central no processo de inclusão das tecnologias no ambiente educacional, esta inserção demanda investimentos do professor e da escola na sua qualificação, na aquisição das ferramentas tecnológicas e também da mobilização econômica e social das famílias e do poder público para que os alunos tenham acesso a essas ferramentas como discursa Moran:

A escola sozinha não dá conta dessas demandas. Ela precisa ser repensada profundamente e ao mesmo tempo a sociedade propor ações educativas muito mais abrangentes e significativas, que envolvam continuamente as organizações econômicas e sociais, as famílias, o poder público e as mídias. (MORAN, 2011)

Atualmente existem diversas formas de utilizar as TICs no processo educacional, seja utilizando o Datashow em sala de aula para projetar slides ou passar filme, documentário ou vídeos acerca do tema trabalhado, ou a utilização da gamificação como forma de interação e estímulo para o aluno, a utilização de plataformas como o Moodle ou o Google Classroom, o chamado Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), para a interação em tempo real com os alunos, até mesmo a utilização de sites externos que possibilitam a montagem de atividades interativas com o WordWall, caberá a escola e ao professor verificarem quais as possibilidades dos alunos, o que se encaixaria melhor e seria mais viável a utilização.

Para o representante da Unesco no Brasil, Vincent Defourny é necessária a capacitação de professores acerca do processo de introdução das TICs no processo educacional, “É preciso transformar a sociedade da educação em sociedade do

conhecimento”, ainda acrescentou, “Há a necessidade de envolver estudantes gestores e também a família e a sociedade, que são parte da comunidade escolar” (BRASIL, 2010).

A utilização de TICs no processo de ensino aprendizagem deve ser feito com ressalvas ela possui diversos benefícios, mas se utilizada sem observar a situação dos alunos e com a devida orientação, o aluno pode acabar se perdendo devido ao número de informações possíveis, o conhecimento pode acabar sendo criado em cima de um fato falso, ou o aluno começar a busca por conhecimento e se dispersar em meio a vastidão de possibilidades de afazeres que o ambiente virtual proporciona, ou até mesmo com relação a situação financeira dos alunos atendidos, a utilização de certas tecnologias gerar a exclusão do aluno ou motivar a evasão por conta da falta de acesso ou de contato do discente com a referida tecnologia.

Os principais benefícios relacionados ao uso de TICs em sala de aula seriam: o aumento da interatividade com os alunos e entre os alunos, a convergência de conhecimentos e cultura digital para os ambientes digitais com os quais os alunos já tem bastante convivência, a possibilidade do desenvolvimento do senso crítico e de responsabilidade por parte do aluno com a visão de sua aplicação também em meio ao mundo virtual, podendo facilmente evitar a desinformação, realizar pesquisas mais assertivas acerca dos conhecimentos de seu interesse, percepção de que o meio ambiente virtual é extensão do ambiente em que vive, portanto, reconhecendo a aplicação das regras sociais a ambos.

Considerações Finais

O trabalho tinha como objetivo analisar a utilização de tecnologia de informação e comunicação no processo de ensino aprendizagem, destacando os pontos positivos e negativos dessa prática, bem como de que forma o processo de ensino aprendizagem seria alterado pela mesma.

Pode ser percebido ao longo do trabalho que a prática de utilização das TICs para o ensino exige do professor uma preparação e uma constante atualização acerca das evoluções tecnológicas e das mudanças do ambiente digital e para o discente o processo de utilização dessas ferramentas é muito mais natural, uma vez que o aluno já nasceu cercado pelas tecnologias, estando expostas a elas a todo momento, desde pequeno já utilizando celulares, computadores, tablets, e-books e diversos aplicativos on-line, o professor, no entanto, mesmo que tenha nascido na era tecnológica, ela está avançando tão rapidamente que em poucos meses uma tecnologia já se torna obsoleta, é necessário

que o professor esteja em constante qualificação e estudos para que se mantenha antenado, acompanhando as mudanças rápidas da tecnologia, é notável a diferença entre os nativos digitais e os imigrantes digitais como abordado no trabalho. Exigindo mais dos professores e da escola do que dos alunos, pois os alunos mostram motivados e confortáveis com a nova tecnologia, sendo necessário que estes últimos desenvolvam apenas a disciplina para o estudo com tecnologias.

O atual contexto da pandemia tornou obrigatória a utilização de TICs para intermediar o processo de didático pedagógico, ao longo do trabalho também foi possível perceber os riscos inerentes ao uso dessas ferramentas sem o devido preparo, sem a adaptação de ambas as partes, ocorrendo de forma muito abrupta, caso em que só poderemos constatar os danos causados pela falta da devida preparação após o retorno dos alunos ao contexto anterior ao da pandemia.

Pode-se inferir do trabalho que as TICs podem ser utilizadas como ferramentas facilitadoras do processo de ensino aprendizagem, mas para isso é necessário que seja feito um alicerce em relação a utilização de tecnologias para o ensino e que a inserção destas tecnologias seja gradativa, moldando-se às necessidades dos docentes e dos discentes, para atender todos os alunos de forma eficaz e sempre buscando o aprimoramento do processo educacional, tentando evitar a exclusão ou o afugentamento do aluno pelo fato de seu não acesso à tecnologia pelos motivos mais variados.

Referências

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/317133730_Ensino_hibrido_personalizacao_e_tecnologia_na_educacao> Acesso em 13 abr.2021.

BARBOSA, Lucélia da Silva Rodrigues; SILVA, Ana Cristina Teodoro da. **A educação infantil proposta por meios de comunicação: Relatório de projeto de iniciação científica PIC**, Universidade Estadual de Maringá. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Curricular Comum**. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>> Acesso em 16 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Cultura digital**. 2010. Série Cadernos pedagógicos. PDE. Programa Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12330-culturadigital-pdf&Itemid=30192> Acesso em 15 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Na rede pública, tecnologia atende 24 milhões de alunos**. 2010. Disponível em :< <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/210-1448895310/15361-na-rede-publica-tecnologia-atende-24-milhoes-de-alunos>> Acesso em 10 abr. 2021.

Buckingham, David. **Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização Educação e Realidade**, vol. 35, núm. 3, setembro-dezembro, 2010, pp. 37-58. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227078004>> Acesso em 07 abr. 2021.

CONVERGÊNCIA DIGITAL. **Terceirização de serviços de TI avança 10% ao ano**. Blog Convergência digital. 2018. Disponível em: <<https://www.convergenciadigital.com.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=site&infoid=47816&sid=5>> Acesso em 14 abr. 2021.

GARUTTI, S; FERREIRA, Vera Lúcia. **Uso das tecnologias de informação e comunicação na educação**. Revista Cesumar: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Maringá, v. 20, n. 2, p.355-372, dez. 2015. Disponível em: < <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/view/3973/2712>> Acesso em 20 abr. 2021.

LOPES, Diana Vasconcelos. **As Novas Tecnologias e o Ensino de Línguas Estrangeiras**. Disponível em: <<http://www.unibrat.ec.edu.br/tecnologus/wp-content//tecnologus/edicao/06/artigo/01.pdf.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

Miranda, Guilhermina Lobato (2007). **Limites e possibilidades das TIC na educação**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 03, pp. 41-50. Disponível em: < <http://ticsprojeja.pbworks.com/f/limites+e+possibilidades.pdf>> Acesso em 30 abr. 2021.

MORAN, Jose Manoel. **Educação social-escolar humanista e inovadora**. Disponível em < http://www2.eca.usp.br/moran/?page_id=33> Acesso em:09 mar. 2021.

RAMOS, S. **Tecnologias da informação e comunicação: conceitos básicos**. Agrupamento de Escolas Dr. Mário Sacramento, Aveiro, p.1-17, 2008. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/877920-Tecnologias-da-informacao-e-comunicacao.html>> Acesso em 30 mar. 2021.

SOARES, Denisson. **Qual a importância das TIC's nas empresas?** Blog Comunidade Sebrae. 2018. Disponível em: <<https://comunidadesebrae.com.br/blog/qual-a-importancia-das-tics-nas-empresas>> Acesso em 12 abr. 2021.

CAPÍTULO 4

DISCROMOPSIA: Um obstáculo para a aprendizagem no ensino de química

Sabrina Gemelli¹
Marcos A. F. de Souza²

RESUMO

Os defeitos de visão cromática, também conhecido como “daltonismo” ou “discromatopsia congênita”, ocorre entre os humanos em uma prevalência de aproximadamente 10%. A necessidade de refletir sobre a aprendizagem dos alunos com “daltonismo” de forma inclusiva. Aprender Química pode parecer desafiador, é uma ciência que estuda a composição, as propriedades e as estrutura das substâncias das diferentes matérias, suas transformações e variações de energia. A compreensão da química se torna muito mais natural e prazeroso para a aprendizagem do aluno quando relacionamos com seu cotidiano. A cromatografia é um método físico-químico de separação de misturas, através da cor, faz parte do ensino de Química e do cotidiano do aluno. Sendo assim, o objetivo do artigo foi relatar a observação de um caso de “discromatopsia” no ensino superior de Licenciatura em Química em uma aula experimental de cromatografia.

Palavras-Chaves: Discromopsia, Ensino de Química, Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Defects in chromatic vision, also known as "color blindness" or "congenital dyschromatopsia", occur among humans in a prevalence of approximately 10%. The need to reflect on students' learning with “color blindness” in an inclusive way. Learning Chemistry can seem challenging, it is a science that studies the composition, properties and structure of substances in different materials, their transformations and variations in energy. The understanding of chemistry becomes much more natural and pleasurable for the student's learning when we relate to his daily life. Chromatography, is a physical-chemical method of separating mixtures, through

¹ Licenciado em Química pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS; Especialista em Gestão e Docência no Ensino Superior – FATECH; Mestre em Microbiologia Agrícola e do Ambiente pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora do Centro de Ensino Superior do Amapá – CEAP e Professora Substituta do Instituto Federal do Amapá (IFAP) - Campus Macapá – AP. E-mail: sabrina.gemelli@ceap.br

² Licenciado em Química pela Universidade Estadual da Paraíba; Mestre e Doutor em Química, pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Professor do curso superior de Licenciatura em Química, curso superior Tecnologia em Alimentos e os cursos técnicos em Química, Mineração, Alimentos de nível profissionalizante médio do Instituto Federal do Amapá (IFAP) - Campus Macapá, Rod. BR-210, Km 03, S/n - Brasil Novo, AP.

color, is part of the teaching of Chemistry and the student's daily life. Therefore, the objective of the article was to report the observation of a case of “dyschromatopsia” in higher education in Chemistry in an experimental chromatography class.

KEYWORDS: Discromopsia, Chemistry Teaching, Inclusive Education.

1 INTRODUÇÃO

A cor é fundamental na vida do ser humano, ela pode afetar ou estimular o emocional das pessoas. A aprendizagem também pode ser estimulada pela percepção de cores e significados no nosso dia a dia. Segundo Bruni Cruz (2006) adiscromatopsia ou “daltonismo”, referência ao químico John Dalton, 1766-1844, que tinha protanopia (um tipo de discromatopsia), altera as relações interpessoais, e pode dificultar a aprendizagem. Estima-se de modo geral que as discromatopsias congênitas acontecem aproximadamente em 10% da população (Gordon, 1998).

A visão, assim como qualquer parte do corpo humano, é muito importante. Ver parece ser um fenômeno tão simples e natural, porém, é responsável pela captação da informação proveniente do meio exterior, por meio de comprimentos de ondas e pela sua codificação, em impulsos nervosos através da ação de células nervosas especializadas. Pesquisas com “daltônicos” destacam as dificuldades diárias na aprendizagem de Química, Artes e Geografia, devido aos métodos de ensino praticado nestas disciplinas (Mello et al; 2014).

Refletir sobre a aprendizagem dos alunos no ensino de química é sempre uma necessidade, devido às dificuldades que os mesmos apresentam na disciplina, torna-se ainda mais desafiador refletir sobre a aprendizagem dos alunos com “daltonismo” de forma inclusiva.

A inclusão é um grande desafio, principalmente do ensino de química, devido a abstração desta ciência, deve haver uma preocupação com as ferramentas de linguagem e os modelos didáticos que contemplem a compreensão do aluno com necessidade especial (RADMANN, 2016). Partindo desse entendimento é preciso garantir o avanço na aprendizagem e no desenvolvimento integral do aluno que apresenta esta necessidade educacional, para assim obter um excelente aprendizado em química.

Raposo e Mól (2010), asseguram que para aprender Química é preciso se apropriar das simbologias específicas que proporcionam a representação de compostos, substâncias, estruturas, reações, configurações eletrônicas, entre diversos outros. Apropriação de conhecimento no ensino de química muitas vezes, se dá pela abordagem macro, por meio de atividades experimentais, pela percepção sensorial única de cada indivíduo, sendo que as cores

uma importante ferramenta de observação efetivação deste conhecimento.

Nesse sentido, o objetivo geral do artigo será relatar a observação de um caso de “discromatopsia” no ensino superior de Licenciatura em Química em uma aula experimental de cromatografia, onde a cor é fundamental para efetivação da aprendizagem.

2 METODOLOGIA

A metodologia deste artigo foi qualitativa, utilizando pesquisas bibliográficas sobre o tema com o objetivo de explorar a relação da “discromatopsia” com aprendizagem de química. Além disso, foi realizada uma aula experimental de cromatografia em papel. Consiste em realizar a separação das cores das canetas esferográficas usando papel de filtro e álcool etílico, baseado numa prática já relatada para o ensino de cromatografia com videntes (RIBEIRO e NUNES, 2008).

A aula experimental de cromatografia de papel foi realizada no Laboratório de Química Geral no Instituto de Educação do Estado do Amapá – IFAP, com a turma do segundo semestre de Licenciatura em Química, nesta turma umacadêmico apresenta diagnóstico de “discromatopsia”.

3 CARACTERÍSTICAS DA “DISCROMATOPSIAS”

A “discromatopsia” designa variações na visão de cores sendo “daltonismo” um sinônimo popular, em referência ao cientista J. Dalton, que era acometido de protanopia (Mello et al 2014). Essa alteração pode ser congênita, caracterizada pela incapacidade de diferenciar as cores, decorrentes de doenças sistêmicas, oculares ou genéticas (Bruni; Cruz, 2006).

A visão humana é complexa, apresenta uma membrana chamada de retina que é responsável pela formação das cores, na retina possui três tipos de células sensíveis à cor, chamadas cones. Cada cone é responsável pela percepção de um determinado comprimento de onda do espectro luminoso. Todos os tons de cores existentes derivam da combinação espectrais correspondem ao vermelho, ao verde e ao azul, camada de cores primárias (VAUGHAN, ASBURY, RIORDAEVA, 2001).

A discromatopsia pode acarretar algumas dificuldades para a vida do indivíduo com essa deficiência. Dificuldades em realizar atividades simples, como avistamento placas, sinais de trânsito, combinação de roupas, entre outros, dependendo do tipo e do grau da deficiência da visão em cores. Existem três maneiras de os daltônicos enxergarem, protanopia, deuteranopia e tritanopia.

Figura 1: Diferença entre os tipos de daltonismo

Fonte: super.abril.com.br/blog/oraculo/qual-a-diferenca-entre-os-tipos-de-daltonismo/2018

Conforme ilustrado na figura 1 acima, podemos observar como é a visão das cores de um indivíduo que apresente “discromatopsia” ou daltonismo. Na imagem 1, é como um indivíduo normal consegue ver as cores, pode observar nitidamente as sete cores no espectro visível, do vermelho ao roxo. Na imagem 2, observamos um indivíduo que apresenta pronatomalia, ou seja, sensibilidade dos receptores vermelhos, fazendo com que as cores quentes sejam marrons e os verdes desbotados. Na imagem 3, observamos um indivíduo que apresenta deuteranomalia, dificuldades de ver as cores verdes, tornando cinzas, as cores quentes amarronzadas e as cores roxas se tornam azuladas. Na imagem 4, observamos um indivíduo que apresenta tritanomalia, ou seja, as cores azuis se confundem com as verdes e vice-versa, as cores amarelas e roxas ficam desbotadas. Essa confusão na recepção ocular e neurológica da luz acarreta graves perda de aprendizagem para um indivíduo/aluno com esta síndrome.

4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é um tema que vem cada vez mais sendo abordado na educação, desde a educação infantil até a educação superior. No contexto inclusivo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1961 (LDB no 4.024/61), legislação que norteia todas as práticas educativas no país. No artigo 88 lê-se: “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los à comunidade”.

Inclusão é um termo que está cada vez mais abordado em diferentes situações, “tem relação à inserção em atividades sociais de pessoas consideradas excluídas, quando não tem as mesmas oportunidades dentro da sociedade, por motivos como condição socioeconômica, gênero e raça” (Pacievitch (2008 apud COMARÚ, 2012, p. 41). Quando falamos de inclusão

precisamos considerar as necessidades envolvidas de cada indivíduo, para obter resultados promissores, em relação ao ensino e aprendizagem.

A necessidade de refletir sobre o assunto, possibilitando assim resultados positivos em relação ao ensino e aprendizagem de cada aluno incluído. Educação inclusiva significa pensar uma educação em que seja possível o acesso e a permanência de todos os alunos, Glat et al (2007).

O Ministério da Educação juntamente com a extinta Secretaria de Educação Especial criou o Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental (vol. 1) que define “Deficiente visual”:

“Pessoas com baixa visão – aquelas que apresentam “desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho”. Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos. Cegas – pessoas que apresentam “desde ausência total de visão até a perda da projeção de luz”. O processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille, como principal meio de comunicação escrita. (PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DEFICIÊNCIA VISUAL vol. 1, 2001, p.34-35)”.

A inclusão no ambiente de aprendizagem, seja infantil ou superior, vai além de entender a diversidade da inclusão. É necessário uma reestruturação pedagógica, coletiva, e que priorize a inclusão de qualquer deficiência. Conforme Capellini e Rodrigues (2010), para que haja inclusão escolar modificações precisam ser feitas, assim o alcance de uma escola acolhedora precisa superar o aspecto social, e englobar a ação de todos os envolvidos no processo.

5 INCLUSÃO NO ENSINO DE QUÍMICA

A inclusão de pessoas com alguma deficiência é uma ideia aplicada a diversos espaços físicos e simbólicos. Esses espaços físicos ou simbólicos, devem adotar o que se chama desenho universal, que versa sobre a inclusão de pessoas deficientes. O desenho universal, no Brasil, fundamenta a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, e deixa claro em seu artigo 102, do que se trata, mais precisamente, dá a definição, ou seja, “[...] desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015, p. 29).

Isso quer dizer que estudantes com deficiências têm o direito de participar efetivamente, de diversos espaços sociais, que se encontram inclusive, além dos muros

escolares. Essa prática social deve ser aplicada em ambiente de trabalho, nas construções arquitetônicas, nos espaços de lazer e entretenimento, na educação, nas salas de aula, entendendo-se que é necessário perceber a si mesmo e ao outro. Na educação, é preciso considerar tanto a identidade, a diferença e a diversidade para se construir metodologias adequadas, inclusive com materiais apropriados e uma comunicação capaz de atender o que seria algo específico entre os estudantes.

Segundo Oliveira (2015), a inclusão na disciplina Química é um grande desafio, já que esse tipo de conhecimento requer um pouco de abstração, daí ser necessário preocupar-se com o tipo de ferramenta usado na linguagem e nos recursos didáticos para que o aluno com necessidades especiais possa compreender bem o assunto abordado em sala. Isso se torna um problema em escolas que não tem profissionais qualificados para trabalhar a inclusão. No caso da Química, pouco se discute a inclusão, desde as aulas da Educação Básica, até Ensino Superior, que trabalha a formação de professores. Daí ser importante pensar e propor meios que ajudem nessa discussão.

Falar da educação inclusiva em Química se mostra muito importante, por haver a necessidade de se discutir e propor, e também por mostrar que alunos com necessidades podem compreender conteúdos expostos nas aulas de química. Isso ajuda a superar as dificuldades, pois estratégias podem ser adotadas no sentido de respeitar os alunos com necessidades especiais em sala de aula (RADMANN; PASTORIZA, 2016).

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A ideia de inclusão no ensino, ainda é para muitos apenas o fato de incluir esse aluno com deficiência nos espaços físicos da instituição de ensino. Incluir vai muito além de trazer este aluno ao ambiente escolar, precisamos mudanças na organização pedagógica, nas práticas de ensino, adaptando metodologias para assim ocorrer aprendizagem significativa.

No ensino de química, a inclusão ainda é mais desafiadora, em função da abstração do conhecimento que ela traz, deve haver uma preocupação com as ferramentas de linguagem e os modelos didáticos que contemplem a compreensão do aluno com necessidade especial (RADMANN; PASTORIZA, 2016).

A experimentação no ensino de química, além de motivar os alunos, pode contribuir para que haja uma aprendizagem mais significativa. Durante a experimentação o professor faz o aluno observar, pensar e refletir, através de alguns questionamentos como por exemplo ‘o que você observou?’, ‘ocorreu formação de precipitado?’ ‘Mudou de cor?’. Raposo e Mól (2010), afirmam que todas essas perguntas são comuns, e que as respostas são dadas por meio

da percepção visual dos fenômenos. É nas aulas experimentais que os alunos com discromopsia apresentam maiores dificuldades, a mudança de cores, muitas vezes significa o resultado de uma experimentação e sua percepção pode afetar sua aprendizagem, não sendo essas de ordem cognitiva, mas em relação aos recursos utilizados pelos professores, como afirma Dantas Neto (2012).

A cromatografia é um método simples de separação e identificação de substâncias em uma mistura, baseiam-se na distribuição diferencial dessas substâncias entre duas fases: uma das quais é estacionária e a outra, móvel (Fonseca e Gonçalves, 2004). Essa técnica é responsável pelo desenvolvimento das pesquisas realizadas nas mais diversas áreas, como por exemplo a Bioquímica, Medicina, Alimentos e outros ramos da Química. Estima-se que a cromatografia seja responsável por mais de 70% das análises em Química Analítica (Aquino Neto e Nunes, 2003).

Foi realizada uma aula experimental de cromatografia em papel através da separação de cores de canetas. Essa técnica consiste em separar as cores das canetas esferográficas usando papel de filtro e álcool etílico. Nesta aula experimental foi observado o comportamento do aluno que apresenta a “discromatopia” e como se desenvolve sua aprendizagem.

6.1 Realização da cromatografia

A Cromatografia é “um método físico-químico de separação dos componentes de uma mistura, realizado através da distribuição desses componentes em duas fases, que estão em contato íntimo”. (COLLINS et al., 2011,p.17).

O método cromatográfico consiste na separação ou identificação de substância de uma mistura, através de duas fases, (1) estacionária, fica imobilizada em uma coluna ou sobre uma superfície plana (papel ou placa de sílica) e (2) móvel, se movimenta através da fase estacionária, transportando a mistura dos analitos (Skoog et al. 2009).

Ao iniciar a aula experimental, o aluno que apresentou “discromatopia” fez o agrupamento das cores, o mesmo agrupou com sua percepção, as cores foram agrupadas em tonalidades iguais ou parecidas, conforme mostrado na Figura 1.

Figura 1: Agrupamento de cores.



Fonte: Autoral (2019)

Após o agrupamento de cor realizado pelo aluno, Figura 2, observamos como sua percepção das cores é realmente diferenciada dos demais alunos.

O distúrbio se caracteriza pela dificuldade de diferenciação de tons de cores devido a uma irregularidade na percepção visual. Isso ocorre devido ao mau funcionamento dos cones oculares, células fotorreceptoras da retina.

Figura 2: Cores agrupadas conforme a percepção do aluno



Fonte: Autoral (2019)

A cromatografia, Figura 3, decorreu normalmente nas etapas seguintes, porém, é perceptível sua dificuldade e sensibilidade em relação às cores. A cromatografia, por ser uma técnica de separação, seja ela em papel como foi realizada, seja por meios clássicos ou por meios de equipamentos sofisticados, é baseada no aspecto visual para a interpretação dos resultados o que tornou difícil para o aluno que a apresenta esta deficiência visual “discromatopia”.

Figura 3: Cromatografia de papel



Fonte: Autorial (2019)

Sabemos que a educação de um modo geral, apresenta grandes desafios de aprendizagem, principalmente a alunos inclusivos. Mas há uma busca por novas metodologias que respeitem cada diversidade na aprendizagem, incluindo assim todos. No processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência visual, não apresenta diferenças expressivas na aprendizagem, quando comparados com alunos com visão normal, na abordagem de conceitos químicos com nível microscópico e representacional (RAPOSO e MOL, 2010).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas colocações acima citadas, considero desafiadora a aprendizagem de química para portadores de deficiência visual “discromatopia”, e é de extrema relevância a ação pedagógica. Faz-se necessário a elaboração de materiais didáticos, considerando as diferentes dificuldades do aluno para que a aprendizagem seja plena, e de todos os indivíduos dentro de suas possibilidades.

Precisa ser desenvolvido estudos mais aprofundados sobre o tema, buscar materiais inovadores e metodologias ativas que atendam às necessidades de todos. Sem dúvidas o apoio pedagógico, estrutural e formativo é de grande importância para o desenvolvimento de aulas atrativas e que estimulem todos para uma aprendizagem significativa e de qualidade.

REFERÊNCIAS

AQUINO NETO, F.R. e NUNES, D.S.S. **Cromatografia: princípios básicos e técnicas afins**. Rio de Janeiro: Interciência, 2003.

BRASIL. Lei no. 9.394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.1996.**

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência).** Brasília, 2015.

BRUN I, L. F.; CRUZ, A. A. V. **Sentido cromático: tipos de defeitos e testes de avaliação clínica.** Arq. Bras. Oftalmol., São Paulo, v. 69, n. 5, p. 766-775, 2006.

CAPELINI, V.L.M.F; RODRIGUES, O.M.P.R, Orgs. **A construção do projeto político pedagógico de uma escola inclusiva.** Bauru: FC Unesp, 2010.

COLLINS, Carol H. **Princípios Básicos de Cromatografia.** In: COLLINS, Carol H.; BRAGA, Gilberto L.; BONATO, Pierina S. Fundamentos de Cromatografia.

Campinas: Unicamp, 2011. Cap. 1. p. 17-45.

DANTAS NETO, Joaquim. **A Experimentação para Alunos com Deficiência Visual: Proposta de Adaptação de Experimentos de um Livro Didático.** 2012.220 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em:

<<http://repositorio.unb.br/handle/10482/12116>>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

FONSECA, S.F. e GONÇALVES, C.C.S. **Extração de pigmentos do espinafre e separação em coluna de açúcar comercial.** Química Nova na Escola, São Paulo, n. 20, p. 55-58, novembro, 2004.

Gordon, N. **Colour blindness.** Public Health, v. 112, n. 2, p. 81-84, 1998. MELO, Débora Gusmão; GALON, José Eduardo Vitorino; FONTANELLA, Bruno

José Barcellos. **Os “daltônicos” e suas dificuldades: condição negligenciada no Brasil?** In Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 24 [4]: 1229-1253, 2014.

OLIVEIRA, Olga Maria M. F. (Org). **DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA EM QUÍMICA** [recurso eletrônico]: teoria e prática – São Paulo: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação a Distância, 2015.

RADMANN, Tatiane; PASTORIZA, Bruno dos Santos. **Educação Inclusiva no ensino de Química.** In: XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ). Florianópolis - SC, 2016.

RIBEIRO, Núbia Moura; NUNES, Carolina Rodeiro. **Análise de Pigmentos de Pimentões por Cromatografia em Papel.** Química Nova na Escola, São Paulo, v.29, p.34-37, ago. 2008.

SKOOG, Douglas A.; WEST, Donald M.; HOLLER, F. James; CROUCH, Stanley R. **Fundamentos de Química Analítica.** São Paulo: Cengage Learning, 8ª ed, 2009.

VAUGHAN DG; ASBURY T; RIORDAEVA P. **Oftalmologia Geral.** 4ª ed. São Paulo: Atheneu; 48-50, 204; 2001.

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID: A LUZ NO FIM DO TÚNEL EM MEIO A DESAFIOS E DIFICULDADES

DISTANCE EDUCATION IN TIMES OF COVID PANDEMIC: THE LIGHT AT THE END OF THE TUNNEL AMID CHALLENGES AND DIFFICULTIES

Denise Ribeiro Magalhães de Sousa Cerqueira¹

Rothchild Sousa de Moraes Carvalho Filho²

RESUMO

O presente trabalho trata das dificuldades enfrentadas por estudantes de EaD, bem como aborda a evolução da Educação a Distância, apresentando o número de evasão nessa modalidade de ensino e educação remota em tempos de pandemia. A metodologia escolhida para a realização desse estudo é de cunho bibliográfico, com base na análise da literatura já publicada em livros, revistas, redes eletrônicas, jornais, isto é, fontes acessíveis ao público em geral. Para a realização do levantamento bibliográfico, utilizou-se a ferramenta de pesquisa Google Acadêmico, onde a busca é orientada pelo cruzamento entre o descritor “educação a distância” e a palavra-chave “alunos”. Com o presente trabalho, o que se pode concluir é que de fato a Educação a Distância evoluiu com o passar dos tempos e tem atendido a diversos públicos. Não se pode negar que as dificuldades enfrentadas são inúmeras, como a precariedade da internet em alguns locais, falta de acesso, dentre outros, no entanto, o que pôde ser observado é que esta modalidade de ensino vem crescendo em grande escala e que tem ajudado inúmeras pessoas a alcançarem o tão sonhado Diploma de Nível Superior.

Palavras-Chave: EAD. Estudantes. Dificuldades. Educação. Pandemia

ABSTRACT

The present work deals with the difficulties faced by EaD students, as well as on the evolution of Distance Education, the number of dropouts in this type of teaching and remote education in times of pandemic. The methodology chosen to carry out this study is bibliographic, based on the analysis of the literature already published in books, magazines, electronic networks, newspapers, that is, sources accessible to the general public. To carry out the bibliographic survey, he used the Google Scholar search tool, where the search is guided by the cross between the descriptor "distance education" and the keyword "students". With this work, what can be concluded is that in fact Distance Education has evolved over time and has served several audiences in general, it cannot be denied that the difficulties faced are numerous, such as the precariousness of the

¹ Graduanda Em Ciências da Natureza – IFPI
Professora SEDUC - PI
Email: denisemagalhaespaz@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1084-3338>

² Graduado em Licenciatura Plena em Química
Mestrando em Química – UESPI
Professor Formador I do Instituto Federal do Piauí – IFPI
Email: rothchildquimicahsb@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7067-6159>

internet in some places, lack of access among others, however what could be observed is that this teaching modality has been growing on a large scale and that it has helped countless people to reach the longed-for Higher Education Diploma.

Keywords: EAD. Students. Difficulties. Education. Pandemic.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a Educação a Distância (EaD) é a modalidade educacional que mais cresce no Brasil. Dados divulgados pelo Censo da Educação Superior em 2012 apontam um crescimento de 52,5% de matrículas na modalidade EaD no Brasil em relação ao ano de 2011 (ABED, 2013 p. 21). Essa expansão ocorre devido aos diferenciais da EaD, principalmente a flexibilidade de horários, uma vez que o aluno não fica preso a horários estipulados pela instituição.

Paralelo ao crescimento da EaD, no Brasil, está ocorrendo o aumento do número de evasão nesse tipo de ensino. MALUF (2012, p.1) destaca que, apesar dos estímulos ofertados na EaD, como ambiente virtual atraente, aulas agradáveis e motivadoras, divertidos grupos de estudos e acompanhamento de tutores são significativos e preocupantes os percentuais de evasão no ensino à distância.

A Educação a Distância é, sem sombra de dúvidas, revolucionária, devido à autonomia que ela vem proporcionar a quem se dispõe a se voltar para essa metodologia de ensino, sendo uma modalidade bastante antiga, mas que vem evoluindo constantemente e que tem facilitado o alcance da educação a diversos lugares no mundo todo. Esse é um dos fatores que explica o seu crescimento. No entanto é claro que muitas dificuldades são enfrentadas, cotidianamente, no que diz respeito a esta modalidade de ensino, pois muitos ainda não descobriram e nem tiveram a oportunidade de vivenciar, na prática, o ensino à distância, isso é preocupante, pior ainda é a forma como a Educação a Distância, diversas vezes, é vista com preconceito, pois muitos desacreditam que seus ensinamentos possam ser eficazes, o que é uma inverdade.

Procurando entender as causas do abandono dessa modalidade educacional tão dinâmica, esse trabalho tem como objetivos identificar as dificuldades encontradas pelos alunos na educação à distância e como o professor tutor pode intervir nessas dificuldades.

O que também deve ser mencionado é a importância da autonomia no processo de ensino e aprendizagem que essa modalidade de ensino requer, tendo em vista que a disciplina e, sobretudo a autonomia impulsionam o estudante a prosseguir nos estudos.

O que pode-se perceber é que na Educação a Distância o sucesso do aluno depende em grande parte de motivação e de suas condições de estudo. O desenvolvimento de pesquisas sobre metodologias de ensino para educação à distância perpassa na maior autonomia do aluno, condição sine qua non para o sucesso de qualquer experiência de Educação a Distância que pretenda superar os modelos instrucionais e behavioristas. SILVA, 2004.

Não há um consenso na literatura sobre o exato início da EaD. Alguns autores citam as cartas do apóstolo Paulo aos membros das igrejas da Ásia Menor, escritas na Bíblia, como sendo a origem da Educação a Distância (GOLVÊA & OLIVEIRA, 2006 apud ALVES, 2011, p.86). Destacam-se como um marco na implantação da Educação a Distância, os primeiros cursos enviados pelos correios a exemplo do que ocorreu em 1856, quando a Sociedade de Línguas Modernas de Berlim inaugura um curso de francês por correspondência, e na criação da Divisão de Ensino por Correspondência pela Universidade de Chicago, nos Estados Unidos, em 1892 (ALVES, 2011 p. 86).

O Brasil, assim como todo o mundo, tem sofrido com a pandemia do vírus Covid-19 e isso tem tido grande prejuízo, em se tratando da educação, pois a orientação do Ministério da Saúde, de acordo com a recomendação nº 036 de 11 de maio de 2020, é de que se devem evitar aglomerações, na tentativa de conter a proliferação do vírus. E em que escola seria viável evitar aglomerações? Essa é uma tarefa bem complexa. Neste sentido foram adotadas medidas pela Secretaria de Educação do Piauí, de acordo com o Decreto de nº 18.884 de 16 de março de 2020, utilizando o ensino de forma remota, ou seja, o aluno acompanhando as aulas por meio do seu celular ou computador. Uma maneira, em caráter emergencial, encontrada, no intuito de amenizar os efeitos da pandemia no âmbito educacional. Essa Modalidade de Ensino veio como uma medida provisória e necessária, na tentativa de abrandar os efeitos que a falta de ensino poderia causar na vida acadêmica do educando.

A pandemia impôs grandes desafios para professores e estudantes, em especial, na educação básica. Como manter os vínculos com os alunos sem estar no mesmo espaço físico? Como utilizar as tecnologias da informação e comunicação (TIC) para aprender e ensinar? Como utilizar estas tecnologias digitais em rede na educação em um país tão desigual quando o assunto é acesso à internet e conexão de qualidade? SOUZA, 2020.

Algumas das dificuldades no ensino de forma remota é a dificuldade de muitos alunos no acesso à internet; muitos docentes não conseguem organizar um horário para estudo, tendo em vista que a casa se transformou também em ambiente escolar. No entanto, esta modalidade foi introduzida na vida de alunos e professores na tentativa

válida de amenizar os efeitos causados por este distanciamento brusco que se instalou junto com a pandemia.

Esse trabalho tem como objetivo analisar, na visão geral, as principais dificuldades enfrentadas por alunos de Educação a Distância, compreender as diferentes formas de Educação a Distância, procurar compreender o papel do tutor como mediador do conhecimento e desenvolver um pensamento crítico e autônomo no que diz respeito à Educação a Distância.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os primeiros cursos na modalidade EaD de que se têm notícias, no Brasil, ocorreram bem mais tarde, segundo a tabela que segue, sobre o uso de tecnologias na EaD no Brasil, descrita por VIANNEY, 2003 apud Lapa, 2008 p. 20.

Tabela 1: Histórico do uso de tecnologias na EAD no Brasil.

1904: Mídia impressa e correio, ensino por correspondência privado.
1923: Rádio Educativo Comunitário.
1939-41: Instituto Monitor e Instituto Universal Brasileiro – cursos por correspondência, formação profissional.
1965-70: Criação das TVs Educativas pelo poder público.
1980: Oferta de supletivos via tele cursos (televisão e materiais impressos), por fundações sem fins lucrativos.
1985: Uso do computador <i>stand alone</i> ou em rede local nas universidades.
1985-1998: Uso de mídias de armazenamento (vídeo-aulas, disquetes, CD-ROM, etc.) como meios complementares.
1989: Criação da Rede nacional de Pesquisa (uso de BBS, Bitnet, e e-mail).
1990: Uso intensivo de teleconferências (cursos via satélite) em programas de capacitação à distância.
1994: Início da oferta de cursos superiores à distância por mídia impressa.
1995: Disseminação da Internet nas Instituições de Ensino Superior, via RNP.
1996: Redes de videoconferência – Início da oferta de mestrado à distância, por universidade pública em parceria com empresa privada.
1997: Criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Início da oferta de especialização à distância, via Internet, em universidades públicas e particulares.
1999-2001: Criação de redes públicas, privadas e confessionais para cooperação em tecnologia e metodologia para o uso das NTIC na EaD.

1999-2002: Credenciamento oficial de instituições universitárias para atuar em educação à distância.
Em 2008, é criado o conceito de MOOC, sigla em inglês para Curso Online Aberto e Massivo.
Em 2020, educação de forma remota em caráter emergencial na tentativa de conter o avanço do Coronavírus – 19.

Fonte: Adaptado de Lapa, 2008 p. 20.

A evolução da EaD está sempre associada à invenção tecnológica. LAPA (2008, p.21) descreve essa associação com base nos estudos de Michael Moore, que organizou os fatos em cinco gerações, segundo as ferramentas tecnológicas utilizadas, conforme apresentada abaixo:

1ª geração: ocorreu quando o meio de comunicação era o texto impresso, enviado por correspondência.

2ª geração: quando o ensino acontecia por meio de rádio e televisão.

3ª geração: refere-se mais a invenção de uma nova modalidade de educação, em universidades abertas.

4ª geração: época em que iniciou a interação em tempo real à distância, por áudio e videoconferência, transmitidos por telefone, satélite, cabos e redes de computadores.

5ª geração - envolve o ensino e aprendizagem on-line em ambientes virtuais baseados em tecnologias da internet.

O Brasil iniciou seus primeiros passos na EaD simultaneamente com cursos por correspondência e via rádio, o que seriam a primeira e segunda geração, seguiu com a implantação de redes de TV's educativas e apenas em 1992, foi criada a Universidade Aberta de Brasília, fato muito importante na história da EaD em nosso país (ALVES, 2011 p. 89). Em 1996 foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação, e neste mesmo ano a Educação à Distância surge oficialmente no Brasil, com as bases legais para essa modalidade de educação, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Tendo sido regulamentada pelo Decreto nº 5.622, publicado em 20 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005 p.1).

Lapa (2008, p.22) aponta que as pioneiras tentativas de cursos com o uso da Internet como mídia educacional aconteceram entre 1994 e 1996 e em 1997 tem início à oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* pela Internet.

Em tempos de pandemia, a maneira de fazer com que o aprendizado chegue até o aluno foi bruscamente mudada, e, mesmo com todos os percalços enfrentados pela EaD, essa modalidade tem servido como base para que o Ensino de forma Remota seja levado até o educando, ou seja, “uma luz no fim do túnel”.

A possibilidade de apoio das instituições aos estudantes por meio da inclusão digital é uma esperança, em última instância, para o não retorno presencial na rede Federal. No entanto, e as outras redes no nosso enorme país? Nesse sentido, nossas propostas seguem pelo caminho da educação online, podendo ter a efetivação da carga horária de forma presencial ao fim do período da pandemia, para que os processos educacionais formais possam ocorrer considerando a integralidade de seus estudantes. ALMEIDA. MARTINS, 2020.

Desde março de 2020, o ensino teve que sofrer algumas mudanças por conta da pandemia do Covid-19. As escolas do Brasil foram “abandonadas” por alunos e professores, de forma brusca e repentina, na intenção de evitar aglomeração e, por conseguinte a proliferação do vírus.

O ensino remoto tem sido utilizado por todas as escolas, sendo estas públicas ou privadas, professores tiveram que se reinventar e aprender a manusear as ferramentas tecnológicas, que, até então, eram pouco utilizadas nas escolas presenciais.

O educando por sua vez também sofreu com esta nova realidade, tendo em vista que o ensino de forma remota requer, assim como na EaD, autonomia e empenho no que tange à organização de horários para estudo, no sentido de que, a partir do momento em que o professor não se encontra todos os dias em sala de aula, o estimulando a estudar, o próprio educando se viu responsável por este papel, sendo auxiliado por sua família.

A EaD e o ensino remoto se assemelham no sentido de que ambas requerem autonomia e disciplina para que o aprendizado se concretize. Esse período pandêmico trouxe consigo uma nova realidade e permitiu com que a EaD fosse vista com outros olhos por muitos que desacreditavam dessa modalidade de ensino, pois é notório que é possível e totalmente pertinente o aprendizado à distância, mas que, no entanto, este requer uma entrega por parte do indivíduo, aluno, pois sem que o discente, realmente, se volte para o que está sendo transmitido e dedique um tempo adequado para o aprendizado, não há como este ocorrer. Sendo assim, é preciso uma conscientização por parte do

educando. É por meio da razão que se chega ao entendimento e é dessa forma que se percebe que o aprendizado é acessível a todos, seja de forma presencial ou não.

METODOLOGIA

A metodologia escolhida para a realização desse estudo é de cunho bibliográfico, que para MORESI (2003, p. 10) é o estudo desenvolvido sistematicamente com base na análise da literatura já publicada em livros, revistas, redes eletrônicas, jornais, isto é, fontes acessíveis ao público em geral. Para realização do levantamento bibliográfico, foi utilizada a ferramenta de pesquisa Google Acadêmico, onde a busca é orientada pelo cruzamento entre o descritor “educação a distância” e a palavra-chave “alunos”. O levantamento dos dados ocorreu no período de março e julho de 2020; a escolha das publicações encontradas por meio da leitura da temática abordada busca identificar e selecionar os dados que trazem informações relevantes à temática deste estudo. O material selecionado para trabalho está sendo lido na íntegra e analisado.

A Educação a Distância é uma modalidade de ensino que gera debates, por ter uma metodologia diferenciada de ensino, que se apresenta, na maioria das vezes, por meio das mídias sociais. A EAD tem enfrentado grandes dificuldades de aceitação por parte dos alunos, devido aos vários problemas que acompanham essa modalidade de ensino.

RESULTADOS

Notou-se que a EaD, desde o seu surgimento até os dias atuais, vem enfrentando desafios, porém essa Modalidade de Ensino vem crescendo e proporcionando a muitos educandos a oportunidade de alcançar voos mais altos. Sobretudo em tempos de pandemia, este tem sido uma maneira de permitir ao aluno aprender, mesmo que, com algumas adversidades.

Em meio as turbulências da quarentena do Covid-19, a EaD veio como alternativa para a Educação tradicional, fazendo com que os alunos não ficassem em casa sem nada para fazer e, ao mesmo tempo buscando conhecimento para realizar as atividades propostas pelos professores. SANTOS. 2020.

Percebe-se que existem sim obstáculos no que tange a Educação a Distância, tendo em vista a desigualdade social, cultural, dentre outros fatores que permeiam o Brasil, sobretudo no atual período de pandemia esses fatores se acentuaram, se tornando mais evidentes.

Sabemos que as dificuldades são inúmeras: a desvalorização da profissão docente, as dificuldades psicológicas e de saúde, a exclusão digital de grande parte da população do Brasil e tantos outros entraves que a educação brasileira passa em dias comuns e agora, em maior potência, com a pandemia. ALMEIDA. MATINS, 2020.

CONCLUSÃO

O trabalho proposto é de fundamental relevância, tanto para a vida acadêmica, quanto para todo e qualquer indivíduo, tendo em vista que a Educação a Distância auxilia na vida profissional e intelectual do ser humano, essa metodologia de ensino e as ferramentas nela utilizadas contribuem para melhorar a vida de milhares de pessoas. O presente trabalho visa entender se realmente existem mais dificuldades do que possibilidades na Educação a Distância.

Com o presente trabalho o que se pode concluir é que, de fato, a Educação a Distância evoluiu com o passar dos tempos e tem atendido a diversos públicos. Não se pode negar que as dificuldades enfrentadas são inúmeras, como a precariedade da internet em alguns locais, falta de acesso, dentre outros, no entanto o que pôde ser observado é que esta modalidade de ensino vem crescendo em grande escala e que tem ajudado inúmeras pessoas a alcançarem o tão sonhado Diploma de Nível Superior.

O que não pode deixar de ser mencionado é que um dos grandes obstáculos para os alunos de EaD é a falta de autonomia nos estudos, e essa autonomia, digamos que é “o carro chefe” para todos aqueles que almejam cursar essa modalidade de ensino. Neste sentido, o que se percebe e se constata é que sem autonomia é quase que impossível se concluir um curso em EaD.

Em se tratando da educação de forma remota, o que pôde ser notado é que as dificuldades são evidentes, dentre elas falta de internet e dificuldades de assimilar o conteúdo por parte do educando, no entanto, o ensino de forma remota se fez e ainda se faz necessário, tendo em vista que mesmo apesar de todas as adversidades tem sido uma maneira de fazer com que o conhecimento chegue até a casa do aluno.

REFERÊNCIAS

ABED. **Censo Ead.Br : Relatório Analítico Da Aprendizagem A Distância No Brasil 2010**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead/censo2012.pdf>.

ABED. **Censo Ead.Br**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010. Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead/CensoEadbr0809_portugues.pdf.

ALVES, L. **Educação A Distância: Conceitos E História No Brasil E No Mundo**. Rio de Janeiro: Revista Científica da ABED, 2011; Vol. 10. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2011/artigo_07.pdf.

BRASIL. **Decreto N° 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei De Diretrizes E Bases Da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

LAPA, A. B. **Introdução A Educação A Distância**. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/intro_ead/Intro_EAD_pdf_.pdf.

MALUF, R. **A Evasão Escolar E O Ensino À Distância**. Observatório do trabalho de Minas Gerais, junho de 2012. Disponível em: <http://www.abed.org.br/media/textoevasao.pdf>.

MARTINS, VIVIAN e ALMEIDA, JOELMA. **Revista Docência e Cibecultura**. Rio de Janeiro. 2020.

MORESI, E. (Org.). **Metodologia Da Pesquisa**. Brasília: UCB, março de 2003.

SANTOS, DOS SONIA ALVES. **Educação À Distância: Benefícios e desafios em tempos de pandemia**, março de 2020.

SILVA, ANTONIO CARLOS RIBEIRO. **FABAC – Faculdade Baiana de Ciência – profacr@uol.com.br**, Abril/2004.

SOUSA, ELMARA PEREIRA. Educação em tempos de pandemia: Desafios e possibilidades. Jul/dez. 2020.

CAPÍTULO 6
ELEMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS NECESSÁRIOS À PRÁTICA
DOCENTE NOS CURRÍCULOS DE ENFERMAGEM
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ELEMENTS REQUIRED TEACHING PRACTICE IN
NURSING CURRICULUMS

Janieiry Lima de Araujo¹
Lucilane Maria Sales da Silva²
Raimundo Augusto Martins Torres³
Ana Virginia de Melo Fialho⁴
Maria Socorro de Araujo Dias⁵
Ellany Gurgel Cosme do Nascimento⁶

RESUMO

Objetivo: Analisar elementos teóricos-metodológicos para exercer a docência em enfermagem em nível superior. **Método:** Pesquisa exploratória, qualitativa. Entrevistamos 32 docentes dos cursos de enfermagem (UERN), que foram submetidas à Análise Crítica do Discurso. **Resultados:** Representam a categoria “Elementos teóricos-metodológicos para exercer a docência em enfermagem em nível superior”, emergida da interpretação dos discursos dos participantes. **Considerações finais:** Para exercer a docência em enfermagem é necessário: vocação (dom; desejo); experiência acadêmica e profissional como enfermeiro, preferencialmente; prática fundamentada em conhecimentos teórico-práticos para interligar saberes num movimento interdisciplinar; ferramentas pedagógicas de ensino-aprendizagem (didática, comunicação, metodologias inovadoras e ativas; estudo constante, etc.); atuar em instituição que mantenham uma política de gestão positiva de capacitação, infraestrutura, financiamento, pesquisa e

¹ Docente do Curso de Enfermagem, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutora e Mestre em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde (UECE). Fortaleza (CE), Brasil. E-mail: janieiry@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9806-8756>

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde (UECE). Fortaleza (CE), Brasil. E-mail: lucilanemaria@yahoo.com.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3850-8753>

³ Docente do Programa de Pós-Graduação em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde (UECE). Fortaleza (CE), Brasil. E-mail: augustomtorres70@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8114-4190>

⁴ Docente do Programa de Pós-Graduação em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde (UECE). Fortaleza (CE), Brasil. E-mail: anavirginiamfialho@terra.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4471-1758>

⁵ Docente da Universidade do Vale do Acaraú (UVA). Rede Nordeste de Formação em Saúde da Família. Sobral (CE), Brasil. E-mail: socorroad@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7813-547X>

⁶ Docente do Programa de Pós-Graduação Saúde e Sociedade (UECE). Faculdade Ciências da Saúde (FACS). Mossoró (RN), Brasil. E-mail: ellanygurgel@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4014-6242>

extensão; qualificação, em especial, mestrado e doutorado; atuação política em movimentos sociais em defesa da educação, da saúde, da cidadania.

Descritores: Educação Superior. Educação em Enfermagem. Prática do Docente de Enfermagem. Currículo. Cuidados de Enfermagem.

ABSTRACT

Objective: To analyze theoretical and methodological elements to exercise nursing teaching at a higher level. **Method:** Exploratory, qualitative research. We interviewed 32 professors of nursing courses (UERN), who were submitted to Critical Discourse Analysis. **Results:** They represent the category “Theoretical-methodological elements to exercise nursing teaching at a higher level”, which emerged from the interpretation of the participants' speeches. **Final considerations:** To practice teaching in nursing, it is necessary: vocation (gift; desire); academic and professional experience as a nurse, preferably; practice based on theoretical and practical knowledge to interconnect knowledge in an interdisciplinary movement; pedagogical teaching-learning tools (didactics, communication, innovative and active methodologies; constant study, etc.); work in an institution that maintains a positive management policy for training, infrastructure, financing, research and extension; qualification, in particular, master's and doctoral degrees; political action in social movements in defense of education, health, citizenship.

Descriptors: Higher, Education. Education, Nursing, Continuing. Nursing Faculty Practice. Curriculum. Nursing care.

INTRODUÇÃO

No final do século XX, a humanidade vivenciou mudanças nos modos de produção e reprodução social advindos dos avanços da cibernética, robótica, tecnologia da informação e mídia digital, interconectividade e biotecnologia. No campo das ciências sociais, os valores humanísticos e éticos de convivência humana vêm sendo postos em discussão em escala global. Pois, o *homo socialis* a cada dia vem perdendo espaço para o *homo digitalis* (MBEMBE, 2016; SANDOVAL FORERO, 2007).

Nesse contexto, exige-se do profissional da educação, cada vez mais, capacidade de lidar com os desafios que surgem na sociedade contemporânea em rápida transformação. O professor precisa assumir o papel de mediador, facilitador e orientador

do processo ensino-aprendizagem. Para muito além de mero transmissor do conhecimento, deve atuar como produtor do conhecimento através da pesquisa atrelada ao ensino. No caso da *Educação para o Trabalho*, o professor deve usar teorias e práticas pedagógicas que construa no aprendiz, compromisso, autonomia, criticidade e reflexividade sobre sua formação profissional. Agregado a isso, objetiva-se que o estudante seja capaz de construir competências científica, técnica, ética e política no seu campo disciplinar de formação (RIBEIRO et al, 2018; LIBÂNEO, 2011; PIMENTA, 2011; CASTANHO, 2001).

Em relação a produção de conhecimento, diversos estudos discutem o processo de formação do professor universitário. De certo, temos que a identidade profissional para atuar na docência é condicionada por determinantes de natureza social, cultural, econômica e afetiva e, porque não dizer, determinado pelas diretrizes e metas das políticas públicas de formação de educadores desenvolvidas pelo Estado ao longo da história (LIBÂNEO, 2011; PIMENTA, 2011; CASTANHO, 2001).

No Brasil, ainda se visualiza expressões de uma docência universitária, na área das ciências da saúde, centrada no professor como agente principal do processo de ensino-aprendizagem, cuja metodologia de ensino centra-se na transmissão de conhecimentos, no desenvolvimento de aulas, cuja base da organização curricular se pauta em ofertar disciplinas e expor conteúdo. Evidencia-se certo distanciamento e aversão à adoção de práticas de ensino inovadoras, com o uso de metodologias ativas, que possibilitem a reflexão e a crítica sobre a realidade na qual se insere, ainda como estudante, e posteriormente, como profissional (RIBEIRO et al, 2018; LIBÂNEO, 2011; PIMENTA, 2011).

Diante desse cenário, tem sido continuamente questionada a formação do enfermeiro para exercer a docência, entendido, este, como profissional capaz de compreender a realidade na qual atua, com compromisso social e competência para produzir conhecimentos teóricos e práticos disciplinares. Assim, não se pode negar, que se constituem em atores essenciais do processo ensino-aprendizagem da enfermagem. Pois, seu processo de trabalho não se limita ao ato de assistir/intervir, tão somente, abrange, também, o pesquisar, o gerenciar e o ensinar, esse último processo, viabilizado mediante a formação de enfermeiros em cursos de licenciatura em enfermagem conforme dita as diretrizes curriculares (PARRA GIORDANO e FELLI; 2017; TREVISAN et al, 2013; BRASIL, 2001).

Em relação a Educação Superior de Enfermagem, as políticas curriculares seguem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que propõe a elaboração de projetos pedagógicos alinhados as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos para elaboração/implantação/implementação de currículos que possibilitem a aquisição de competências e habilidades para o enfermeiro atuar nos processos de trabalho assistir/intervir, gerenciar, ensinar e pesquisar; cujo egresso atue na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde individual e coletiva; indivíduos que assumam, como membro de uma equipe multiprofissional, a consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS), de modo que, as práticas coletivas do trabalho em saúde, possam garantir o direito universal à saúde (BRASIL, 2001; BRASIL, 1996).

Segundo as DCN Enfermagem (DCNEnf), os projetos pedagógicos dos cursos (PPC) tem por objetivo: construir um perfil de egresso com competência, científica, ética, técnica e política; com capacidade de raciocínio, tomada de decisão, liderança, percepção e sensibilidade para as questões da vida e saúde da sociedade; compromissados com a consolidação da política de saúde e o direito à saúde; com aptidão de intervir em contextos social de incertezas e complexidade, e, principalmente, com qualidade para executar o cuidado de enfermagem com vistas a atender as demandas de saúde da população (RIBEIRO et al, 2017; TEIXEIRA et al, 2013; SANTOS, 2006; BRASIL, 2001).

Todavia, ainda se observa, no cotidiano das pós-graduação em enfermagem, espaço legítimo de formação de mestres e doutores, o quão é fértil e promissor o debate sobre a formação docente do enfermeiro para exercer o ensino de enfermagem. Há, portanto, a necessidade de ampliar os estudos desta temática, sobretudo, sobre saberes teóricos-metodológicos que fundamentam a construção da identidade profissional dos indivíduos que desejem assumir a docência (FREITAS e SEIFFERT, 2007).

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa intitulada: “Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação em Enfermagem segundo Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP)”. Precisamente, representa a análise da categoria emergida a partir dos discursos de docentes-enfermeiros sobre os elementos teóricos e metodológicos para exercer a prática docente em currículos de formação em enfermagem de nível superior.

MÉTODO

Estudo exploratório e qualitativo cujo protocolo de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), parecer nº 2.474.889, de 26 de janeiro de 2018 e pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), parecer nº 2.511.063, de 24 de fevereiro de 2018.

Os cenários da pesquisa foram os Cursos de Graduação em Enfermagem da UERN: o curso da Faculdade de Enfermagem de Mossoró (FAEN/UERN), criado em 08 de julho de 1968, com funcionamento em 1971. Representa o pioneirismo no ensino superior de enfermagem no RN. Como ação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a UERN expandiu a formação para o Campus Avançado Profa. Maria Elisa Albuquerque Maia (CEN/CAMEAM), em Pau dos Ferros (RN), em 2004; e para Campus Avançado de Caicó (CEN/CAC), em 2005.

Os projetos pedagógicos dos cursos analisados compartilham a modalidade Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, tempo de integralização mínima de 4,5 anos e máxima de 7; regime semestral com entrada única de 26 alunos/course, através do Processo Seletivo de Vagas Iniciais (PSVI), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Seleção Unificado (SISU) (UERN, 2019).

O universo da pesquisa representou $n=74$ indivíduos, sendo 28 lotados na FAEN/UERN, 22 no CEN/CAMEAM/UERN e 23 no CEN/CAC/UERN. Selecionamos a amostra por critérios de inclusão: (1) Professores efetivos que atuam nos cursos de graduação em enfermagem da UERN; (2) Tempo de atuação superior há 1 ano na instituição. E por critérios de exclusão: (1) Professores efetivos que não apresentem formação superior em Enfermagem; (2) Professores efetivos que estejam gozando de licença de qualquer natureza (licença gestante; licença prêmio, entre outras); e (3) Professores efetivos que estejam afastados para capacitação docente. Assim, foram selecionados *38 docentes aptos a participar do estudo* (19 em Mossoró; 9 em Pau dos Ferros; e 10 em Caicó). 32 participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), correspondendo a 84,21% em Mossoró ($n=16$); 100% em Pau dos Ferros ($n=9$) e 70% em Caicó ($n=7$).

Realizamos entrevista para coletar dados, de modo que os docentes responderam ao questionamento: *Quais elementos são necessários para exercer à prática docente de nível superior em enfermagem?* As gravações ocorreram, de 17 de abril a 27 de julho de

2018. Posteriormente, seguiu-se a Análise Crítica do Discurso (ACD) segundo o modelo da análise tridimensional (MDR) que distingue três dimensões no discurso – texto, prática discursiva e prática social. A análise empreendida seguiu os passos: 1. Leitura das entrevistas; 2. Seleção das falas com potencialidade para alcance dos objetivos do estudo; 3. Seleção das falas significativas para expressar as categorias e subcategorias; 4. Codificação das falas em categorias; 5. Codificação das falas das categorias em subcategorias; 6. Interpretação e tradução (RESENDE e RAMALHO, 2004; FAIRCLOUGH, 2001). Para preservar a identidade dos entrevistados utilizamos a identificação das falas com a letra “D”. Optamos por indicar o cenário da pesquisa, assim, os discursos serão reconhecidos seguindo o formato: Mossoró: D1 ou Pau dos Ferros: D1 ou Caicó: D1.

RESULTADOS

Em relação ao perfil demográfico, acadêmico e profissiográfico, os participantes do estudo em sua maioria são jovens, com média de idade de 41,02 anos; predominantemente mulheres (n= 24; 74,73%). Autodeclarados como pessoas “brancas” (n=21; 65,24%); casados ou união estável ou consensual (n=27; 84,37%) e com filhos menores de idade. São enfermeiros que se formaram a partir dos anos 2000 (n=22; 68,75%). A maioria são egressos da FAEN/UERN (n=23; 71,87%). 28 são mestres (87,5%), sendo Enfermagem (n=11) e Saúde Coletiva (n=6) as principais áreas de titulação. 17 são doutores (53,12%), sendo Medicina II (n=5) e Enfermagem (n=4) as principais áreas de titulação. Em relação a formação *lato sensu*, os participantes elencaram cursos na área de Enfermagem; Saúde da Família; Formação para a Docência em Enfermagem e Educação Profissional como suas principais escolhas.

O tempo médio de admissão na UERN é de 13,06 anos (FAEN/UERN); 9 anos (CEN/CAMEAM/UERN) e 7,28 anos (CEN/CAC/UERN). 65,62% dos participantes compartilham o regime de trabalho 40 hs+Dedicação Exclusiva (n=21). 31,25% dos participantes (n=10) apresenta outros vínculos trabalhistas (previdenciários, vacância ou ativos); entre os vínculos ativos, 12,5% são docentes em outras universidades/faculdades privadas (n=4); 9,37% são enfermeiros em hospitais e/ou unidades de pronto-atendimento do setor público (n=3). Os vínculos inativos representam 6,25% (n=2) e do tipo vacância (n=1; 3,12%).

A mobilidade pendular é uma realidade para 37,5% (n=12) dos participantes que optaram por *morar em cidade diferente daquela que trabalha*, ocorrendo deslocamentos variando de 43,8 Km a 280,62 Km, todavia, este fenômeno não interfere na dinâmica das atividades de ensino, a pesquisa e a extensão. Em relação as experiências profissionais têm-se: Estratégia Saúde da Família (n=18; 56,25%); Assistência Hospitalar (n=15; 46,87%), ênfase como enfermeiro-intensivista (n=7; 21,87%); docência em educação superior no setor privado (n=11; 34,37%) e no setor público como substituto (n=6; 18,75%); na educação profissional de enfermagem junto ao PROFAE (n=9; 28,12%).

A categoria “*Elementos teóricos-metodológicos para exercer a docência em enfermagem em nível superior*” apresenta a análise crítica dos discursos sobre os elementos necessários a prática docente nos currículos de formação em enfermagem. Para melhor discussão, a categoria temática será discutida a partir das subcategorias:

Docência é vocação “dom, desejo, amor” e nasce das experiências pessoais

Segundo as falas dos participantes, a docência em enfermagem surge das experiências pessoais, representa o dom, desejo e afeto pelo ato de ensinar. Para ser professor o indivíduo necessita ter vocação.

(...) ter vocação. (...) o dom da docência, não, necessariamente, um doutor vai ter uma boa didática, uma boa arguição. (...) o principal é (...) a vontade e o dom. E baseado nessa vontade, nesse dom, você busca se aperfeiçoar através dos cursos (...) da pós-graduação, do mestrado, do doutorado, (...). (Mossoró: D3)

(...) o desejo, a vontade, realmente gostar de ser docente. (...) se você tiver preparo e não gostar, não casa muito. (...) tem que gostar bastante da função de ser docente. (Mossoró: Docente 9)

(...) unir o gostar com o que o mercado oferece, (...) ter afinidade com a prática e procurar (...) se qualificar para encontrar (...) atributos que possam lapidar essa prática docente. (...) Pau dos Ferros: D2)

(...) é preciso ter força de vontade para o professor realizar suas atividades. (Caicó: D1)

(...) sempre gostei de ensinar. (...) minha vivência com minha mãe, sempre gostei de ensinar. (Caicó: D2)

Experiências acadêmicas e profissionais construtoras da identidade para atuar na docência

Esta subcategoria apresenta as experiências acadêmicas e profissionais como enfermeiro como características necessárias para exercer a docência em enfermagem.

A experiência profissional [no ensino] técnico me ajudou a ter uma rotina de docente para graduação, a amadurecer na forma de dar aula, elaborar uma prova, pensar outras estratégias metodológicas. (Mossoró: D4)

(...) não existe docência sem vivência. (...) é preciso ter experiência, (...) para (...) exercer a docência com mais propriedade. (...) não conseguiria dar uma aula de UTI, (...) não tenho vivência, por mais que leia o livro, estude e tente dar aula, não será uma aula com tanta segurança (...). (Mossoró: D11)

A experiência profissional é um elemento importante quando se tem uma formação orientada para o fortalecimento do SUS. (...) ter conhecimento sobre a produção dos serviços de saúde para essa formação aconteça em coerência com a realidade e, também, para que [o professor] possa reorientar os rumos dessa formação no sentido de uma nova proposta ao trabalho em saúde. Não dá para pensar nas mudanças do trabalho em saúde sem que essa mudança seja discutida no âmbito da formação. (Pau dos Ferros: D5)

(...) como posso imaginar um grupo de alunos em aula prática ou estágio, num determinado serviço, supervisionados por um tutor ou preceptor ou um professor (...) que não tem experiência nenhuma naquele serviço ou na execução daqueles procedimentos? (...). Saber argumentar, exemplificar, retratar a realidade. (...). Não estou querendo dizer, (...) que para ser docente é necessário ter uma longa experiência. Há diversos exemplos de pessoas que conseguem ser excelentes docentes sem uma vasta experiência no exercício profissional, (...), mas, visualizo (...) dificuldades de exercício da docência pela falta de experiência ou de trajetória profissional. (Pau dos Ferros: D9)

Tudo que passei como enfermeiro utilizo em sala de aula. Costumo conversar muito com os colegas e é notável a diferença quando entramos na sala de aula após ter uma experiência prática como enfermeiro e quando entramos na sala de aula sem ter essa experiência prática. (...) não consigo desvincular o enfermeiro do professor, ser professor sem uma prática associada, principalmente, nas disciplinas de bacharelado. (Caicó: D1)

(...) com uso de metodologias, a visão da pedagogia, é importante tanto resgatar do discente como trazer essa coisa da experiência prévia, (...) minha experiência no campo como enfermeira da atenção, da gestão, do controle social, (...). (Caicó: D2)

Trabalhei (...) na assistência, (...) foi muito importante para ser a docente que sou hoje, (...) trago muito da realidade que vivi, das dificuldades que enfrentei, minhas aulas são mais completas graças a experiência (...), da minha experiência docente, da assistência. (...) uma complementa a outra, (...) (Caicó: D3)

A docência em enfermagem deve ser assumida pelos enfermeiros com experiência profissional

Esta subcategoria apresenta as falas dos participantes sobre a importância do profissional enfermeiro assumir o processo de ensino-aprendizagem na formação universitária. Sua experiência profissional é condição indispensável para qualificarmos e implementarmos os projetos pedagógicos.

(...) defendo que o enfermeiro-professor precisa conhecer a assistência, mesmo que depois possa até abdicar e partir para a dedicação exclusiva como docente, (...) precisa do momento da carreira como enfermeiro assistencial. (Pau dos Ferros: D1)

(...) é fundamental uma experiência profissional na área. Porque se [o professor] não tem essa experiência profissional, fica muito no domínio teórico e quando fica muito no domínio teórico, inevitavelmente, fragmenta teoria e prática, é o que não queremos na nossa profissão, inclusive, é o que os projetos políticos pedagógicos sempre batem na mesma tecla da associação teoria e prática. (Pau dos Ferros: D3)

(...) O fato de ser um bom enfermeiro da assistência, não quer dizer que será bom professor, mesmo [que tenha experiência profissional] naquela área que você atua [como docente]. (...) uma boa formação acadêmica não quer dizer

que você, também, vai dar conta de todas as necessidades que o ensino de enfermagem a nível de graduação exige, sem um certo conhecimento, experiência ou minimamente uma aproximação com os serviços nos quais os seus discentes vão atuar durante estágio, aulas práticas e na vida profissional. (Pau dos Ferros: D9)

Poderia até dizer que precisa ser enfermeiro, (...) que para trabalhar num curso de enfermagem de nível superior precisaria ter o curso de enfermagem, (...) acho importante ter outros profissionais nesse processo de formação. (...) embora percebamos que alguns profissionais [de outras áreas] não têm essa visão de articulação do trabalho Interprofissional, do trabalho em equipe, de contribuir com o conhecimento, de valorizar o conhecimento do outro. É muito assim, 'faço a minha parte, ministro o que é da minha área.' (...) é muito importante a formação de outros profissionais, o envolvimento de outros profissionais de saúde, no ensino superior em enfermagem. (...) (Caicó: D7).

A prática docente exige a aquisição de ferramentas pedagógicas de ensino-aprendizagem

Esta subcategoria apresenta as falas dos participantes do estudo indicando as ferramentas pedagógicas necessárias para a prática docente. Representam as condições, características, competências e habilidades inerentes ao ato de ensinar.

Para ser docente precisa trabalhar o tripé, (...) não se faz docência sem extensão, sem pesquisa. (...) precisa manter as nossas pesquisas, apesar das dificuldades financeiras, de publicação. E manter nossa extensão, até porque precisamos dar o retorno para a sociedade. (...) precisamos entrar na sociedade como serviço (...) público de qualidade e eficiente. (Mossoró: D2)

(...). Está interligado com as atualizações do processo ensino/aprendizagem, não podemos mais nos remeter a estratégias antigas, temos que buscar a proximidade desse aluno e trazer uma maneira agradável e não de tortura desse conteúdo, das articulações teóricos e práticos. (...) com técnicas, metodologias, com música, paródias, dança, cultura, (...) trago para sala de aula uma série de ferramentas da pedagogia vivencial para (...) fazer uma enfermagem diferenciada, apropriada, de conteúdo, (...), [para] que o aluno (...) exerça a enfermagem com segurança, com leveza. (...) trabalhe com seriedade, (...) introduzindo, inclusive, as práticas integrativas (...) em sala de aula. (Mossoró: D11)

(...) Iniciativa e coragem, (...) em termos de valores. (...) sensibilidade. (...) ter essa consciência humana de quem você é e de qual é o seu papel humano naquele seu entorno, regatando valores de respeito, de compreensão, de individualidades, não somente para o ato de ensinar, mas para o ato de lidar com as pessoas. (...) preciso ser solidário com meu aluno. (...) (Mossoró: D12)

(...) conhecer a formação, as diretrizes curriculares. (...) ter determinadas competências de liderança, uma formação integralizadora; entenda que os conteúdos não podem ser fragmentados ou divididos em disciplinas. (...) ter um olhar ampliado sobre esse cuidado da enfermagem, porque (...) se não tiver esse olhar, acaba direcionando ao cuidado puramente individual, (...) conhecimentos sobre didática, como manejar o conhecimento em sala de aula, como se articular com os serviços, manter essa relação com o aluno, construir essa relação de autonomia do conhecimento, [o professor] não está lá como meramente uma pessoa que vai repassar conteúdos, mas, que vai construir coletivamente esse conhecimento, essa experiência com o aluno. (...) esse docente precisa se tornar docente mediante essas capacitações, (...) (Pau dos Ferros: D4)

(...) entender a docência como processo mediador na construção do conhecimento e que estimule o pensamento crítico, reflexivo, que mantenha uma interação (...) com os serviços de saúde e que faça uma pesquisa responsável, ética e sempre buscando atender ou dar respostas aos problemas

e necessidades de saúde. (...). É preciso que ter clareza que estamos aqui para tentar fazer as pessoas pensarem um pouco mais. Não dá para compreender a formação de nível superior como uma transmissão de conhecimento, (...) de experiências; entendo que a formação de nível superior, (...). Não dá para pensar que para ser professor basta ter uma experiência e ter muito conhecimento acadêmico. (...) precisa estar comprometido com essa perspectiva de uma formação que fomente a tomada de posições, o aluno se reconhecer como alguém que está vivendo esse processo de formação e que cabe ao aluno fazer escolhas. (Mossoró: D5)

(...) um conjunto de saberes, de competências, de habilidades no exercício da docência. (...) não é qualquer formação que prepara, (...) é preciso uma certa identificação para ser docente, (...) uma boa formação voltada para o curso que pretende ser docente. Saberes desde as competências teóricas, (...) a formação nos dá muito, (...), mas, competências e habilidades, desde trabalhar planejamento, a capacidade de trabalhar com pessoas, (...) de trabalho coletivo (...), uma habilidade de comunicação é essencial para esse exercício. (...). (Pau dos Ferros: D9)

(...) além do desejo da docência, que é muito desafiadora, é muito importante a didática em sala, e conhecimento do perfil do enfermeiro que quer formar, (...) a partir do momento que tenho o foco do enfermeiro que quero, focalizo o rumo da minha aula. (Caicó: Docente 3)

(...) tem que estar aberto para novas metodologias, [vivemos] uma evolução na educação. Qual é a melhor forma de aprender? Qual é a melhor forma de ensinar? (...) ultrapassar, pelo menos no ensino da saúde, (...) aquela educação puramente técnica, aquela educação que o professor repassa o conhecimento, (...) para poder desenvolver uma habilidade investigativa, de curiosidade, de análise crítica da realidade, tem que incentivar esse aluno a buscar. (...). Se [o professor] não adotar novas tecnologias, novas metodologias de ensino-aprendizagem (...) não conseguirá alcançar esse objetivo, (...) ter habilidade ou procurar desenvolver, se não tem, se não adquiriu, (...) é uma coisa possível (...), posso desenvolver, posso adquirir aquela habilidade', desde que me disponha, me qualifique, me capacite, [habilidade] de comunicação, de lidar com pessoas, (...) o trabalho docente envolve relações e a enfermagem também, (...) (Caicó: Docente 7).

Capacidade de interligar conhecimentos teóricos e práticos num movimento interdisciplinar

Esta subcategoria traz os discursos afirmativos que a para exercer a docência, o profissional necessita fundamentar-se em conhecimentos teóricos e práticos inerentes a enfermagem, assim como, ser capaz de interligar esses saberes, num movimento interdisciplinar, com o intuito de olhar a realidade de saúde e da enfermagem com crítica e reflexão.

(...) não pode exercer a docência baseada somente na teoria, nem (...) baseada somente na prática. (...) uma boa teoria é ancorada na prática, (...) para que possamos mostrar o que realmente diz e o que realmente faz. Até porque existe uma distância muito grande entre os livros e realidade. É muito fácil trazer toda uma prática, uma realidade (...) de um livro, todo bonitinho, chego na prática e não tenho condições mínimas de fazer aquilo que trabalhamos na teoria. (Mossoró: D2)

(...) com a experiência, com o passar do tempo, descobrimos outras estratégias de trabalhar no nível superior, não só a questão de trabalhar a prática ou de trabalhar a teoria, mas, para o curso de enfermagem é muito importante ter a relação teoria/prática (...) e só conseguiremos estabelecer essa relação quando [o professor] tem uma experiência maior. Inicialmente, essa relação é

fragmentada, ou é muito técnico, [devido] a prática que traz do hospital, ou é muito teórico, quando está muito ligada à docência. Só com a experiência que conseguirmos fazer essa relação na nossa área. (Pau dos Ferros: D3)

(...) converso muito sobre isso com meus alunos, digo: 'olhe você precisa ler, mais você precisa fazer, (...) faz e reflete sobre aquilo que está fazendo. É assim mesmo? As outras pessoas, como será que fazem? O que a literatura diz o que sobre isso? [O professor] precisa ter um domínio do fazer quando vai ensinar. Como [posso] ter o domínio de pegar na mão do aluno, seja para fazer uma admissão, uma avaliação, passar uma sonda, se não tiver o domínio do fazer? (...) (Pau dos Ferros: D6)

(...) [o professor] tem como estar presente nos serviços, por exemplo, vou ministrar uma aula ou administrar módulo de clínica cirúrgica, para ensinar adequadamente, preciso vivenciar o local, vou ter que ir ao serviço, adentrar no serviço, explicar quem sou e o que vou fazer, com o passar do tempo, adquiro essa prática. (Caicó: D1)

(...) o olhar clínico, o cuidado junto ao paciente, (...), a experiência complementa muito o que o livro coloca. (...) trago muito dos exemplos de tudo que vivi, trabalhei durante a assistência para as minhas aulas. (...) tenho muita experiência de coisas que vivi, para trazer em sala de aula e trago sempre para complementar. (Caicó: D3)

Capacitação Docente, Infraestrutura, Financiamento como metas da Política de Gestão da Educação Superior

Esta subcategoria traz os discursos sobre a importância da efetivação de uma política de capacitação de recursos humanos para qualificar à docência universitária. Associa-se a isto, a melhoria das condições de infraestrutura e de financiamento como condições indispensáveis para melhoramos a qualidade do ensino superior em enfermagem.

(...) fazer cota para ter internet, (...) usar o próprio computador, (...) usar sua biblioteca, (...). Seu dinheiro para publicar; [o docente] só vai para um congresso se for a suas custas (...), a falta de recursos é muito presente. (...) lutar por salas que são compartilhadas com outro curso, dificuldades dos espaços físicos e equipamentos. Parece que são [problemas] pequenos, mas são recursos necessários para formação. Não dão conta sozinho, mas melhoram. (...) (Pau dos Ferros: D9)

(...) estar num local [território] onde a menor temperatura anual é 32°C com o ar condicionado quebrado, (...) se haverá aulas práticas no serviço, (...) vamos passar uma sonda, (...) o acompanhante tem que comprar. (...); uma aula prática (...) no laboratório de enfermagem não tem material suficiente para os alunos praticarem, (...), não tem boneco suficiente para todos. (...) (Caicó: D1)

(...) como docente, preciso de estrutura, de recursos materiais (...). Preciso de uma sala para orientar meu aluno, (...) uma internet boa, às vezes, você quer (...) projetar um vídeo e, (...) a internet não é boa e você não consegue, (...). (Caicó: D4)

Para exercer a docência superior em enfermagem é necessária qualificação a nível de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*

Esta subcategoria traz os discursos sobre a importância da qualificação para exercer à docência universitária e que esta advém da formação em cursos de pós-graduação, principalmente, mestrados e doutorados.

(...) o mestrado e o doutorado servem mais para ganhar experiência para ser um bom docente, mas, o fato de ter um mestrado, doutorado, não determina se você, realmente, é um bom docente. Te dará experiência, te capacitará para ser um profissional mais capacitado. (Mossoró: D3)

(...) A licenciatura é um preparo, (...) outros cursos, como especializações na área de educação, na área da formação, foram essenciais para estar na Universidade. (Mossoró: D9)

(...) é necessário ter a formação de pós-graduação e isso não se consegue com muita facilidade, os programas são bem fechados, é um investimento pessoal muito grande (...) fazer o mestrado e o doutorado, (...) considero que são imprescindíveis. (Pau dos Ferros: D1)

(...) para se tornar docente (...) a base é qualificação (...) um dos fatores que, às vezes, me angustia é essa facilidade de se tornar docente. (...) de repente você é bacharel e cai na docência, somente se qualificando para ser docente é que poderá desenvolver um trabalho de transformação da enfermagem, (...) (Caicó: D2)

(...) preciso (...) de um mestrado, de um doutorado, porque isso traz um embasamento teórico para conduzir uma sala de aula, (...) sempre estar publicando, (...) estar fazendo projeto de pesquisa, (...) muitas leituras para sempre trazer o novo para o aluno, (...) as coisas mudam demais. (Caicó: D4)

(...) os órgãos institucionais, CAPES, CNPQ, primam muito por essa escalada de ingresso na graduação até uma pós-graduação, no nível de doutorado e pós-doutorado, existe na área de ciências exatas [a situação] que o carinha graduado sai pós-doutor. No caso específico da saúde, não vejo isso de maneira muito positiva, sobretudo, por causa da vivência da assistência, do cuidado, entender como prestar essa assistência, esse trabalho, esse cuidado, (...). (Caicó: D6)

Atuação política em defesa da educação, da saúde, da cidadania

Esta subcategoria apresenta as falas dos participantes sobre a necessidade de atuar politicamente nos espaços e movimentos sociais em defesa da educação, da saúde e da cidadania para se construir como docente de ensino superior em enfermagem.

Para ser professor universitário, (...) tem que estar imbuído numa missão de querer fazer, querer contribuir para que a enfermagem tenha outros rumos, outras perspectivas. Porque não dá para desligar a docência dos movimentos que a enfermagem passa, dos movimentos a nível nacional, internacional. (...) como docentes temos esse papel de estarmos envolvidos nesses movimentos políticos de consolidação da enfermagem como ciência. (...) (Mossoró: D5)

(...) Participar de movimentos estudantis, movimento docente, movimento em defesa do SUS, dos Conselhos Municipais, Estaduais de Saúde, (...) [o docente] precisa se inteirar que política de saúde é essa, como se articula essa política de saúde com a política de formação. (...) conhecer a realidade, saber quais são os compromissos, (...) as contradições e com que apoio vamos contar; uma formação pedagógica, uma militância política, são questões extremamente importantes para exercer a docência. (...) estar muito próximo dos Fóruns específicos que discutem a Educação em Enfermagem. Não tem como exercer uma docência, se não participa, por exemplo, do SENADEN. (Mossoró: D13)

(...) é importante para a docência em enfermagem, (...) conhecimento do SUS, dos seus princípios, o compromisso e a responsabilidade social com esse sistema de saúde, com a melhoria de qualidade de vida das pessoas e com um projeto de enfermagem que consolide a categoria como uma profissão que tem uma grande responsabilidade, um grande papel, um protagonismo histórico importante na melhoria desses serviços de saúde, no próprio SUS. (Pau dos Ferros: D5)

(...) entender o que é educação, que é um processo que exige intencionalidade. (...) precisa ter clareza para quem, para onde, o que se quer formar, para atender a que necessidades, para atender que espaços. É preciso ter clareza (...) das

bases, teóricos-metodológicas, (...) estar alicerçado nelas para caminhar na formação. (...) o ato da formação, não só uma escolarização, exige um direcionamento, uma intencionalidade clara, porque em si é um ato político, não existe uma formação neutra, não existe neutralidade no processo ensinar/aprender, (...) para exercer a docência, especificamente, em enfermagem, precisa estarmos inserido, ter a intencionalidade política. (...) (Pau dos Ferros: D7)

O momento atual da enfermagem, que o enfermeiro militante luta por uma visibilidade da enfermagem, que cumpra com o seu papel social, que saia daquele olhar tecnicista para o cuidado mais integral, (...) esse desejo de estar na docência em enfermagem e da necessidade de estar contribuindo (...) me fez docente. (Caicó: D2)

DISCUSSÃO

Os resultados que compuseram o perfil demográfico, acadêmico e profissiográfico apresentam semelhanças aos achados em estudos nacionais e internacionais. A massiva atuação de mulheres como força de trabalho voltada para o ensino, seja superior ou técnico de nível médio, não é exclusiva do Brasil, pois persiste em países como Chile (88,2%) (PARRA GIORDANI e FELLI, 2018); Colômbia (91,6%) (BAREÑO, BERBESI FERNÁNDEZ e MONTOYA, 2008); Estados Unidos da América (78,4%) (BRETT, BRANSTETTER e WAGNER, 2014); China (95,2%) (GUI, WHILE, CHEN, BARRIBALL e GU, 2016) e Portugal (66,7%) (ARAÚJO e ESTEVES, 2016).

Em relação ao estado civil/conjugal, os participantes do estudo, em sua maioria, são casados ou vivem em união estável ou consensual. Tem filhos menores de idade, que moram consigo. Situação compartilhada pelos docentes de enfermagem na China (86,3%) (GUI, WHILE, CHEN, BARRIBALL e GU, 2016) e, em outro estudo, realizado no Brasil (54,8%) (CONCEIÇÃO et al, 2016). Em relação aos filhos, os dados se assemelham aos achados na Colômbia (63,2%) (BAREÑO, BERBESI FERNÁNDEZ e MONTOYA, 2008) e Chile (64,7%) (PARRA GIORDANI e FELLI, 2018).

Os resultados sobre a movimentação pendular apontam que o vínculo familiar/afetivo ligados ao território de origem (naturalidade ou de formação) se constituem como motivador para os deslocamentos para as cidades onde trabalham e provavelmente, com a melhoria da malha viária do estado e das condições de segurança dos transportes públicos e particulares, a opção por *“morar em cidade diferente da qual trabalha”* se coloca como uma alternativa viável (OLIVEIRA, 2018).

O estudo de Avellar (2015) sobre a mobilidade espacial dos mestres e doutores no Brasil (1975-2010) discorre que este fenômeno é recente e intensificado nas últimas décadas, principalmente motivado pelo crescimento e expansão da pós-graduação para todas as regiões e estados do país. Este processo de interiorização foi impulsionado pelas

ações a nível federal de expansão do ensino superior, desde 2003, e seguido por universidades estaduais (FUSCO e OJIMA (2015)). Destarte, o processo de interiorização do ensino superior no Nordeste, em especial, em cidades do semiárido, como Mossoró, Pau dos Ferros e Caicó, não ocorreu de modo satisfatório devido as fragilidades estruturais institucionais e territoriais que interferem na fixação docente e podem explicar o movimento migratório pendular entre os que possuem dupla residência, a provisória onde assume sua função laboral e a permanente onde esse assume sua função social (OLIVEIRA, 2018).

Há uma característica dos participantes do estudo de terem sido formados, em sua maioria, a partir dos anos 2000, portanto, se constituem num público de jovens docentes que vivenciaram os avanços na educação superior, tanto a nível da graduação, como da pós-graduação, que impulsionou o mercado de trabalho ligado ao ensino de enfermagem. São enfermeiros generalistas, humanistas, críticos e reflexivos, cujo processo de formação se alicerçou na ciência, na técnica, nos princípios éticos e políticos com vista ao exercício profissional e seguindo as diretrizes curriculares (BRASIL, 2001). Assim, evidenciamos que o perfil profissiográfico dos participantes do estudo se apresenta voltados para atuar no SUS, são sujeitos experientes por atuarem nos diversos cenários dos serviços de saúde direcionados a promoção, prevenção, recuperação e reabilitação, nos diferentes níveis hierárquicos da atenção à saúde (atenção básica, média e alta complexidade) (ARAUJO et al, 2018).

Destarte, os desafios sociais e de saúde requerem uma reestruturação da Universidade fundamentada nos pilares da educação contemporânea no sentido de formar profissionais de saúde com competência para atuar com autonomia e discernimento, a fim de assegurar a integralidade da atenção à saúde integral com qualidade, eficiência e resolutividade condizentes as políticas públicas de saúde atuais (TEIXEIRA et al, 2013; FERNANDES, 2013; ERDMANN, FERNANDES e TEIXEIRA, 2011).

Em relação aos elementos necessários para exercer a docência superior em enfermagem, pudemos perceber diferentes concepções a partir da análise dos discursos dos participantes do estudo. O indivíduo tem que ter vocação, o dom e o desejo para ensinar. Todavia, são, as experiências acadêmicas e profissionais que moldam a identidade profissional para atuar na docência universitária. A docência surge de uma eventualidade, desejo ou inclinação pessoal. Nos espaços acadêmicos de formação, ou seja, ainda na graduação, mediante a inserção em atividades institucionalizadas de ensino,

pesquisa, que potencializam o desejo pelo professorado em enfermagem, que eventualmente, se consolida na pós-graduação stricto sensu (VIANA et al, 2017).

Em outro estudo, Parigi et al (2015) buscou analisar a identidade profissional do professor de enfermagem, constaram que esta baseia-se não somente no conhecimento adquirido na graduação, concluiu que fatores externos agem diretamente na construção identitária, num processo de negociação, de conflitos, de escolhas. As experiências vividas na academia são importantes para “optar” por atuar no ensino superior de enfermagem, as vivências nos estágios curriculares, os conhecimentos teóricos e práticos apreendidos ainda como estudante, associado, posteriormente, a experiência ao atuarem como enfermeiros, deram o suporte para superar os desafios que é o ensino na graduação de enfermagem. Assim, não seria estranho, que surgisse, como condição necessária para ser professor de enfermagem, o discurso sobre a importância de o indivíduo ser enfermeiro, com experiência assistencial, como elemento necessário para atuar na docência (PARIGI et al, 2015).

Os discursos apresentados pelos entrevistados elencaram que a prática docente exige a aquisição de ferramentas pedagógicas de ensino-aprendizagem, entre elas, a didática, o uso de metodologias inovadoras e ativas, a qualificação permanente. Requer uma política de gestão de ensino capaz de garantir a capacitação docente, a valorização do trabalho pedagógico, infraestrutura e financiamento adequado para promoção do ensino, da pesquisa e da extensão (PARIGI et al 2015).

O processo de formação do enfermeiro requer das instituições formadoras a implementação de ações de ensino que busquem a reorientação do processo de formação orientados pelas DCN da Enfermagem, de modo que o produto dessa formação responda aos anseios da Reforma Sanitária Brasileira e o atendimento dos princípios e diretrizes do SUS, corroborando com a necessidade de o indivíduo atuar politicamente junto a movimentos de luta e defesa da educação, da saúde, como direitos de cidadania plena (ARAÚJO et al, 2018; SILVA et al, 2010).

Enfrentar os desafios presentes no processo de formação em enfermagem significa investir e comprometer-se com as mudanças sociais, o que exige dos professores interação, integração, comprometimento e qualificação. Assim, a formação profissional do professor deve basear-se na: epistemologia da prática, ou seja, a prática profissional deve ser valorizada para a construção do conhecimento teórico. Para isso, o professor deve refletir, analisar e problematizar a prática, reconhecer o conhecimento tácito. É nesse

movimento “conhecimento na ação”, “reflexão na ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação” que o professor reflexivo e pesquisador poderá se construir (PIMENTA, 2011).

Para formar enfermeiros generalistas, críticos e reflexivos, com competência técnica, científica, ética e política, é necessário que existam professores-enfermeiros com adequada formação. O professor deve ser um pesquisador da realidade. Ser professor é atuar numa prática social, sendo a escola vista como uma comunidade de aprendizagem. O professor deve ir além da reflexão, deve ter a capacidade de articular o pensamento à ação. Ou seja, o professor deve ter consciência dos seus próprios atos; ter a capacidade para relacionar a prática à teoria, de modo a entender e intervir sobre a realidade social (VIANA, 2014; RODRIGUES e MENDES SOBRINHO, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para exercer a docência em enfermagem em nível superior é necessário ao professor: ter vocação; experiência acadêmica e profissional na enfermagem; prática docente fundamentada em conhecimentos teóricos e práticos de modo a interligar saberes num movimento interdisciplinar; construir em si ferramentas pedagógicas de ensino-aprendizagem (didática, desenvoltura para comunicação, uso de metodologias inovadoras e ativas; estudo constante, etc.); atuar em instituição de ensino que mantenham uma política de gestão positiva em relação a capacitação, infraestrutura e financiamento; qualificação a nível de pós-graduação, em especial, mestrado e doutorado; atuação política em movimentos sociais/acadêmicos em defesa da educação e da saúde, como direitos de cidadania.

É papel da Universidade, iniciando na graduação com continuidade na pós-graduação, ser *locus* dessa formação para a docência em enfermagem. Acredita-se que as escolas de enfermagem têm, a algum tempo, iniciado tal processo de reflexão e crítica da sua missão, pois estão preocupadas com a formação de enfermeiros, mas ainda é tímida, a preocupação com a formação de futuros professores de enfermagem, e nisto reside as limitações do estudo, a não ampliação do estudo para o campo da formação de mestre e doutores.

REFERÊNCIAS

1. ARAUJO, Janieiry Lima de et al . Brazilian Unified Health System and democracy: nursing in the context of crisis. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília , v. 71, n. 4, p. 2066-2071, Ago. 2018 . Disponível em

- http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672018000402066&lng=en&nrm=iso . Acesso em 16 Abr. 2019.
2. ARAÚJO, I e ESTEVES, R. *Engagement* em docentes do ensino superior: uma abordagem exploratória. In: **Enferm Univ.** [Internet]. 2016, fev;13(2):73-9. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1665706316000300>.
 3. AVELLAR, Sergio Oswaldo de Carvalho. **Mobilidade Espacial de mestres e doutores no Brasil: 1975-2010**. Tese (Doutorado em Demografia), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas/SP: 2015, 310p. Disponível em <http://www.fca.unicamp.br/lum/index.php/sobre-o-projeto/68-teses-e-dissertacoes/115-tese-avellar>.
 4. BAREÑO SILVA, José; BERBESI FERNÁNDEZ, Dedsy Yajaira; MONTOYA ZAPATA, Claudia Patricia. Factores asociados al síndrome de burnout en docentes de enfermería, Medellín-Colômbia. 2008. In: **Investig Andina.** [Internet]. Pereira, v. 12, n. 21, p. 36-48, set. De 2010. Disponível em http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-81462010000200004&lng=en&nrm=iso . Acesso em 16 Abr. 2019.
 5. BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Brasil. Seção 1, p. 27. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
 6. BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Enfermagem**. 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>
 7. BRETT, Anne Liners, BRANSTETTER, Jo Ellen, WAGNER, Patricia D. Nurse educators' perceptions of caring attributes in current and ideal work environments. In: **Nurs Educ Perspect.** New York. 2014; 35(6):3. p. 360-366. Disponível em <https://search.proquest.com/openview/89d88de24686380c64a0095332699899/1?pq-origsite=gscholar&cbl=25605>. Acesso em 16 Abr. 2019.
 8. CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre Professores marcantes. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, Maria Eugênia. (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2001, p. 153-163.
 9. CONCEIÇÃO, Maria Rodrigues da; COSTA, Maria Suêda; ALMEIDA, Maria Irismar de; SOUZA, Ângela Maria Alves; CAVALCANTE, Maria Beatriz de Paula Tavares; ALVES, Maria Dalva Santos. Quality of life for nurses when teaching professionally: a study with the Whoqol-bref. **Esc Anna Nery.** [Internet]. 2012; 16(2):320-5. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452012000200016 . Acesso em 30 de agosto de 2018.
 10. ERDMANN, Alacoque Lorenzinni, FERNANDES, Josicelia Dumêt, TEIXEIRA, Giselle Alves. Panorama da educação em enfermagem no Brasil: graduação e pós-graduação. **Enferm Foco.** 2011; 2 (supl.): 89-93. Disponível em <http://revista.portalcofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/91>. Acesso em 16 Abr. 2019.
 11. FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. (Tradução: Izabel Magalhães et al) Brasília (DF): Editora Universidade de Brasília, 2001.
 12. FERNANDES, Josicélia Dumêt et al. Expansão da educação superior no Brasil: ampliação dos cursos de graduação em enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem.** São Paulo, v. maio-jun. 2013;21(3): 2013. Disponível em

http://www.scielo.br/pdf/rlae/v21n3/pt_0104-1169-rlae-21-03-0670.pdf. Acesso em 11 de março de 2019.

13. FREITAS, Maria Aparecida de Oliveira; SEIFFERT, Otília Maria Lúcia Barbosa. Formação docente e o ensino de Pós-Graduação em Saúde: uma experiência na UNIFESP. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 60, n. 6, p. 635-640, Dez. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000600004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 6 de maio de 2019.
14. FUSCO, Wilson; OJIMA, Ricardo. A interiorização do ensino superior em Pernambuco e seus efeitos na mobilidade pendular. In: **Anais do IX Encontro Nacional sobre Migrações – IX GT Migração** [=Blucher Social Science Proceedings, v.2, n.2]. São Paulo: Blusher, 2016. p. 81-92. Disponível em <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/socialsciencesproceedings/ix-gtmigra/ST2-3.pdf>. Acesso em 16 Abr. 2019.
15. GUI, L.; WHILE, A. E.; CHEN, G.; BARRIBALL, K. L.; GU, S.. Nurse teachers' working lives: a questionnaire survey of nursing schools in Mainland China. In: **Int. Nurs Rev.** [Internet]. 2011 dez; 58(4):505-11. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22092331>. Acesso em 20 de Mar. 2019
16. IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Censo de 2010**. Brasília. [Site], 2010. Disponível em <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>.
17. LIBÂNEO, José Carlos. **Profissão professor ou adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13ª. CORTEZ, SO, 2011.
18. MBEMBE, A. A Era do Humanismo acabou?. **Revista IHU OnLine**. 2016. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/564255-achille-mbembe-a-era-do-humanismo-esta-terminando%3E>. Acesso em 6 de maio de 2019.
19. OLIVEIRA, Jamerson Vidal de. **Interiorização do Ensino Superior: prática profissional, flutuação e políticas de atenção ao docente**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Planejamento Urbano e Dinâmicas Territoriais no Semiárido/PLANDITES), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pau dos Ferros/RN, 2018. 73p. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6403645. Acesso 15 de março de 2018.
20. PARIGI, Dayane Mayara Gambini et al. Construção da identidade docente na formação de professores de enfermagem: reflexão mediada por tecnologias digitais. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 49, n. spe2, p. 144-149, Dez. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342015000800144&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 de maio de 2019.
21. PARRA GIORDANO, Denisse; FELLI, Vanda Elisa Andrés. Processo de trabalho dos docentes de enfermagem. In: **Revista Latino Americana de Enfermagem**. 2017. v. 25, e2946. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692017000100392&lng=p&nrm=iso&tlng=pt#B11>. Acesso em 13 de maio de 2019.
22. PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2ª. Edição CORTEZ, SO, 2011.
23. RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane C. Vieira Sebba. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão - Santa Catarina, v. 5, n.2, p. 185-208, 2004. Disponível em

http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/307. Acesso em 13 de maio de 2019.

24. RIBEIRO, José Francisco et al. Prática Pedagógica do Enfermeiro na Docência do Ensino Superior. **Rev enferm UFPE on line.**, Recife, 12(2):291-302, fev., 2018.

Disponível em

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/25129>. Acesso em 6 de maio de 2019.

25. SANDOVAL FORERO, Eduardo Andrés. Cibersocioantropología de comunidades virtuales. **Rev. argent. sociol.**, Buenos Aires , v. 5, n. 9, p. 64-89, dic. 2007 . Disponível em

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482007000200005&lng=es&nrm=iso . Acesso em 23 de janeiro de 2018.

26. SANTOS, Silvana Sidney Costa. Perfil de egresso de Curso de Enfermagem nas Diretrizes Curriculares Nacionais: uma aproximação. **Rev. bras. enferm.** [online]. 2006, vol.59, n.2, pp.217-221. ISSN 0034-7167. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672006000200018>. Acesso em 13 de maio de 2019.

27. TEIXEIRA, Elizabeth et al. Panorama dos cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil na década das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Rev. bras. enferm.**, Brasília , v. 66, n. spe, p. 102-110, Set. 2013 . Disponível

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672013000700014&lng=en&nrm=iso . Acesso em 13 de maio de 2019.

28. TREVISAN, Danilo Donizetti; MINZON, Debora Tresoldi; TESTI, Carolina Verodiano; RAMOS, Natália Amorim; CARMONA, Elenise Valetim; SILVA, Eliete Maria. Formação de enfermeiros: distanciamento entre a graduação e a prática profissional. **Cienc Cuid Saude.** 2013; 12(2):331-7. Disponível em

<http://dx.doi.org/10.4025/ciencucidsaude.v12i2.19643>. Acesso em 13 de maio de 2019.

29. UERN, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. **Portal UERN.** 2019. Disponível em <http://www.uern.br/>

CAPÍTULO 7
ENTRE OS FRAGMENTOS E A COMPLEXIDADE: A SOCIEDADE
CONTEMPORANEA EM BUSCA DO SIGNIFICADO EXISTENCIAL
BETWEEN FRAGMENTS AND COMPLEXITY: A CONTEMPORARY SOCIETY IN
SEARCH OF EXISTENTIAL MEANING

João Paulo Santos Neves Mendonça¹

RESUMO

Os desafios impostos pela realidade contemporânea têm sido objeto de grandes discussões entre educadores e pesquisadores. A complexidade do pensamento humano tem exigido cada vez mais empenho por parte das próprias pessoas para resolver as problemáticas planetárias que se deparam todos os dias. A complexidade quando pensada como um paradigma nos traz a esperança de transcender as fronteiras, ultrapassar os limites, avançar um pouco mais na educação e na forma como percebemos o mundo. Este estudo busca discutir justamente esse remonte não histórico, mas reflexivo acerca do conhecimento disciplinar, denominado – fragmentos e a ideia a que nos propomos – complexidade. Assim, proponho a reflexão acerca da sociedade contemporânea, à perseguição de um ensino cada vez mais amplo e global, bem como a contextualização do ensino com vistas à globalização. O que busco é refletir e construir discussões sobre a necessidade emergente de pensar a realidade de forma complexa e cada vez mais completa.

Palavras-Chave: Fragmentação; Complexidade; Contemporaneidade; Ensino.

ABSTRACT

The challenges posed by contemporary reality have been the subject of major discussions between educators and researchers. The complexity of human thinking has increasingly required people to commit themselves to solving the planetary problems they face every day. Complexity when thought of as a paradigm brings us hope to transcend boundaries, push boundaries, move a little further in education and the way we perceive the world. This study seeks to discuss precisely this nonhistorical, but reflective reminder about the

¹ Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay. Especialista no Ensino de Química. Especialista em Docência das Séries Iniciais. Especialista em Docência do Ensino Superior. Graduado em Química e Pedagogia. Pesquisador da área do Ensino de Química, Contextualização e Interdisciplinaridade. Professor da SEDUC – MT. Professor no Colégio Mãe da Divina Providência – Primavera do Leste/MT.

disciplinary knowledge, here named – fragments and the idea we propose – complexity. Thus, we propose a reflection on contemporary society, the pursuit of an increasingly broad and global teaching, as well as the contextualization of teaching with a view to globalization. What we seek is to reflect and build discussions about the emerging need to think reality in a complex and increasingly complete way.

Keywords: Fragmentation; Complexity; Contemporaneity; Teaching.

INTRODUÇÃO

A necessidade de pensar diferente nos leva a pensar e agir de forma distinta das palavras de Bachelard (1968, p. 128) que diz que “o método cartesiano é redutivo, não é indutivo”; pois acredito que isto pode falsear a realidade distorcendo a forma como o mundo realmente se apresenta. Claro, não nos propomos descrever a realidade fielmente como é, mesmo por que ela é dinâmica e fluida; isto que a faz peculiar e especial.

Assim, busco discutir a sociedade como construção social, assim como sua ‘evolução’ para as conjecturas complexas da contemporaneidade, para então debater sobre os descaminhos da disciplinaridade, não com o intuito de criticar, mas de apontar as situações que fizeram com que esse paradigma sofresse um colapso de utilidade. E buscando desenvolver ainda mais a discussão, trago a contextualização para reforçar os argumentos apontados no decorrer dos escritos até aqui, como uma abordagem possível para alcançar a complexidade, a interdisciplinaridade e materializar a proposta no dia a dia da sala de aula. Por isso, busco Petraglia e Morin (1995, p. 73-74), que insere a complexidade como

“uma mudança de mentalidade e postura diante de sua compreensão de mundo, de um renovar-se, sempre, a caminho de uma concepção multidimensional e globalizante, em que a pessoa, mais que o indivíduo, torna-se sujeito planetário, a partir da auto-eco-organização”.

O pensamento complexo é contra a mutilação da explicação dos fatos, da mesma forma que Morin (2005) diz que o problema da complexidade “não é a da completude, mas sim a da incompletude do conhecimento”, o que nos traz a necessidade de perceber que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, psíquicos, culturais e espirituais e isso determina a necessidade de que haja uma articulação entre todos esses aspectos para que a forma complexa de pensar seja eficiente.

Dessa forma, acredito ser essencial essa discussão para que se compreenda que “entre os fragmentos e a complexidade” busca-se discutir os [des]caminhos da

disciplinaridade; apontando necessariamente para a interdisciplinaridade contextualizada a fim de alcançar o pensamento complexo e sistêmico frente aos desafios da contemporaneidade.

Ao considerar a educação brasileira no campo de discussão, torna-se imprescindível ressaltar que é um ambiente de intensas reflexões e constantes mudanças, as quais refletem ora de forma imediata, ora em médio e longo prazo. Por isso, resalto que as atuais políticas educacionais advindas dos anos de 2015 até os dias atuais, a organização educacional brasileira pode assim ser considerada como “estar passando por um momento de incertezas”. Tais incertezas, considero que advém das mudanças que as ações governamentais têm tomado no decurso destes últimos anos. Com muitas idas e vindas, a educação nunca esteve tão perto e ao mesmo tempo, tão longe de se colocar como útil a serviço das exigências da sociedade e da contemporaneidade.

Cabe-nos citar aqui, as idas e vindas da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que irá requerer uma reestruturação da organização escolar, uma nova estrutura de currículo e conseqüentemente uma nova perspectiva de pensamento das abordagens e metodologias desenvolvidas em sala de aula. Apesar de ainda não estar implantada, nem ter uma data para sua concretização, consideramos importante citar esse desdobramento nesta reflexão, pois se trata do atual momento em que vivemos, de uma instabilidade em que esta pesquisa será desenvolvida em meio a um período visto dentro das escolas como de “transição” e incertezas.

Apesar dessas incertezas e instabilidades, considero que dada à exigência contemporânea, as mudanças acerca daquilo que considero o novo paradigma da ciência poderá se adequar frente ao que observo como habilidades e competências descritas nos documentos da BNCC que veiculou nas discussões acontecidas entre os anos de 2015 e 2018. Por isso, reafirmo a importância de pensar globalmente para agir localmente, executando sempre ações que se mantenham como constantes na evolução da sociedade, no intuito de ultrapassar pelo menos por ora, essa discussão e construir uma visão mais ampla de ensino e aprendizagem.

A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

A partir do século XX, tornaram-se mais comuns as discussões sobre os reflexos de uma “sociedade do conhecimento”, que para Peter Drucker se baseava no conhecimento de trabalhadores altamente qualificados; por isso deveria ser o recurso

fundamental e diferenciador das organizações. Esta sociedade passou a exigir um comportamento cada vez mais aperfeiçoado frente à realidade que cada um experimenta.

Duarte (2003) chega até a inferir que vivemos uma terceira revolução industrial, que é marcada por uma nova trajetória da humanidade. Interessante é citar Morin (2007), que traz no primeiro saber – conhecimento, a necessidade de compreendê-lo como uma tradução seguida de uma reconstrução. Quando olhamos para o passado, percebemos que os discursos se envolvem sempre sob os argumentos de “erros e ilusões”, como se o conhecimento construído lá, fosse de fato uma série de erros e ilusões. Não. Esta é a beleza do conhecimento, ele é uma tradução como dita acima, uma percepção global da realidade e não uma fotografia. “O que as pessoas acreditavam serem conhecimentos verdadeiros e certos eram apenas ilusões. O que hoje nos parecem conhecimentos verdadeiros e certos, não são também ilusões?” (MORIN, 2007, p. 81).

O problema central do conhecimento reside mesmo no erro e na ilusão? Ou eles estão interligados? Ou não é bem isso – erro como erro, ilusão como ilusão? Fato é que o conhecimento é uma tradução que depende do contexto, o qual determina a escolha da visão de mundo. E reconstrução que, de fato, é a materialização mais aproximada do critério da instabilidade, e este busca sua reorganização conforme as necessidades temporais do ser humano.

Percebemos que a evolução científica, tecnológica, econômica, social e política têm avançado cada vez mais a fim de nos permitir vivenciar uma realidade que nos apresente cada vez mais desafios para enfrentar novas existências. Por isso, busco desenvolver esta subseção sob a ótica de entender o que é o conhecimento frente a todas as reflexões e autores relacionados e com isso relaciona-lo àquilo que nos pretendemos aqui.

Para Almeida, Freitas e Souza (2011), o conhecimento é um momento em que um indivíduo assimila uma informação, buscando formas de transformá-la em um “agir contínuo”. A partir de então, essa informação obtida passa a ser um conhecimento. Vale ressaltar um nível avançado de aquisição do conhecimento, o qual Morin (2007) denomina “conhecimento pertinente”. Vou discutir sobre este nível na sequência. A respeito de como o conhecimento é entendido, além de Almeida, Freitas e Souza (2011); Probst, Raub e Romhardt (2002) nos mostram que:

“[...] conhecimento é o conjunto total incluindo cognição e habilidades que os indivíduos utilizam para resolver problemas. Ele inclui tanto a teoria quanto a prática, as regras do dia a dia e as instruções sobre como agir. O conhecimento baseia-se em dados e informações, mas, ao contrário deles, está sempre ligado

a pessoas. Ele é construído por indivíduos e representa suas crenças sobre relacionamentos causais”.

Outros autores como Aranha e Martins (1992, p. 42) discutem e definem conhecimento como “uma relação entre um sujeito cognoscente (consciente) e um objeto e ainda, a forma ou o processo pelo qual o sujeito se coloca no mundo e estabelece as suas relações com as coisas nele existentes”. Assim, busco nestes autores as definições aproximadas daquelas que considero necessárias para compreender o que seja o conhecimento, assim como suas implicações na sociedade emergente.

Além dessas explicações, busco em Crawford (1994 *apud* ZABOT; SILVA, 2002, p. 67) para clarificar nossas intenções de como visualizamos o conhecimento, além das ideias de Morin (2007) sobre o conhecimento pertinente.

Por isso entendo que

“a) o conhecimento é difundível e se autorreproduz, pois não é um recurso finito, expande-se e pode ser aprimorado, conforme utilizado;
b) o conhecimento é substituível, porque novos conhecimentos podem gerar mais riquezas no mesmo espaço, alterando insumos, mão de obra e capital;
c) o conhecimento é transportável, isto é, a tecnologia da informação permite sua movimentação pelos meios de fluxo de informação;
d) o conhecimento é compartilhável, significa que ao compartilhar um conhecimento, o detentor original não o prende, nem o perde” (CRAWFORD, 1994 *apud* ZABOT; SILVA, 2002, p. 67).

Essas definições se aproximam das discussões de Vasconcellos (2013) acerca do novo paradigma da ciência, pois buscam a adequação do conhecimento frente às exigências da realidade contemporânea.

Quando Crawford (*idem*) apresenta o conhecimento difundível e que se autorreproduz, assim como a sua característica substituível, nos remete à concepção de instabilidade, para a qual o conhecimento se aprimora na medida em que as pessoas utilizam-no para resolver suas problemáticas cotidianas, e com isso este conhecimento vai se reorganizando e se readequando para as exigências vindouras.

Talvez uma das evidências claras para a sociedade hoje de que o conhecimento está cada vez mais fluido e ‘democrático’ seja a inserção das Tecnologias de Desenvolvimento, Informação e Comunicação (TDIC), que se fazem presentes tanto no dia a dia das pessoas, para resolver suas preocupações, quanto nas necessidades administrativas, pedagógicas e organizacionais das instituições de ensino. Com isso, a movimentação de conhecimento se tornou cada vez mais rápida e acessível (do ponto de vista de tempo e espaço, mas não de oportunidades).

E por fim, reconheço o paradigma da intersubjetividade, quando Crawford (1994 *apud* ZABOT; SILVA, 2002) apresenta o compartilhamento de informações, mostrando que é inevitável que este conhecimento seja difundido, pois o acesso e a necessidade dele já o fazem necessário de partilha. Por isso, resalto que vivemos sim, em uma sociedade do conhecimento, não que não tenhamos vivido, ou as sociedades pretéritas também não o tenham, mas hoje (pós século XX), estamos cada vez mais inseridos consciente e inconscientemente dentro de uma ‘rede’ de conhecimentos que se inter cruzam e se mostram necessários todos os dias para a própria sobrevivência do ser humano.

Considerando o conhecimento como instrumento essencial para sobrevivência no mundo contemporâneo, busquei em Morin (2007) para discutir sobre o que ele chama de “conhecimento pertinente”. É importante ressaltar que a pertinência do conhecimento não se resulta da quantidade acumulável dele, pois sua significância reside na organização da informação. O conhecimento implica nisso. Por isso, a importância do critério novo paradigmático da ciência, denominado por Vasconcellos (2013) por contextualização, também defendido por Morin (2007), que mostra que o conhecimento pertinente não é fundado numa sofisticação, mas sim numa atitude que consiste em contextualizar o saber.

Essa contextualização possibilita a aquisição do conhecimento pertinente, pois busca consolidá-lo utilizando sempre o contexto em que a informação se insere. Um exemplo próximo para compreender tal apontamento é o eminente crescimento populacional, especificamente do Brasil, que em 2010 chegou a mais 190 milhões de pessoas (BRASIL, 2010); o qual não pode ser observado unicamente sob a ótica matemática, pois exige explicações políticas, sociais, econômicas para que tal número tenha significado frente aos números anteriores. Outro fato, que também acontece em 2010, é a eleição da primeira mulher para o mais alto cargo do poder executivo brasileiro. Tal fato, em si, unicamente não representa objeto de significância, no entanto ao observar os caminhos históricos, políticos, econômicos, sociais e organizacionais da participação feminina nas atividades mundiais, ao fato recebe um olhar diferenciado frente ao contexto em que se insere.

Tantos outros exemplos, como os avanços científicos dos últimos anos, mostram que tais descobertas, acontecimentos e fatos não decorrem de um *start* momentâneo, como se aquilo fosse feito naquele dado momento/época. É preciso olhar as informações num contexto global e, se possível, num contexto geográfico, histórico e tão mais aspectos sejam necessários, pois o contexto que traz significado para a informação, e a partir daí o

conhecimento se torna pertinente no cotidiano das pessoas. Acredito não ser possível hoje, inferir assertivas crítico reflexivas sobre a realidade em disciplinas fechadas nelas mesmas, atrofiando a atitude natural do conhecimento, que reside também na instabilidade – outro critério do novo paradigma da ciência. Por isso considero assim como Morin (2007) que a relação entre o todo e as partes é extremamente importante.

Converge também citar que

“Evidentemente, não se poderá conhecer a totalidade do universo, nem mesmo suas partes em detalhes, embora seja essa a tendência do conhecimento. Além disso, podemos apreender totalidades relativamente restritas, a começar pela realidade do nosso próprio planeta, levando cada vez mais em conta que nele há, cada vez mais, **problemas transversais que recobrem as diferentes disciplinas e que não podem ser tratados separadamente por uma disciplina** ou mesmo por um país” (MORIN, 2007, **grifo nosso**, p. 87).

Por isso, Perrenoud (2001), disse em um programa de TV que o conhecimento precisa ser construído e utilizado como ferramenta para compreender o mundo e agir sobre ele, o que efetivamente nos remete ao pensamento contemporâneo de agir sobre a realidade que nós estamos inseridos.

A visão de Perrenoud mostra que o conhecimento deve ser um instrumento para que o conhecedor – aquele que detém o conhecimento – tenha condições de exercer domínio sobre o mundo, domínio esse de sua realidade, podendo agir ativamente diante das exigências que com ele depara, só dessa forma o conhecimento terá utilidade. Com isso, suas ações podem ser direcionadas aos desafios cotidianos, fazendo valer as relações anteriormente estabelecidas. Portanto, não basta acumular conhecimento, é necessário transformá-lo, tornando-o utilizável como fator de desenvolvimento.

Isto é a complexidade, em outras palavras, vai ao encontro do paradigma da complexidade, com o novo paradigma da ciência. Conhecer e agir. Esses verbos precisam estar presentes nas discussões contemporâneas, quando discutimos conhecimento, pois ele precisa ser compartilhado, ele precisa estar vivo. E só estará vivo, se for disseminado, construído, reconstruído, debatido, rebatido. Mas nunca consolidado, pois ele é fluido e dinâmico. Essa deve ser a essência do conhecimento.

ESCOLA – PARA ELA, UMA POSSIBILIDADE INTERDISCIPLINAR

Como sabemos, a estrutura do nosso currículo educacional é disciplinar. Aqui precisamos abrir um parêntese para mencionar a complexidade do próprio currículo,

vistas suas características de constituição e materialização no dia a dia das instituições educacionais.

Até aqui o termo complexo foi muito referenciado, mas o sentido aqui é diferente do discutido nas outras seções. A complexidade a que me refiro, é sobre os múltiplos e indefinidos posicionamentos que se adotam frente a ele, colocando-o em diferentes contextos, mistificando, utilizando termos e adequações equivocadas. Por isso, Sacristán e Gómez (1998, p. 147) dizem que é difícil “[...] oferecer uma definição válida de currículo que seja aceita universalmente”.

Entretanto, parece universal considerar que “currículo” trata de uma grade de disciplinas, a qual Gallo (2008, p. 70) lembra que

“A organização curricular das disciplinas as coloca com realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permita uma percepção totalizante da realidade”.

Ainda discutindo com Gallo (2008), percebemos que a visão interdisciplinar busca proporcionar essa visão ampla dos acontecimentos, permitindo uma eficiente atuação na realidade. Por isso, nesse conturbado *mix* de informações, a interdisciplinaridade assume papel primordial de transversalizar as áreas do conhecimento, criando conexões entre elas para que haja uma compreensão mais ampla do mundo complexo e dinâmico, buscando uma progressiva intensidade de trocas entre os saberes (JAPIASSU, 1976).

Para Fazenda (2001), uma atitude interdisciplinar é identificada pela constante busca da pesquisa, da transformação e da ação na realidade vivida pelos indivíduos envolvidos nela. Especificamente no seio educacional, é possível perceber que ela busca estabelecer uma rede organizada e coerente de habilidades para solução de problemas concretos que estão presentes no dia a dia das pessoas. Aliada à contextualização, ela facilita o processo de ensino e aprendizagem, quando usada para fins de contribuição na construção de conhecimentos e na formação de capacidades intelectuais ativas.

Por isso, a contextualização é uma forma de abordar o conteúdo posicionando-o no tempo, espaço e contexto de análise, reconhecendo-o como componente indissociável do universo em que ele está inserido. Quanto maior for à proximidade entre o conhecimento escolar e os contextos vividos pelos estudantes no mundo em que ele transita, mais o conhecimento se tornará pertinente em seu dia a dia e mais significado ele terá. Para Morin (2007), a contextualização e a interdisciplinaridade possibilitam que

a escola se volte para a realidade do aluno e que os conhecimentos adquiridos sejam executados em prol da comunidade.

Fica evidente que precisamos compreender o mundo em que vivemos as realidades que estamos construindo e compreender que não somos constituídos de pedaços desconexos que são requisitados individualmente para solucionar problemáticas globais. Novamente, não se trata de eliminar as disciplinas, mas de uni-las de forma harmônica para que consigam interagir de forma positiva para construir um conhecimento cada vez mais significativo e útil, frente às exigências contemporâneas. Ao pensarmos o Ensino Médio hoje, no Brasil, percebemos claramente que necessitamos da integração dos conhecimentos disciplinares, a fim de desenvolver efetivamente as competências para que tratem ao mesmo tempo de temas afins as necessidades cotidianas exigidas pelas normativas oficiais (BRASIL, 2002).

Entretanto, precisamos deixar claro que o posicionamento interdisciplinar especificamente no Ensino Médio, deve ir além da opção epistemológica de integrar os conhecimentos. Não se trata somente disso. É justamente ir mais além. Talvez estejamos sendo pretensiosos, buscando outra proposta, mas é essa a intenção, começar a difundir a ideia de que precisamos integrar saberes disciplinares, para no futuro – não muito distante, ultrapassar as disciplinas, para que o conhecimento seja realmente (re)construído mediante as apreensões de realidades individuais e estas sejam democratizadas coletivamente para que novamente possam ser (re)construídas.

Apesar de ser uma tarefa necessária, reconhecemos também que não é uma proposta fácil, pois estaremos lidando com as especificidades de cada área do conhecimento, as exigências individuais, assim como as impressões subjetivas de cada indivíduo envolvido na ação (alunos e professores).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) apresentam a interdisciplinaridade como um princípio que norteia a educação brasileira, entretanto abre brechas para as metodologias a serem empregadas, imputando obrigações aos professores que versam sobre criatividade, inovação e questionam a competência desses. Claro, não estamos criminalizando, tampouco inferindo opinião sobre esta temática.

Aliás, pode ser assunto de outra proposta. Todavia, compreendemos que esse diálogo, para algumas áreas do conhecimento (disciplinas) pode ser mais fácil, viável, devido à afinidade e a identificação uma com as outras, aproximando seus métodos e procedimentos, a exemplo da Matemática com a Física. Mas, para outras, como Física e

Sociologia, as abordagens talvez necessitem um pouco mais de amadurecimento científico e atitudinal para que possa haver um diálogo possível.

As DCNEM também apontam para a possibilidade das práticas promoverem uma interação par que alcancem o desenvolvimento de competências gerais que articulem com os conhecimentos disciplinares. Por isso, as diretrizes apontam possibilidades para a execução de uma proposta interdisciplinar. O fato de não estabelecer metodologias a serem aplicadas, elas deixam em aberto a possibilidade de propor de acordo com suas realidades e decidir a melhor maneira de colocá-las em prática. Por isso, a interdisciplinaridade possibilita o uso de diferentes campos do conhecimento para resolver problemas existenciais a fim de compreender a realidade sob o ponto de vista mais amplo.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB) a interdisciplinaridade precisa ser entendida como “uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes” (BRASIL, 2013, p. 184).

Para Araújo (2003, p. 28)

“[...] a “transversalidade” relaciona-se a temáticas que atravessam e que perpassam os diferentes campos de conhecimento, como se estivessem em outra dimensão. Tais temáticas, no entanto, devem estar atrelados à melhoria da sociedade e da humanidade e, por isso, abarcam temas e conflitos vividos pelas pessoas em seu dia a dia”.

Ressalto aqui corroborando os aparatos legislativos da educação, que é necessário promover a formação de indivíduos que exercitem a cidadania e executem ações cada vez mais humanas. Por isso, o enfoque interdisciplinar busca satisfazer essa formação cada vez mais ampla, aliada à contextualização, busca trazer sentido para as situações pontuais que nos são apresentadas, sendo possível assim analisá-las conforme os respectivos contextos em que elas se inserem.

Podemos considerar que a transversalidade proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Orientações Curriculares Nacionais (OCN's) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) pode ser uma gradação da interdisciplinaridade, pois ela possibilita a integração de áreas ao redor de um tema. Propomo-nos para tanto, utilizar a técnica da hidroponia como tema transversal para que seja trabalhado de forma interdisciplinar nos conhecimentos Químicos, Físicos e Biológicos buscando a

contribuição da abordagem contextualizada, para que tal ação tenha reflexos factíveis e práticos no dia a dia dos alunos, da escola, da sala de aula e no cotidiano fora da escola.

Para Luck (1994, p. 64)

“Interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual”.

Por isso, considero que nesse processo, os educadores assumem o papel de mediadores do conhecimento, aqueles que conduzem o processo de aprendizagem. Dessa forma, entendo e corroboro com o que afirma Fazenda (2002) acerca da necessidade de eliminar as barreiras existentes entre as disciplinas e entre os envolvidos no processo, pois o educador interdisciplinar precisa assumir a posição de agente dialético com o conhecimento e com seus alunos, lembrando sempre dos critérios do novo paradigma da ciência (complexidade, instabilidade e intersubjetividade). Pensar sistemicamente.

Muitas são as possibilidades de materializar uma proposta interdisciplinar, mas o educador precisar ser um vigilante constante para que não se perca dentro do processo e acabe agindo em uma ou outra etapa de forma equivocada. Para Barbosa (1991, p. 65) “o conhecimento interdisciplinar não se restringe à sala de aula, mas ultrapassa os limites do saber escolar e se fortalece na medida em que ganha a amplitude da vida social”. Dessa forma, é possível construir um ambiente com dimensões cada vez mais amplas.

Assim, adoto a interdisciplinaridade como elemento crucial para a realização desta proposta, pois acredito que ela advém da necessidade de combater o excesso de fragmentação do conhecimento e dos saberes contemporâneos. Esta fragmentação refletiu na forma em que os currículos se propõem hoje, e apesar das inúmeras produções e tentativas de modificar a forma como eles se materializam dentro das escolas, ainda há um longo caminho a percorrer.

A caminhada que a interdisciplinaridade propõe é justamente “a da realização do homem como pessoa, em todas as suas dimensões, a superação do individualismo, desesperança, desajustamentos, enfim, problemas existenciais, oriundos de uma ótica fragmentadora; a integração política e social do homem em seu meio” (LUCK, 1994, p. 55). Por isso, a escola adota a função de contribuir constantemente para a formação de

cidadãos que possam compreender sua situação social e existencial para que sejam capazes de transformá-la. Portanto, a interdisciplinaridade surge como uma necessidade emergente para que seja possível uma ressignificação e uma melhor compreensão do homem, da vida e suas respectivas interações/contribuições no/para o mundo.

CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO

Quando pensamos a educação, muitos atributos acabam sendo mencionados por instinto natural da discussão e do próprio tema. O ensino tem assumido posição cada vez mais totalizante e estruturante da dinâmica social dos indivíduos. Uma discussão cada dia mais recorrente é a necessidade de buscar o conhecimento relacional entre indivíduo e sociedade.

O que vimos ao longo dos anos, oriundos de um ensino tradicionalista, reducionista e cada vez mais hiperespecializado, foi à formação de indivíduos treinados para repetir conceitos, fórmulas e armazenar dados cada vez mais abstratos para aplicações cada vez mais descontextualizadas. Não estamos criticando a necessidade de compreender e abstrair conceitos e mecanismos necessários para a resolução de problemáticas, o que estamos iniciando é a discussão acerca da utilização dos conhecimentos com fins estritamente repetitivos e desvinculados da realidade (GIORDAN, 1999). Nesse e em outros contextos já apresentados, reafirmamos a necessidade emergente de utilizar a contextualização a fim de que seja alcançado o conhecimento pertinente, que tenha relação e sentido com o cotidiano das pessoas.

Ao se falar em contextualização, lembramos que ela busca também como uma de suas características fundamentais, alcançar o conhecimento que relacione sujeito, objeto e realidade, de forma a libertar seus envolvidos da condição limitante de espectador, mero receptor de informações. Tal medida faz com que haja uma relação entre o indivíduo e a prática social, cultural e pessoal, contribuindo ativamente para a solução e reflexão dos problemas planetários que assolam a sociedade contemporânea (SANTOS; SCHNETZLER, 1997).

Não se trata de propor a “poção milagrosa” de solução de todos os problemas educacionais no âmbito do ensino e aprendizagem. Versamos sim, sobre a possibilidade de trilhar um caminho diferente daquele que foi apontado até hoje como o ‘adequado’, o qual com o passar dos anos e a exigência contemporânea mostrou que o ‘adequado’ não se adequa mais. Não da forma que está. Imutável. Persistente em afirmar que é modo

único de se fazer. Ricardo (2005) mostra que a contextualização não é um pleno em si, ou seja, corroboramos e acrescentamos que ela não pode se encerrar em si mesma, nem tampouco acreditar que ela sozinha se basta. Acreditamos que ela depende dos sujeitos envolvidos na ação, os quais irão dar forma, vida, cor e respiração para o contexto global em que está inserida.

Por isso, considero que a contextualização – um dos tripés utilizados nesta proposta, seja utilizada como instrumento de avanço no processo educativo, tomando como uma via de acesso às concepções cada vez mais totalizantes de contexto, considerando a construção histórica do conhecimento técnico, político, social, cultural para que as amarras limitadoras da aprendizagem sejam desfeitas, para que efetivamente o saber tenha liberdade de se produzir e autoproduzir diante das infinitas realidades das quais todos os dias fazemos parte.

Até aqui, muitos entendimentos e interpretações foram dadas para a contextualização. Diferentes autores, com múltiplas outras realidades, contextos, momentos históricos apresentaram suas contribuições. Consideramos todos, não como uma mistura, ou uma indeterminação por nossa parte de nos limitar àquilo que nos propusemos realizar, como uma visão míope da contextualização a ser utilizada. É proposital. Esta diversidade de entendimentos acerca da contextualização, aqui organizados de maneira tal a dar forma para aquilo que buscamos apresentar como pensamos que ela possa ser.

Não será a última vez que se vê um posicionamento acerca da palavra, novamente de maneira proposital, pois o contexto nos exige um posicionamento novo frente em que se insere a contextualização. Mas, apresento esta diversidade de entendimentos, entretanto convergentes. E aqui ressalto um dos entendimentos nossos construídos até aqui sobre a contextualização, o qual nos parece próximo daquilo que estas páginas nos exigiram.

A contextualização, corroborando os pensadores que versam sobre esta reflexão, pode ser compreendida também como uma forma de familiarizar, compreender, construir, desconstruir, criticar e refletir sobre uma problemática ao primeiro contato pontual, inserindo-a em seu indissociável contexto global para que possam ser construídas alternativas de solução e/ou novas reflexões a fim de dar significado às respostas dadas naquela situação.

Por isso, considero que as ‘situações’ a que me referi acima, sejam os momentos dentro de sala de aula, que compartimentalizados nas disciplinas escolares reproduzem as realidades fora dos muros escolares. Mas, até que ponto essa reprodução da realidade mostra, de fato, aquilo que está acontecendo? Será que estaríamos novamente fazendo com que o dia a dia, que é dinâmico, rápido e exigente fosse limitado aos conteúdos alocados em sequências “lógico-didáticas”? Até que ponto a realidade externa à escola, estaria sendo minimamente percebida dentro das salas de aula, e mais, estritamente nas páginas dos livros, apostilas e cadernos? Bom, tudo isso, pode versar também sobre metodologia e recursos didático-pedagógicos. No entanto, não me proponho a aprofundar nessa discussão, apesar de inquietante.

Mas, retornando à contextualização, estas “situações” são importantes instrumentos para que ela mostre que o mundo que pensamos dentro das salas de aula é muito pequeno, se visto e vivido verdadeiramente lá fora. Por isso, não demonizo as disciplinas, salas de aula, recursos didáticos, pedagógicos e outros. Eles são instrumentos de materialização de uma proposta. Precisamos deles. Ou pelo menos nos acostumamos a precisar! Mas, realmente estes momentos podem ser utilizados de forma mais sadia, proveitosa, de maneira a associar uma situação que dê sentido ao que projetamos dentro da escola, de forma a orientar a aprendizagem (VASCONCELLOS, 2013).

Como poderíamos pensar a economia sem os seus agentes de interação e perturbação? A economia não é unicamente um emaranhado de números que dizem alguma coisa. Ela é mais. É, além disso. Trata-se de uma combinação lógico matemática que surgiu graças às perturbações sociais, políticas e culturais em que ela se inseriu. Então, não se trata somente de falar em números altos e/ou baixos que refletem alguma coisa. É pensar no que aconteceu antes, para que aqueles números estivessem dispostos ali para dizerem alguma coisa que do ponto de vista econômico nos traduz algo. Mas, o economista não apresenta seus números tomando como ponto de partida estas variantes. Ele apresenta na maioria das vezes o ponto de vista econômico e matemático da situação. É difícil. Tanto para ele (talvez), quanto para nós, compreendermos que o número ‘vermelho’ ou ‘verde’ significa algo porque aconteceu algo antes de ele aparecer ali.

Ora, dentro do processo de ensino e aprendizagem, pensemos analogamente. A forma como assumimos estudar o avanço da ciência, nos faz apresentá-la assim como ela é hoje. Não podemos pensar em meio ambiente utilizando somente uma vertente de análise, é preciso vê-lo como realmente é. Um misto de interações e interesses

econômicos, sociais, individuais e coletivos que desencadeiam uma série de implicações que nos fazem pensar tão logo em “preservação”. Aliás, falando-se em preservação, nossa mente quase que automaticamente nos remete ao meio ambiente, natureza e tudo aquilo que precisa ser protegido de algo ruim que deve estar acontecendo, ou pode acontecer. Isso pode ser um indício tímido, mas indício de pensar além das fronteiras.

Pensar a Ciência de forma contextualizada faz com que adotemos a posição de agentes produtores de conhecimento, construtores de história. Utilizar a contextualização previne a redução do conhecimento, evita a abstração simples dos fenômenos, possibilita muito mais do que a simples memorização de conceitos ou solução mecânica de exercícios (MORIN, 2004).

Cito aqui os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) como um instrumento legalizador da necessidade de haver uma proposta educacional cada vez mais voltada para o uso do cotidiano como instrumento de motivação e materialização das exigências contemporâneas, os quais sugerem

“[...] articulação interdisciplinar, promovida por um aprendizado com contexto, não deve ser vista como um produto suplementar a ser oferecido eventualmente se der tempo, porque sem ela o conhecimento desenvolvido pelo aluno estará fragmentado e será ineficaz. É esse contexto que dá efetiva unidade a linguagens e conceitos comuns às várias disciplinas, seja a energia da célula, na Biologia, da reação, na Química, do movimento, na Física, seja o impacto ambiental das fontes de energia, em Geografia, a relação entre as energias disponíveis e as formas de produção, na História” (BRASIL, 2002, p. 31).

Por isso, considero além dos documentos legais a necessidade humana de integrar conhecimentos e pensar globalmente as problemáticas que vivenciamos cotidianamente. Contextualizar não é exemplificar. De nada adianta o professor dar uma aula completamente desvinculada da realidade, cheia de fórmulas e conceitos abstratos e, para simplificar ou torná-la menos chata, exemplificar. É, por exemplo, pouco eficaz para dar significado ao conhecimento de estequiometria partir de sua definição abstrata, desenvolver o conceito para depois ilustrar como ele se aplicaria a um acontecimento cotidiano.

Coelho e Marques (2007) assumem a contextualização na perspectiva de uma educação transformadora, como aquela defendida por Paulo Freire, que implica no desenvolvimento de práticas pedagógicas repletas de significado. Os autores reiteram a necessidade de uma exploração intensa do contexto, isto é, das “situações significativas” a serem problematizadas nos processos de ensino. Assim, contextualizar também pode

ser um dos recursos para realizar aproximações/inter-relações entre conhecimentos escolares e fatos/situações presentes no dia a dia dos alunos, ou seja, toma a contextualização como metodologia de ensino, em que o ensino contextualizado é aquele em que o professor deve relacionar o conteúdo a ser trabalhado com algo da realidade cotidiana do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade compreender o significado de nossa própria existência, reconhecendo que o que nos faz seres vivos e pensantes, é a complexidade da vida e a beleza de vivê-la. Por isso, é necessário trabalhar o contexto de forma interdisciplinar na busca de superar a visão fragmentada, a fim de proporcionar a interação entre a teoria estudada na escola e a realidade vivenciada em sociedade, pois é através do conhecimento contextualizado aliado aos saberes de outras disciplinas que se podem romper paradigmas.

Assim, defendo o sentido de unidade do conhecimento, respeitando a diversidade, pluralidade de ideias, formas de aprendizado, buscando sempre a visão de conjunto, em que as informações terão um significado positivo na vida do educando, a fim de esclarecer os novos questionamentos que irão surgir. Ao passo em que a compartimentalização do conhecimento científico e tecnológico avança diante às exigências do modelo econômico capitalista em que a industrialização se apoia, a necessidade da especialização se impõe.

Com isso, a análise das realidades e a produção maciça de indivíduos com esta perspectiva se mantém dentro destes padrões e de limites restritos. Entretanto, reflexões como a que esta pesquisa se propõe, discussões contemporâneas e produções acadêmicas dos últimos anos, apontam para a necessidade emergente de uma visão cada vez mais complexa da vida, de suas relações e correlações, influências internas e externas e como isso irá impactar no futuro.

Por isso, defendo e considero que a complexidade busca no sentido de privilegiar a integração de saberes, para fins de compreensão dos fatos, mas não de forma estanque, sólida, fria, rígida; ela se faz presente e se afirma como necessidade, justamente por se apresentar contrária a estas posições, trazendo consigo mútuas e múltiplas contribuições de diferentes e às vezes inusitados campos de conhecimento, os quais a um primeiro contato não seriam possíveis de aplicação em situações.

REFERENCIAS

- ALMEIDA, M. de S.; FREITAS, C. R. & SOUZA, I. M. (2011). **Gestão do Conhecimento para tomada de Decisão**. São Paulo: Atlas.
- ARANHA, M. L. A. & MARTINS, M. H. P. (1992). **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1992.
- ARAÚJO, U. F. de. (2003). **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna.
- BACHELARD, G. (1968). **O novo espírito científico**. Tradução de Juvenal Hahne Júnior. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- BARBOSA, D. (1991). **A conquista do educador popular e a interdisciplinaridade do conhecimento**. São Paulo: Cortez.
- BRASIL. (2002). Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. **Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2002. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>.
- BRASIL. IBGE. (2010). **Censo Demográfico**. Recuperado de www.ibge.gov.br.
- BRASIL, MEC. (2013). **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica, Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- COELHO, J. C. & MARQUES, C. A. (2007). A chuva ácida na perspectiva de tema social: um estudo com professores de química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 25, p. 14-19.
- DUARTE, N. (2003). **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados.
- FAZENDA, I. C. (2001). **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papyrus.
- FAZENDA, I. C. (2002). **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 5 ed. São Paulo: Loyola.
- GALLO, S. (2008). **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica.
- GIORDAN, M. (1999). O papel da experimentação no ensino de ciências. **Química Nova na Escola**, n.10, p. 43-49.
- JAPIASSU, H. (1976). **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago.
- LUCK, H. (1994). **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes.

MORIN, E. (2004). **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez.

MORIN, E. (2005). **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

MORIN, E. (2007). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4 ed. São Paulo: Cortez.

PERRENOUD, P. Produção da TV Cultura. Registro da Vídeo Cultura. **Programa Roda Viva em 19/11/2001**. VHS. NTSC. Colorido. Sem Narrativa. Legenda.

PETRAGLIA, I. C.; MORIN, E. (1995). **A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

PROBST, G.; RAUB, S. & ROMHARDT, K. (2002). **Gestão do conhecimento: os elementos construtivos do sucesso**. Porto Alegre: Bookman.

RICARDO, E. C. (2005). Competências, interdisciplinaridade e contextualização: dos Parâmetros Curriculares Nacionais a uma compreensão para o ensino das Ciências. **Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica)**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SACRISTÁN, J. G. & GÓMEZ, A. I. P. (1998). **Compreender e transformar o ensino**. Trad: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 396p.

SANTOS, W. L. P. & SCHNETZLER, R. P. (1997). **Educação em Química: Compromisso com a Cidadania**. Ijuí: Unijuí, (Coleção educação).

VASCONCELLOS, M. E. (2013). **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência**. 10 ed. Campinas: Papirus.

ZABOT, J. B. M. & SILVA, I. C. M. da. (2002). **Gestão do conhecimento: aprendizagem e tecnologia: construindo a inteligência coletiva**. São Paulo: Atlas.

CAPÍTULO 8
**GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA: a eficiência da nova
modalidade de ensino e aprendizagem nas empresas**
*GAMIFICATION IN CORPORATE EDUCATION: the efficiency of the new mode of teaching and
learning in companies*

Maria Gabriela Cavalcanti Guimarães¹
Carlos Heitor de Oliveira Costa²

RESUMO

Tendo em vista que as empresas vêm investindo em gamificação como um recurso de educação para os colaboradores, pesquisa-se sobre a sua utilização como uma nova modalidade de ensino e aprendizado corporativa, a fim de responder qual a eficiência dessa metodologia no treinamento de pessoas no ambiente de trabalho, bem como os benefícios da sua aplicação. Foi realizado uma pesquisa qualitativa, por meio do levantamento bibliográfico de livros e artigos. Através dos resultados encontrados, concluiu-se que a gamificação torna o processo de aprendizagem em uma experiência mais prazerosa, com melhor retenção dos conteúdos por parte dos colaboradores e que possui grande eficiência na educação corporativa por tornar os indivíduos agentes ativos do seu conhecimento durante os treinamentos.

Palavras-chave: Gamificação. Educação. Empresas. Eficiência. Treinamentos.

ABSTRACT

Bearing in mind that companies have been investing in gamification as an education resource for employees, research is being carried out on its use as a new modality of corporate teaching and learning, in order to answer the efficiency of this methodology in training people in the working environment, as well as the benefits of its application. A qualitative research was carried out, through a bibliographic survey of books and articles. Through the results found, it was concluded that gamification makes the learning process a more pleasurable experience, with better retention of content by employees and that it has great efficiency in corporate education by making individuals active agents of their knowledge during the trainings.

Keywords: Gamification. Education. Companies. Efficiency. Training.

¹ Graduanda em Gestão de Recursos Humanos pela Uninassau.

E-mail: mariagabriela.guimaraes@hotmail.com

² Graduado em Publicidade e Propaganda pela UFPE. E-mail: costa.carlosheitor@gmail.com

Introdução

O mundo está em constante evolução, sempre há coisas novas sendo descobertas, um novo jeito de fazer as coisas sendo criado e soluções criativas para problemas e demandas surgindo. Por causa disso, não há como os profissionais estarem sempre atualizados desses novos saberes senão pela formação continuada que é, segundo Aguilar e Souza (2019): “Toda a formação empreendida após a formação inicial e após a entrada do indivíduo no mercado de trabalho, constituindo um fator determinante na empregabilidade e na potencialização do desenvolvimento pessoal e profissional dentro de uma organização”.

A globalização e o uso de tecnologias fazem com que o cotidiano e, por consequência, a rotina no mundo do trabalho, estejam cada vez mais automatizadas e virtuais. Isso fica visível quando se observa a forma com que as ações do dia a dia mudaram: é possível fazer uma reunião na empresa com um celular, de qualquer lugar do mundo. É possível pedir comida e qualquer outra coisa (remédios, itens para pets, roupas, etc.) por um aplicativo, sem sequer precisar sair de casa. “Os recursos tecnológicos, a telecomunicação, a mídia, os avanços científicos, enfim, adentram todas as áreas do conhecimento humano e, permitem operações até pouco tempo inimagináveis” (AGNE, s.d.).

Negócios inteiros estão sendo modificados e adaptados para trabalharem atendendo a essa crescente demanda tecnológica. Por causa disso é natural que o profissional muitas vezes termine sua formação já obsoleto. É possível que durante o seu curso ele tenha aprendido algo que, em poucos anos ou até meses depois, já esteja ultrapassado. A formação continuada vem ao encontro desta demanda por atualização como uma resposta ágil às necessidades dos negócios e dos profissionais. Contudo, as formas tradicionais de educação estão se apresentando ultrapassadas por não darem conta das crescentes demandas por atualização.

De acordo com Lopes (2004): “O treinamento, forma tradicional de aprendizagem, não acompanhou a necessidade de um sistema educacional capaz de suprir o grande contingente de informações de natureza complexa”. Se o mercado está em constante evolução, a busca por maneiras inovadoras de treinar as pessoas nas empresas é necessária para a atualização dos colaboradores e prosseguimento dos negócios. Nesse cenário, a gamificação surge como uma inovadora proposta para a educação empresarial, incorporando o uso de jogos nos treinamentos corporativos. Segundo Salen e Zimmerman

(2012): “A gamificação consiste em utilizar a mecânica dos jogos em atividades que não estão dentro do contexto dos jogos”.

Os objetivos deste artigo são: identificar, por meio de pesquisa bibliográfica, o uso do método da gamificação como modalidade de ensino e aprendizado dos colaboradores nos treinamentos corporativos, visto que essa prática vem crescendo no mundo do trabalho; explorar como a gamificação atua na educação e por que ela é tão interessante do ponto de vista da motivação e do engajamento das pessoas; investigar como ela atua na assimilação e retenção dos conteúdos estudados; pesquisar os benefícios do seu uso no ambiente corporativo, tanto para as pessoas quanto para as empresas; e a sua eficiência como nova metodologia proposta na aprendizagem.

Sendo assim, este artigo está dividido em cinco seções, organizado da seguinte maneira: a seção um fala sobre a importância da educação continuada nas empresas; nas seções dois e três é abordado o tema da gamificação, a dois apresenta o seu conceito e a três explora uso da gamificação na educação corporativa; na quarta seção é apresentada a metodologia escolhida que norteia este artigo; e, por fim, a quinta expõe a análise e a apresentação dos resultados advindos da pesquisa, dividindo a seção em dois tópicos, o primeiro fala sobre os benefícios do uso da gamificação nas empresas e o segundo aborda a eficiência do uso de *games* no processo de aprendizagem nas empresas.

1. A importância da educação continuada nas empresas

Um profissional que não está em constante atualização se torna obsoleto, pois a educação continuada é imprescindível para o aperfeiçoamento e desenvolvimento de habilidades que são necessárias para a realização satisfatória do trabalho. É o que diz Chiavenato (2020): “Por meio do treinamento, cada pessoa pode assimilar informações, aprender habilidades, desenvolver atitudes e comportamentos diferentes, desenvolver conceitos abstratos e, sobretudo, construir competências individuais”. Profissionais que não se atualizam, mais cedo ou mais tarde, irão exercer suas funções de forma insatisfatória, afinal, estão sempre surgindo formas mais rápidas e melhores de realizar atividades.

Hoje em dia essa “obrigação” de adquirir novos conhecimentos não é somente do sujeito, mas também da empresa, que precisa treinar os seus colaboradores e garantir que eles estejam alinhados com as mudanças e as novas práticas empresariais, a fim de manter a organização em crescimento.

As organizações mais bem-sucedidas investem pesadamente em treinamentos para obter um retorno garantido. Para elas, treinamento não é uma simples despesa, mas um precioso investimento, tanto na organização como nas pessoas que nela trabalham. (CHIAVENATO, 2020, p.335)

Segundo Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2006): “Investir no desenvolvimento das pessoas que realizam o trabalho nas organizações é investir na qualidade dos produtos e serviços e conseqüentemente, atender melhor os consumidores e ampliar vendas”.

“As pessoas são o ativo mais importante da organização e a sua contribuição, com experiências, habilidades, como desenvolvedor de relacionamentos e inovações, é imprescindível para uma organização que deseja crescer” (MAYO, 2003). Por isso, investir nos colaboradores é também investir no crescimento da empresa e no seu diferencial competitivo. Uma grande vantagem de as empresas assumirem a responsabilidade por atualizar as suas equipes é poder direcionar esse treinamento para o que é necessário ser aprendido, amenizando o risco de o colaborador estudar somente o que ele gosta - que pode ser diferente do que ele precisa aprender.

Marras (2011) afirma que: “O treinamento é uma ferramenta de extrema importância para qualquer função exercida, pois para realizar uma atividade é necessário conhecer e treinar os processos”. Através dos treinamentos, os profissionais trabalham as questões específicas das funções que exercem nas empresas, melhoram suas habilidades para o exercício do cargo, se atualizam quanto aos novos sistemas implantados nas organizações, desenvolvem novas aptidões e, conseqüentemente, aumentam a produtividade, a motivação e a sensação de valorização.

O treinamento apresenta como principais objetivos preparar as pessoas para realizar as funções, proporcionando oportunidades, não apenas em cargos atuais, mas para as tarefas onde o colaborador pode se adaptar e mudar a atitude das pessoas, gerando um clima mais harmonioso entre funcionários, aumentando a motivação. (CHIAVENATO, 2020).

2. Conceito de gamificação

Griffin (2014) diz que: “A gamificação é a utilização de elementos de jogos e *game design* fora do contexto de jogos”. Nos treinamentos empresariais, essa estratégia se refere ao uso de jogos com a finalidade de facilitar a transmissão dos conhecimentos aos colaboradores, aumentar o interesse pela educação e testar o aprendizado. Sendo assim, a gamificação pode ser utilizada nas empresas como fonte de estímulo ao ensino corporativo.

A gamificação pode ser compreendida como a utilização de lógicas, estética e mecânicas de jogos, em cenários que não são de jogos, com o objetivo de promover o engajamento, motivação e mudança de comportamento. É uma metodologia que desperta o interesse das pessoas pelo conhecimento através da ludicidade e do *design* de jogos, usando os mecanismos do videogame na vida real, como: níveis, incentivos, desafios e recompensas. (DETTERRING et al., 2011)

De acordo com (FURIÓ et al., 2013): “O ato de jogar, além de proporcionar prazer, é um meio do sujeito desenvolver habilidades de pensamentos e cognição, estimulando a atenção e memória”. Esse recurso tem se tornado uma poderosa estratégia para motivar e engajar as pessoas nas empresas, além de tornar o aprendizado mais interessante por fazer uso de ferramentas estimulantes, que atraem a atenção das pessoas.

No universo da educação, a utilização de recursos didáticos e da tecnologia inovadora, somados a prática pedagógica adequada, busca despertar o interesse para o aprendizado, pois oferecem um conjunto de recursos importantes e ferramentas de comunicação e informações, tornando-se, assim, um componente essencial de pesquisa e um potente instrumento de ensino-aprendizagem. (JUSTINO 2011, p. 73)

Segundo Busarello, Ulbricht e Fadel (2014): “A gamificação tem como princípio a apropriação dos elementos dos jogos, aplicando-os em contextos, produtos e serviços que não são necessariamente focados em jogos, mas que possuam a intenção de promover a motivação e o comportamento do indivíduo”. Tal motivação acontece porque os colaboradores são estimulados pela forma inovadora de ensino/aprendizagem.

As pessoas sentem inspiração de várias maneiras. Um modo de motivá-las é apresentar a elas desafios práticos, encorajá-las à medida que atingem novos níveis e mantê-las emocionalmente envolvidas para atingir o melhor resultado. E é isso que a gamificação proporciona. (BRIAN BURKE, 2015)

3. Gamificação na educação corporativa

A gamificação na educação corporativa, através dos treinamentos, acrescenta características interativas nos processos de ensino/aprendizagem nas empresas, por meio de vídeos, animações, aplicativos, infográficos, etc. Dessa forma, utiliza o máximo de recursos possíveis para prender a atenção dos colaboradores e para os estimular a realizar as tarefas. O uso dessa metodologia faz sentido, pois, de acordo com Huizinga (2010): “A sociedade contemporânea está cada vez mais interessada em jogos. O ato de jogar está inserido nas mais diversas relações sociais, como a política, o trabalho, a poesia e até mesmo a natureza”.

Segundo (VIANNA et al., 2013): “A gamificação tem como princípio despertar emoções positivas e explorar aptidões, atreladas a recompensas virtuais ou físicas ao se executar uma determinada tarefa”. Os treinamentos em jogos, por envolverem um ambiente dinâmico de aprendizado, costumam motivar as pessoas a participar. Moura (2017) diz que: “Hoje estamos começando a saber que ninguém pode aprender qualquer coisa se não estiver motivado. É necessário despertar a curiosidade, que é o mecanismo cerebral capaz de detectar a diferença na monotonia diária. Presta-se atenção àquilo que se destaca”.

De acordo com (DOMÍNGUEZ et al., 2013): “Os jogos são capazes de promover contextos lúdicos e ficcionais na forma de narrativas, imagens e sons, favorecendo o processo de aprendizagem”. Todos esses elementos envolvem o colaborador e torna o treinamento mais interessante, o que aumenta a absorção e retenção do conteúdo. A gamificação é uma excelente forma de estimular o ensino/aprendizado nas empresas porque essa metodologia impulsiona as pessoas a participarem do treinamento de forma ativa, por estarem imersas no ambiente do jogo.

Zichermann e Cunningham (2011) apresentam quatro aspectos relativos à diversão durante o jogo: “Competição e busca da vitória; imersão e exploração de um universo; quando o jogo altera a forma do jogador se sentir; e o envolvimento com os outros jogadores”. Ou seja, o jogo tem uma capacidade enorme de envolver o colaborador em uma trajetória educacional onde cada acerto leva a uma nova etapa, gerando recompensas e despertando sentimentos. Por isso, para que a gamificação seja bem-sucedida na sua utilização em treinamentos de educação nas empresas, precisa criar toda uma trajetória individual para o colaborador.

Essa trajetória é o mecanismo de storytelling do profissional no jogo, onde, segundo Collantes (2013): “O indivíduo ‘vive’ uma história. Ou seja, o desenvolvimento da narrativa depende da ação ativa deste sujeito para a sua resolução”. Ao jogar, o indivíduo experimenta diretamente a imersão ao agir como protagonista. Os jogadores são incentivados a se superarem para passar para a próxima etapa e essa motivação é gerada através de incentivos que os estimulam. Murray (2003) diz que: “As possibilidades da narrativa do meio digital contribuem para a construção de histórias mais participativas, uma vez que espectador deve agir ativamente no curso da história, e as características advindas dos jogos favorecem esta atividade do indivíduo”.

A possibilidade da criação de um ambiente diferenciado de ensino/aprendizagem é um grande diferencial da gamificação, ao que dizem Busarello, Ulbricht e Fadel (2014): “A utilização da gamificação em ambientes de aprendizagem, contribuem para o aprimoramento do ambiente, tornando-o mais eficaz na retenção da atenção do aluno”. Esse ambiente permite otimizar os treinamentos empresariais e personalizar os conteúdos. Por fim, sobre a gamificação na educação corporativa, Campigotto, McEwen e Demmans (2013) afirmam: “Sua utilização contribui na criação de um ambiente ímpar de aprendizagem, com a eficácia na retenção da atenção do aluno”.

4. Procedimentos metodológicos

A metodologia se refere ao instrumento utilizado para a obtenção do conhecimento, esse é o momento que, de acordo com Prodanov e Freitas (2013) se “apresenta, descreve e detalha os materiais, os métodos/procedimentos e as técnicas que foram utilizados na realização da pesquisa”. O objetivo deste artigo é produzir uma pesquisa básica para gerar conhecimento sobre o tema proposto, mas sem a previsão de aplicar tal conhecimento. Para a elaboração deste artigo, a metodologia escolhida foi a qualitativa, de natureza exploratória através do levantamento e análises de bibliografias já existentes sobre o assunto.

Segundo Godoy (1995): “A abordagem qualitativa oferece três diferentes possibilidades de se realizar pesquisa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia”. Foi utilizado a pesquisa documental, tomando cuidado nas escolhas de bibliografias que corroborassem entre si, de modo a criar uma linha de raciocínio que leve o leitor a entender os objetivos escolhidos, os conceitos apresentados e a justificativa do presente estudo. Godoy (1995) também afirma que: “Na pesquisa documental, três aspectos devem merecer atenção especial por parte do investigador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise”.

As bibliografias escolhidas foram artigos e livros que exploraram o método da gamificação utilizado na educação e no treinamento dos colaboradores, trazendo esclarecimento quanto a temática da gamificação e apresentando-a como uma nova modalidade de ensino e aprendizado nas empresas. Gerhardt e Silveira (2009) ressaltam que: “Por meio da observação, do registro e da análise dos fatos bibliográficos com o intuito da pesquisa, respondem as questões sem interferir nesta realidade”. Este artigo foi desenvolvido através da extração de estudos de materiais já publicados.

5. Análise e apresentação dos resultados

Para realizar os procedimentos de análise de dados a técnica utilizada foi a de revisão sistemática da literatura. De acordo com Clarke e Horton (2001): “A revisão sistemática responde a perguntas formuladas com clareza que utilizam métodos sistemáticos e explícitos para identificar, selecionar e avaliar criticamente pesquisas relevantes, e também coletar e analisar dados de estudos que incluam revisão”. Para a construção deste artigo, foi realizada uma busca bibliográfica tão ampla quanto possível a fim de reduzir as chances de viés e trazer amplitude de conhecimento.

5.1 Os benefícios do uso da gamificação nas empresas

O uso da gamificação enquanto metodologia de educação nas empresas proporciona benefícios tanto para os colaboradores quanto para a própria empresa. Isso porque quando as pessoas se desenvolvem as empresas crescem, como fala Chiavenato:

As organizações dependem direta e irremediavelmente das pessoas para operar, produzir seus bens e serviços, atender seus clientes, competir nos mercados e atingir seus objetivos globais e estratégicos. As pessoas e as empresas dependem uma da outra, em uma relação de mútua dependência na qual há benefícios recíprocos. (CHIAVENATO, 2020)

Com base nisso, este artigo apresenta três benefícios advindos do uso dos *games*:

1. Flexibilidade na estrutura do conteúdo do treinamento: por conta da sua característica dinâmica, a gamificação pode transmitir conteúdos através de formatos multimídia. Sendo assim, ao invés da empresa precisar elaborar um treinamento longo, correndo um grande risco de cansar o colaborador, ela pode desenvolver vários treinamentos de curta duração para otimizar a absorção dos conteúdos, em modalidades diferentes porque, segundo Raguze e Silva (2016): “Aspectos como a repetição de experimentos, ciclos rápidos de resposta, níveis de dificuldade crescente, possibilidades de caminhos e recompensa, desempenham importantes papéis na aprendizagem”.
2. Escalabilidade do treinamento: a gamificação possibilita que o treinamento possa ser realizado de qualquer local que o colaborador deseje e esteja, pois seu formato independe do fator presencial e ela pode ser realizada por EaD (Educação a Distância), definida pelo Decreto 5.622 como: “uma modalidade educacional na qual a mediação didático-

pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educacionais em lugares ou tempos diversos”. Dessa forma, a empresa pode garantir que o colaborador realize o treinamento, já que a modalidade presencial facilita a abstinência por qualquer motivo que seja.

3. Excelente custo-benefício: por causa flexibilidade na estrutura do conteúdo e escalabilidade, surge uma outra vantagem da utilização da gamificação: a de custo-benefício. Realizar treinamentos presenciais é oneroso e com a gamificação a empresa pode evitar custos com deslocamento e alimentação dos colaboradores, materiais físicos, instrutor de treinamento e aluguel da sala/auditório. Pontes (2017) afirma que:

Por exigir menor trabalho logístico, o EaD oferece um ganho econômico às corporações. Há diversas vertentes da educação corporativa em EaD que propiciam economia à empresa. Seja pela não necessidade de uma estrutura fixa e permanente para o estudo, seja pela ausência de transporte do trabalhador, seja pelo fato de poder alinhar internamente horários e poder planejar a produção.

5.2 Eficiência do uso de *games* no processo de aprendizagem nas empresas

Segundo (BORGES et al., 2014): “Diversos trabalhos discutem os benefícios relacionados ao uso da gamificação em ambientes educacionais, dentre eles os mais citados são a melhoria no engajamento no processo de aprendizagem ou maestria de habilidades e, também, mudanças positivas de comportamento”. Para que o jogo prenda a atenção das pessoas, o fator motivacional é importante e deve ser explorado, pois é a motivação que as leva a agirem e realizarem determinada atividade. Quando estão motivadas, as pessoas investem energia, esforço e dedicação naquilo que fazem.

Chiavenato (2010), diz que: “A motivação é a pressão interna surgida de uma necessidade, também interna, que excitando as estruturas nervosas, origina um estado energizador que impulsiona o organismo à atividade, iniciando, guiando e mantendo a conduta até que alguma meta seja conseguida”. A motivação é um processo interno que nasce de uma necessidade intrínseca do ser humano, sendo um impulso que vem de dentro e, embora não seja possível motivar alguém, é possível contribuir para o despertar da motivação. Para Herzberg (*apud* CHIAVENATO, 2009): “Motivação envolve sentimentos de realização, de crescimento e de reconhecimento profissional,

manifestados por meio do exercício das tarefas e atividades que oferecem suficiente desafio e significado para o trabalhador”.

A gamificação estimula a motivação por fazer uso de recursos que despertam e prendem a atenção de quem joga, além de despertar sentimentos de competição e superação por criar um ambiente cheio de metas e disputas, que instiga provocações nos jogadores. Ao jogar, o colaborador se realiza quando conclui um desafio, cresce quando avança de nível e obtém reconhecimento quando é premiado por suas conquistas. Logo, se conclui que essa metodologia está de acordo com o conceito de motivação que foi apresentado acima por Herzberg. Algumas características favorecem a motivação do jogador, de acordo com Li, Grossman e Fitzmaurice (2012), são elas:

- Situações fantasiosas estimulam o imaginário do jogador, tornando a experiência do sujeito mais emocionante no momento em que estas são integradas com o ambiente do jogo.
- Objetivos bem definidos envolvem o indivíduo ao ambiente, a partir do entendimento do jogador sobre o que deve ser feito dentro do jogo.
- Feedbacks possibilitam respostas instantâneas do sistema. Desta forma, erros podem ser evitados conduzindo o indivíduo para a recuperação correta da ação, contribuindo para o maior aproveitamento do jogo assim como o engajamento do jogador.
- Desenvolvimento contínuo de habilidades, que reflete o aumento progressivo de conhecimento do indivíduo.
- Restrição de tempo, que define metas claras para o jogador aumentando o desafio.
- Recompensas representam uma forma de medir o desempenho do jogador após a conclusão de tarefas do jogo, atribuindo respectiva pontuação.

A gamificação é eficiente no processo de aprendizagem porque, segundo afirmam Alves, Minho e Diniz (2014): “Ela se constitui na utilização da mecânica dos *games* em cenários *non games*, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento”. Ou seja, os colaboradores são levados aos conteúdos de forma leve e divertida, que induz o envolvimento deles e sua participação ativa, estimulando o aprendizado.

A gamificação pode promover a aprendizagem porque muitos de seus elementos são baseados em técnicas que os designers institucionais e professores vem usando há muito tempo. Características como distribuir

pontuações para atividades, apresentar feedback e encorajar a colaboração em projetos são metas de muitos planos pedagógicos. A diferença é que a gamificação provê uma camada mais explícita de interesse e um método para costurar esses elementos de forma a alcançar a similaridade com os *games*, o que resulta em uma linguagem a qual os indivíduos inseridos na cultura digital estão mais acostumados e, como resultado, conseguem alcançar essas metas de forma aparentemente mais eficiente e agradável. (FARDO, 2013)

A utilização de jogos na aprendizagem incentiva a ação para a resolução de determinado desafio, além disso, o sentimento de conquista é um impulso essencial para que os jogadores permaneçam interessados no treinamento e pelas próximas etapas. Tornar o ambiente de treinamento mais dinâmico também é um dos motivos da eficiência da gamificação na aprendizagem, porque um ambiente estimulante favorece a participação das pessoas e eleva o engajamento.

Considerações Finais

Por tudo o que foi exposto neste artigo, fica claro que a globalização e a tecnologia estão acelerando mudanças e introduzindo novos conceitos e que, por isso, é importante que as empresas invistam em educação continuada para os seus colaboradores, a fim de mantê-los atualizados. Treinar pessoas é investir no crescimento da empresa e aumentar a sua competitividade no mercado.

A gamificação surge como uma proposta inovadora de metodologia de ensino e aprendizagem nas empresas, revolucionando os métodos de treinamento e acrescentando qualidade aos processos de aprendizagem. Fica claro que a gamificação é uma metodologia bastante interessante para o treinamento corporativo das pessoas, promovendo, além da educação, um aumento na motivação, por conta do seu dinamismo e estímulos que despertam impulsos para que os colaboradores se mantenham ativos no ambiente dos jogos.

O uso da gamificação se mostra eficiente por aumentar o interesse dos profissionais pela educação e por tornar o treinamento mais leve, divertido e envolvente. Apresenta também benefícios para as empresas, reduzindo os seus gastos com treinamentos presenciais e de longa duração, diversificando os formatos dos conteúdos, ganhando maior alcance, aumentando a possibilidade de participação dos colaboradores e otimizando o tempo dedicado para essa atividade.

Referências Bibliográficas

AGNE, Gelci. Globalização: um jeito novo de se viver. In: **Brasil Escola**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/globalizacao-um-jeito-novo-se-viver-1.htm>. Acesso em 23 mai. de 2021.

AGUILAR, Lacy de; SOUZA, Rosalia Beber de. Uma breve análise do potencial de formação continuada como instrumento para o desenvolvimento das competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho. In: **Revista de Gestão e Secretariado**. 2019. Disponível em: <https://revistagesec.org.br/secretariado/article/view/701/pdf>. Acesso em 22 mai. de 2021.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. Capítulo: Gamificação - diálogos com a educação.

BORGES, S. DE S. et al. **A systematic mapping on gamification applied to education**. Proceedings of the 29th ACM Symposium on Applied Computing, p. 216-222, 2014.

BRASIL. Decreto-lei 5.622, de 19 de dezembro de 2005. In: **Portal MEC**. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>. Acesso em 23 mai. de 2021.

BRIAN, Burker. **Gamificar: Como a gamificação motiva as pessoas a fazerem extraordinárias**. São Paulo: DVS Editora, 2015

BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria. **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. Capítulo: A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional.

CAMPIGOTTO, Rachelle; McEWEN, Rhonda; DEMMANS, Carrie. **Especially social: Exploring the use of an iOS application in special needs classrooms**. v. 60. Virginia: Journal Computers & Education, 2013.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração de Recursos Humanos: fundamentos básicos**. 7 ed. São Paulo: Manole, 2009.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel da gestão do talento humano**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2020.

CLARKE M, HORTON R. **Bringing it all together: Lancet-Cochrane collaborate on systematic reviews**. Lancet. 2001

COLLANTES, Xavier Ruiz. **Juegos y Vidojuegos**. Formas de vivencias narrativas. Universitat de Barcelona. Barcelona. 2013.

DETERDING, S.; SICART, M.; NACKE, L. E.; O'HARA, K.; NIXON, D. **Gamification: Using Game Design Elements in Non-gaming Contexts**. Proc. of the 2011 Annual Conference on Human factors in Computing Systems, 2011.

- DOMÍNGUEZ, Adrián; NAVARRETE, Joseba Saenz de; MARCOS, Luis de; SANZ; Luis Fernández, PAGÉS, Carmen; HERRÁIZ, José Javier Martínez. **Gamifying learning experiences: Pratical implications and outcomes.** v.63. Virginia: Journal Computers & Education, 2013.
- FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação como método:** Estudos de elementos dos games aplicados em Processos de ensino e aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade em Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. 2013.
- FURIÓ, David; GONZÁLEZ-GANCEDO, Santiago; JUAN, M. C.; SEGUÍ, Ignacio; COSTA, María. **The effects of the size and weight of a mobile device on an educational game.** v. 64. Virginia: Journal Computers & Education, 2013.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa:** tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas. V. 35. 1995.
- GRIFFIN, Daniel. **Gamification in E-Learning.** Ashridge Business School. Reino Unido. 2014.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O Jogo Como Elemento da Cultura.** 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- JUSTINO, Marinice Natal. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docente.** Curitiba. 2011.
- LI, Wei; GROSSMAN, Tovi; FITZMAURICE, George. **GamiCAD:** a gamified tutorial system for first time autoCAD users. ACM Symposium on User Interface Software & Technology. 2012.
- LOPES, N. **Educação Corporativa:** Estratégias de desenvolvimento e implementação de modelo. In: BAYMA, F. Educação Corporativa: Desenvolvendo e Gerenciando Competências. Volume 1, São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.
- MARRAS, Jean Pierre. **Administração de recursos humanos.** 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.
- MAYO, Andrew. **O valor humano da empresa.** tradutora Julia Maria Pereira Torres: Revisão Reinaldo Da Silva. São Paulo: Prentice Hall, 2003.
- MOURA, Francisco. Especialista em Neuroeducação aposta na mudança de metodologias, mas pede cautela na aplicação da neurociência na educação. In: **El País.** 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/17/economia/1487331225_284546.html. Acesso em 24 mai. de 2021.
- MURRAY, Janet H. **Hamlet no holodeck:** o futuro da narrativa no ciberes paço. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 2003.
- PONTES, Elivelton. **O papel do ead na Educação corporativa.** In: **EaD Box.** 2017. Disponível em: <https://eadbox.com/educacao-corporativa-ead/>. Acesso em 23 mai. de 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. In: **Feevale**. 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao>. Acesso em 24 jan. de 2021.

RAGUZE, Tiago; SILVA, Régio Pierre da. **Gamificação aplicada a ambientes de aprendizagem**. Gamepad – seminário de games e tecnologia. 2016.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do Jogo: fundamentos do design de jogos**. Blucher, Vol. 1, Ed. 1. 2012.

TACHIZAWA, Takeshy; FERREIRA, Victor Claudio Paradula; FORTUNA, Antônio Alfredo Mello. **Gestão com pessoas: uma abordagem aplicada às estratégias de negócios**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

VIANNA, Ysmar; VIANNA, Maurício; MEDINA, Bruno; TANAKA, Samara. **Gamification, Inc.: como reinventar empresas a partir de jogos**. Rio de Janeiro: MJVPress, 2013.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps**. 1 edition ed. Sebastopol, Calif: O'Reilly Media, 2011.

CAPÍTULO 9
“GEOGRAFIA PARA QUÊ?”: UMA BREVE ANÁLISE DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NA ESCOLA E SUAS ESTIGMATIZAÇÕES E PRECONCEITOS
“GEOGRAPHY FOR WHAT?”: A BRIEF ANALYSIS OF THE SUBJECT OF GEOGRAPHY IN SCHOOL AND ITS STIGMATIZATIONS AND PREJUDICES

Francisco Thalvanys Marques Duarte¹

RESUMO

Esse trabalho é fruto de uma pesquisa por meio de um estágio supervisionado em tempos de pandemia onde se buscou fazer uma análise breve sobre os estigmas e preconceitos que a disciplina de Geografia sofre. Sabe-se que a disciplina sofria com isso antes, porém, com os novos ritos sociais que reverberaram nos ambientes escolares causados pelos impactos da covid-19, foram notados impactos mais atenuantes nessa dinâmica. Além do agravante do covid-19, uma verificação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) no âmbito que o documento suscitabiliza quanto à problemática desse trabalho. Para isso, foi de suma importância que uma pesquisa debruçasse sobre essa temática.

Palavras-chave: Geografia, Escola, E, Estigmas

ABSTRACT

This work is the result of a research through a supervised internship in times of pandemic where it was sought to make a brief analysis about the stigmas and prejudices that the discipline of Geography suffers. It is known that the discipline suffered from this before, however, with the new social rites that reverberated in the school environments caused by the impacts of the covid-19, more attenuating impacts were noticed in this dynamic. In addition to the aggravating factor of covid-19, a verification of the Common National Curriculum Base (BNCC) within the scope that the document raises awareness of the problem of this work. For this, it was of utmost importance that a research looked at this theme.

Keywords: Geography, school, BNCC, stigmas

¹ Graduando em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC).
E-mail: thalvanysduarte@alu.ufc.br

Introdução

O presente trabalho relata a experiência de estágio em uma escola municipal de ensino fundamental séries finais no qual se trabalhou com a turma do 9º ano. A experiência ocorreu de forma atípica devido à pandemia do novo coronavírus covid-19 que implicou em dinâmicas modificadas do que se era de praxe. Havia novas circunstâncias e em tempos que o mundo precisou mudar seus hábitos, precisou de uma reinvenção para poder se adaptar a um novo ambiente escolar que emergira em tempos de isolamento social.

A escola se limitou em apenas um prédio, toda a dinâmica havia sumido, as relações também, as salas de aulas mudaram para os ambientes online como os aplicativos Google Meet e os grupos de WhatsApp. Não se via mais os cumprimentos do porteiro, não se tinha mais os sinais sonoros para indicar os começos das aulas e suas mudanças conforme as disciplinas, na hora da merenda, não se via mais a merendeira popularmente chamada de “tia da merenda” praticando sua função de distribuir os pratos de comidas, as conversas e burburinhos dos recreios e intervalos ficaram na saudade dos alunos, a mesma saudade ficara para os professores durante seus momentos de descontração na sala destinado a eles e não menos importante para as faxineiras que chamadas de “tias da limpeza” ao não ver mais os alunos pelos corredores nos horários de movimentação nestes.

O cenário desafiador era algo totalmente resolvível, pois o descaso da educação pública foi constatado por ações ineficazes e negligenciadas pelo Estado mesmo após mudanças de governos e gestões de órgãos responsáveis, os cenários eram persistidos e poucos mudados e evoluídos. E novas vigências e planos como a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que posteriormente irá se falar mais sobre, era vista como uma ferramenta que implicaria melhorias, mas é difundida de forma bem controversa para educação brasileira. Consequentemente desse descaso da educação no país, em âmbito da Geografia, no decorrer do tempo desta como disciplina escolar, surgiram as estigmatizações de inúmeras maneiras e para isso, alicerçado a esse relatório foi feita uma pesquisa que ajudasse a explicar essa casualidade.

A matéria de geografia é taxada por muitos alunos como uma disciplina “chata” dando entender que existe uma grande falta de interesse em aprendê-la que chega ponto de que alguns se perguntem o porquê de estudá-la. Esse fenômeno pode ser embasado por vários motivos passando-se pela metodologia que é ensinada a geografia nas escolas e esta metodologia vem de um planejamento que é o currículo escolar. O problema

tende a ter maior proporção já que a atual conjuntura política do Brasil fomenta a essa desvalorização. O Governo atual tem uma postura negacionista quanto a ciência, sobretudo às ciências humanas no qual a Geografia faz parte. Sabendo-se que o poder de influência do Poder Público frente à nação, é possível concluir que o declínio do interesse quanto ao estudo de Geografia pode ter sido exercido de forma indireta ou direta pela atual postura que o contexto político se tem. Tal postura se mostra como uma subversão à educação brasileira que expõe um infeliz cenário de regressão. Sendo assim, o atual cenário é bastante desafiador para combater a desvalorização que está consentida nas ciências humanas, especialmente, a Geografia.

Adentrando na temática curricular, a BNCC usa de um discurso que mostre uma valorização, porém, ao analisar documento de forma crítica, é justamente o contrário, as ciências humanas não compartilham o “privilegio” de outras ciências que são vistas como mais importantes exemplificadas pela matemática e a língua portuguesa e isso pode implicar em impactos diretos na educação de discentes e corroborar com os estigmas. Para isso, foco do trabalho foi limitado apenas nas séries finais do ensino fundamental, mais precisamente o 9º ano, que é onde o aluno começa a se debruçar mais profundamente na matéria de geografia e pôde dar uma compreensão dos estigmas e da falta de interesse com uma disciplina tão rica e ilimitada que é a geografia, sendo assim, o trabalho de observação entre o lecionamento do professor implicando o aprendizado nos discentes fora feito, além de uma entrevista com o professor e a formulação de um questionário como forma de atividade para os discentes da série escolhida.

Todavia, em condições normais pelos empecilhos citados já tonariam evidentes as dificuldades de implementar essa qualificação que emprega também a diminuição desse atual cenário desprestigiado à Geografia. Com a pandemia do novo coronavírus covid-19, a população precisou ter seus costumes reinventados e isso reverberou na educação, como já abordado,

Segundo a nova BNCC, História e Geografia são ciências humanas e devem ser estabelecidas como disciplinas bastante atuantes na educação básica em suas respectivas áreas sendo de suma importância a interdisciplinaridade para fomentar a formalização do indivíduo no meio social perpassados pelo tempo e o espaço (BRASIL, 2018, p. 353). No entanto, ao que se ver pela nova BNCC é um documento que compactua com interesses de mercado a partir da difusão de uma aprendizagem mais tecnicista (LIMA *et al*, 2016, 9. 164).

Sendo assim, o trabalho foi decorrido em aproximadamente 6 meses por meio de experiências online por causa da limitação causada pela pandemia. Logo, o trabalho se efetuou com agravamentos além da tal limitação que serão abordados a seguir junto dos resultados e todo o desenvolvimento que a contemplou. Assim, é esperado que este trabalho possa colaborar dar maior valorização às ciências humanas, especialmente, à Geografia afim de que discentes que são a futura promessa desse país em posteriores gerações possam ser dotados de influência e todo ao seu redor no que rege a uma melhor sociedade.

Contextualizando a Geografia

A disciplina escolar de Geografia surge antes mesmo da Ciência. Apesar de pertencerem de uma só gênese, que é a própria Geografia como um todo, as duas vertentes vão expor particularidades que as diferenciam. A disciplina de Geografia irá surgir na emergente nação brasileira, ainda nos tempos do Império.

Contudo, apesar do grande tempo, a Geografia pouco teve fundamentação teórica tanto, pois, no ambiente acadêmico, a geografia escolar foi marginalizada e até mesmo pelos profissionais de educação (ROCHA, 1998).

Ainda de acordo com Rocha (1998), ele explana:

No estudo que desenvolvemos com base nos referenciais da história das disciplinas escolares, procuramos demonstrar que a geografia escolar brasileira é um construto histórico. Nossa intenção era contribuir para a desconstrução da idéia de que são as disciplinas escolares estáveis, e mais do que isso, tornar explícito que as mudanças sofridas por esse componente curricular, ao longo do tempo, são resultantes de pressões realizadas por diferentes atores sociais (pressões estas não raramente contraditórias) que refletem tanto fatores diretamente ligados ao contexto social, quanto àqueles ligados a questões internas à própria disciplina. Era fundamental que questionássemos durante toda a pesquisa a quem interessava os conhecimentos que, no decorrer da história da geografia ensinada no nosso país, foram sendo considerados como dignos de serem ensinados/aprendidos? Quem os selecionou? Como e por que foram organizados da maneira que se apresentam nos documentos prescritivos? Para quem se destinavam?

Desse modo, assim como o primeiro sistema educacional de ensino no Brasil onde se tinha a presença de uma maioria de uma elite, a disciplina de geografia foi moldada para atendimento desse público de tal como, como aborda Rocha (1998) se tinha de grande influência francesa no qual desse modelo fora invocado pelas elites e autoridades para se ter uma educação organizativa com o objetivo de torná-la mais privada e particular. Mais tarde, a disciplina de Geografia também foi um meio para poder difundir

a consolidação de regime autoritário de cunho fascista, no caso, esse Governo foi o estado Novo instaurado por Vargas:

[...] década de 40 deste século (XX), quando no governo ditatorial de Getúlio Vargas foi dada de fato uma estrutura orgânica ao ensino secundário, estrutura esta tornada obrigatória em todo o território nacional, e através da qual a geografia escolar foi transformada em uma das mais importantes disciplinas escolares, devido ao papel que lhe foi destinado pelos detentores do poder de Estado.

Mereceu maior destaque, no entanto, a exacerbação do papel da geografia escolar na difusão da ideologia do nacionalismo, exigência imposta pelos detentores do poder de Estado, no período histórico conhecido como Estado Novo. (ROCHA, 1998)

Anos depois, surge a Geografia Crítica, uma vertente voltada a um amplo senso crítico do qual faz-se refletir e questionar sobre o devido espaço e as implicações sociais, sendo assim, esse modelo que surgiu no século XIX, adentra o Brasil, na segunda metade do século XX, para se opor ao modelo da Geografia vigente que era dita como tradicional e meramente descritiva. No mesmo período, eclodia o Regime Militar e a Geografia Crítica também se tornara oportuna para combater esse governo ditatorial, quando esta havia acabado e o Brasil passou por uma redemocratização, foi preciso ter uma reformulação educacional, a Geografia Crítica tivera a chance de adentrar o currículo escolar. (STRAFORINI, 2004). Dessa forma, Vlach (2005) aborda os desafios da Geografia em suprir uma demanda maior que o estímulo ao patriotismo. O mundo, no começo do século XXI, passara por diversas transformações tendo uma destas já mencionadas e isso implicará em mudanças no ensino da disciplina que se encarrega em dar compreensão a essas mudanças.

Contudo, conforme Straforini (2004), a Geografia Tradicional ainda continua presente na disciplina de Geografia e constantemente travando uma luta pelo espaço escolar com a Geografia Crítica. O agravamento da disciplina de Geografia ganhou mais intensidade quando os interesses de grupos externos tiveram no controle dessa nova reestruturação educacional que o Brasil estava passando após o Regime Militar, a Geografia Crítica ganhava mais espaço e a Tradicional foi perdendo mais espaço, além disso, teve a inserção de grupos acadêmicos na discussão nessa reestruturação, uma mudança positiva já que a academia marginalizava a Geografia Escolar, como foi mencionado anteriormente. Os grupos externos pautados em agências financiadoras,

como o Banco Mundial e o FMI² estabeleceram interesses sobre a nova reforma na educação que o Brasil estava passando e sem o devido debate com a sociedade, assim, resultou que essa reforma não atendeu os problemas internos que o país estava passando e tampouco atendeu as demandas que se tinha. Por meio disso, a nova educação brasileira que se instaurava objetivava “resultados estatísticos satisfatórios de aprovação e maior tempo de escolaridade em detrimento da qualidade do ensino-aprendizagem, incentivando a cultura neoliberal [...]: a competitividade e o meritismo” (STRAFORINI, 2004). As escolas tiveram que se adaptar esse modelo e, embasadas pela LDB, as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa foram privilegiadas enquanto História e Geografia tiveram suas cargas-horária reduzidas para atender o interesse de mercado firmado pelos grupos externos. Assim, mesmo com a legitimação mais influente da Geografia Crítica no espaço escolar, Straforini (2004) explícita que esta se deu de forma verticalizada e acabou tornando a disciplina de Geografia como uma sociologia da economia, apoderando-se do materialismo histórico que a Geografia Crítica detinha, mas mudando sua real intenção.

Anos após, esperava-se mudanças curriculares intensivas já que nos últimos anos se evidenciou Governos de cunho mais progressista que por sua vez tiveram a chance de fazer mudanças de mesma característica na educação. Porém, a influência continuava forte por partados grupos internos no qual impediu que mudanças que seriam de melhor eficiência na educação não foram levadas a frente. Tempos depois, em 2016, o Brasil foi vítima de um golpe parlamentar onde destituiu o Governo vigente na época e não muito tempo depois, uma nova reforma educacional no país foi evidenciada. Havia muita apreensão do que aconteceria com o Brasil, os interesses capitais pelos grupos externos foi se tornando cada vez mais interno, sobretudo de grandes grupos empresariais nacionais e que muitos destes tinham e cargos parlamentares podendo, assim, legislar a favor de seus interesses enquanto a necessidade da população era em segundo plano. Começou-se um período de regressão e isso reverberou na educação, e como uma marca desse período a nova BNCC foi instaurada.

O novo documento curricular foi instaurado com grande destaque e carregando a promessa de revolucionar a educação brasileira. A primeira reformulação do documento foi separar as disciplinas em quatro áreas do conhecimento, algo já feito pelo Enem e que

² Fundo Monetário Internacional

foi influenciado por este, assim, pôde-se concluir que esse documento visava um intuito de centralizar o ensino-aprendizagem na educação para o exame que é um meio mais abrangente de conseguir uma vaga de alguma faculdade em uma instituição de ensino superior. A história e Geografia foram legitimadas na área de Ciências Humanas e, por meio desta, terá como principal objetivo de trabalhar “[...] o reconhecimento do Eu e o sentimento de pertencimento dos alunos à vida da família e da comunidade.” (BRASIL, 2018). Além disso, o documento traz também uma visão muito estética do qual se tem o papel de Geografia como é visto a seguir:

é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). Essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico. É nessa fase que os alunos começam a desenvolver procedimentos de investigação em Ciências Humanas, como a pesquisa sobre diferentes fontes documentais, a observação e o registro – de paisagens, fatos, acontecimentos e depoimentos – e o estabelecimento de comparações. Esses procedimentos são fundamentais para que compreendam a si mesmos e àqueles que estão em seu entorno, suas histórias de vida e as diferenças dos grupos sociais com os quais se relacionam. O processo de aprendizagem deve levar em conta, de forma progressiva, a escola, a comunidade, o Estado e o país. É importante também que os alunos percebam as relações com o ambiente e a ação dos seres humanos com o mundo que os cerca, refletindo sobre os significados dessas relações. (BRASIL, 2018)

Entretanto, com um discurso bonito que à primeira vista demonstra um certo valor quanto às Ciências Humanas, no qual a Geografia se insere, a nova BNCC não tem como objetivo as mudanças de fato que trariam a importância da disciplina. O documento é mais como uma “mesmice” e não tem esse poder revolucionário na educação, em suma, é uma perpetuação do modelo vigente que é visto na educação brasileira. Lima et al (2016) vai explicar que a nova BNCC não se resulta das demandas e realidades das instituições educacionais do Brasil, que se toma como consideração os parâmetros anteriores do MEC³ que acabam não suprimindo os desafios que impedem avanços na qualidade da educação. Além disso, é visto que o principal objetivo com a nova BNCC não é de fato qualificar a educação em melhores intenções, e sim seguir uma ótica capitalista à educação onde se insere uma lógica de mercado, portanto, as competências e habilidades que deverão seguir a partir do currículo é que “as crianças e os jovens

³ Ministério da Educação

brasileiros deverão adquirir no processo de escolarização, transformando-os em capital humano – força de trabalho – para atender aos interesses de regulação da economia capitalista em parceria com as políticas de Estado” (LIMA et al, 2016).

Dessa maneira, o currículo que a qual está institucionalizado não se teve e tem intençãoem objetivar de fato uma educação que se dá de forma qualitativa o que pode impactar em procedimentos metodológicos e didáticos no ensino da Geografia e acabar influenciando a uma ascendente estigmatização e preconceitos que a disciplina é foco. E com o advento do ensino remoto faz de um grande desafio e com a influência do meio técnico científico-informacional torna-se maior já que a pandemia do coronavírus covid-19 impossibilitou a ida à escola tornando o ensino-aprendizagem precário, então faz de um fato e por sua vez adentra nesse contexto histórico, pois causara impactos já que como toda obra capitalista, o meio técnico científico-informacional provocara desigualdade já que boa parte dos alunos não se obteve das ferramentas necessárias para acompanhar as aulas. Esse cenário de desigualdade e contraditório, conforme Barbosa (2014), está pautado “sob o paradigma tecnológico, que atinge a todos, sem distinção, seja incluindo ou excluindo pessoas e lugares desse processo”.

Conseqüentemente, todo esse contexto influenciou e influencia na problematização no surgimento da estigmatização e dos preconceitos que a Geografia padece no ambiente escolar que é evidenciado nos capítulos seguintes.

A estigmatização da Geografia e sua desvalorização na escola

A estigmatização e os preconceitos que a Geografia sofre é uma consequência de seu contexto histórico como disciplina. O fato é que a disciplina nunca fora levada como se deve ser, a apropriação política e por demais grupos, os externos e internos, na educação fez com que a Geografia não pudesse dar conta do seu objetivo de ensino-aprendizagem.

Porém, esses fatores não são únicos que implicaram nesse cenário negativo que padece disciplina. Segundo Straforini (2004), por estar legitimados os interesses dos grupos externos e internos, que visa a educação aos moldes do capitalista, as escolas que irão demonstrar desinteresse à Geografia, mais precisamente à vertente Crítica, que começava a ser difundida nas propostas curriculares e nos livros didáticos, assim, restando implicar na verticalização dessa vertente que já fora explicado anteriormente.

Para isso, foi necessário adentrar o espaço escolar e assim se fez por uma experiência de estágio supervisionado. A atividade foi de suma importância para poder examinar os estigmas que faz padecer a Geografia. A instituição escolhida para esse trabalho de cunho empírico fora em uma escola municipal, e a série foi o 9º ano do ensino fundamental das séries finais para que se pudesse ter uma devida observação e descrição dos comportamentos e reações dos discentes. A escolha se dá pelo fato de que nas séries finais há maior abordagem das ciências e o trabalho do professor licenciado em Geografia é começado de fato uma vez que nas séries iniciais do ensino fundamental dar-se ainda pelo pedagogo. Com o docente licenciado em Geografia, a análise da pesquisa tende a ser melhor qualificada já que a professora é dotada da especialidade da ciência geográfica em sua formação podendo assim debruçar melhor quanto ao problema dessa pesquisa. Além disso, a série final do ensino fundamental apresenta discentes de melhor desenvolvimento cognitivo adequado para o nível de questionamentos para formalizar reações e seus motivos para dados comportamentos quanto a preconceitos e estigmatizações à disciplina de Geografia.

Devido a pandemia do covid-19, esse trabalho não se deu forma tão efetiva, ficando limitado ao ambiente online no qual se teve um prejuízo quanto a obtenção de resultados. A metodologia se deu em acompanhar as dinâmicas de grupo da rede social de mensagens WhatsApp, uma entrevista transcrita à Prof.^a. Aline que é responsável pela disciplina de Geografia na turma e um questionário em forma de atividade aos alunos.

Ir-se-á abordar nesse parágrafo as respostas das perguntas feitas na entrevista transcrita realizada com a Prof.^a. Aline. Segundo ela, a formação por meio da universidade tem um papel preponderante no ponto de vista geral, mas o que ajuda bastante são as experiências em sala de aula e logo estas deveriam ser mais exploradas nos cursos de licenciatura. Já os desafios ela explana que é fazer uma devida práxis e uma contextualização com as vivências dos alunos. Com a pandemia, surgiram novas problemáticas e desafios se tornaram mais difíceis, sobretudo, em poder reestabelecer o ensino-aprendizagem que fora interrompido pela pandemia.

Considerando a estrutura física, ela diz que a escola pública precisa melhorar como um todo, já onde ela trabalha ela diz que é um espaço regular, mas com uma estrutura precária não só para ensino da Geografia, mas para o ensino-aprendizagem como um todo. Quanto a estrutura de sala ideal, a professora defende uma aula climatizada e com recursos audiovisuais, que seja confortável tanto para alunos e professores. Com base

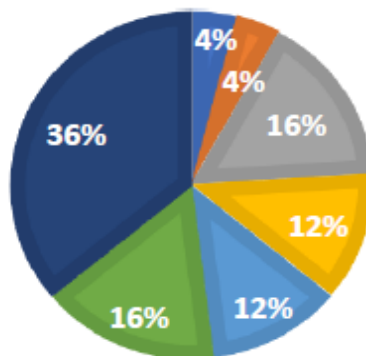
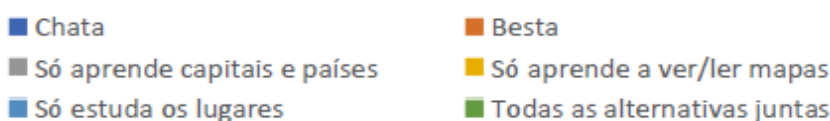
nisso, a professora fala na entrevista que os recursos didáticos que têm acesso são os mais básicos: livro didático, alguns mapas (não todos), TV, caixa de som e uma internet de baixa qualidade e, no ensino remoto, ela usa mais livro didático, mapas, vídeos, slides, textos complementares com o aparato sugerido por ela mesma que utilizem principalmente as ferramentas do google disponíveis, como por exemplo Google Meet, Google Forms, Google sala de aula. (informação verbal)⁴.

Pela entrevista com a professora, pode-se conferir que não se tem alternativas viáveis para que a docente fomente uma melhor eficiência no ensino-aprendizagem. Principalmente nesse período pandêmico que agravou ainda mais os problemas e desafios que já se tinha, dessa forma, pode-se concluir que o professor não se tem muito a fazer muito para contrapor os estigmas que assolam a Geografia.

Pelo questionário que os alunos responderam, 25 responderam em uma turma de 39 alunos, aproximadamente 64%, isso é considerado bom, pois mais da metade da turma respondeu em um cenário tão limitado e desafiador para acompanhar as aulas. As perguntas do questionário podem ser visualizadas no apêndice – B, dentre essas foi quanto a disciplina de Geografia ser importante e 100% dos que responderam que sim, já outras perguntas mais importantes serão demonstradas nos gráficos a seguir:

Gráfico 1 - Pergunta 2: Marque abaixo ou escreva na última opção o que você chama ou já chamou Geografia?

O QUE OS ALUNOS CHAMAM OU JÁ CHAMARAM / GEOGRAFIA



Fonte: elaborado pelo autor em base ao questionário.

⁴ Conteúdo obtido a partir de uma entrevista realizada com a Prof.^a. Aline Sá

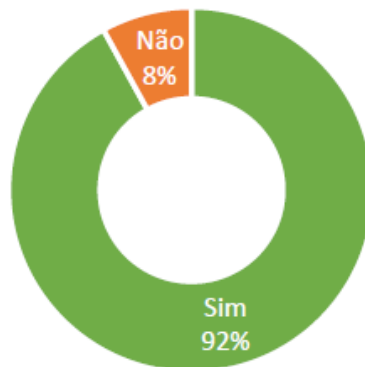
A partir dessas respostas pôde se ter uma demonstração de como há a estigmatização na Geografia e como ela ocorre, embora haja também respostas que até elogiem, outras se demonstram mais de cunho tradicional evidenciando ainda influência dessa vertente que é antagonizada pela vertente Crítica que é a mais atual e disseminada.

Com algumas respostas bem cômicas na terceira pergunta onde teve cunho mais extenso pelo quanto a importância da Geografia e o porquê, consta que o eles atentam ao vislumbre socioespacial, principalmente no que tange ao espaço que ele convive, mas também não se exclui aqueles que não convive e isso dá a perceber que maioria deles tem curiosidade dos espaços fora de sua cidade, seu bairro, seu país e eles se apropriam da Geografia para tentar suprir um pouco essa curiosidade desses lugares.

A outra pergunta teve o intuito de saber o quanto eles acham importante saber desses conteúdos que evidenciam os lugares de vivência, o resultado se deu de forma demasiada como é visto:

Gráfico 2 - Pergunta 5: Você gostaria ou acharia importante ver/aprender conteúdos de Geografia de onde você vive? Ex.: aprender geografia a partir de sua rua, de seu bairro, cidade.

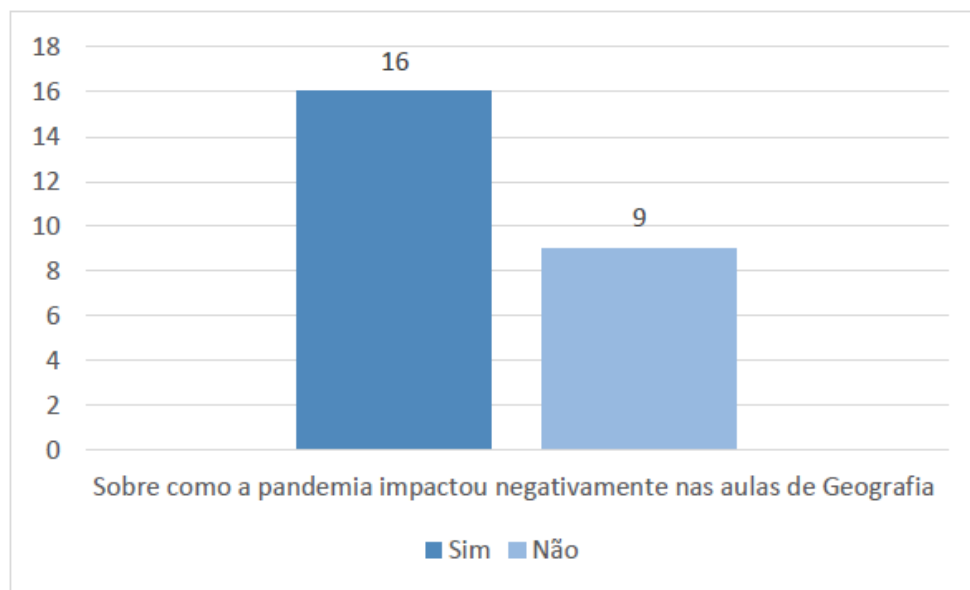
A IMPORTÂNCIA DE VER/APRENDER CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA SOBRE ONDE ELES VIVEM



Fonte: elaborado pelo autor em base ao questionário.

A seguir, é visto sobre a opinião deles no impacto da pandemia nas aulas de Geografia, de como está sendo as aulas e como poderia melhorá-las

Gráfico 3 - Pergunta 7: Você acha que com a pandemia as aulas de Geografia pioraram?



Fonte: elaborado pelo autor em base ao questionário.

Portanto, com essa última parte, pode-se concluir que a pandemia causara impacto sobre o ensino-aprendizagem dos alunos. Há uma minoria que defenda as aulas online e que gosta do método que está, a maioria relata dificuldades e falta de interesse onde se revela o desejo de poder voltar ao presencial, no espaço da escola em si. Alguns proclamaram críticas à professora, outros já elogiaram. Essa diferenciação abordada é um reflexo do quanto heterogêneo é um espaço de aula e a Geografia tem também o poder de compreender isso já que é de sua competência buscar entender e tentar explicar as implicações sobre o espaço.

Estudar Geografia é importante, mas para quê e como?

Pode-se ver nos capítulos anteriores toda a trajetória da Geografia como disciplina escolar e como essa reage dentro desse espaço a partir de uma evidência empírica e como essa disciplina ainda se dinamiza perante a pandemia covid-19 em suas aulas e o que tudo isso impacta em estigmas onde a Geografia padece. Mas, diante disso, por que estudar geografia e como estudá-la da melhor maneira possível? São dois questionamentos que se faz como um resultado de tudo que foi exposto até agora. Logo, tentar-se-á responder essas perguntas embasados na experiência e na teoria.

A Geografia, como já dito, é uma ciência que visa estudar o espaço e para compreendê-la. O ser humano está em constante relação com o espaço, seja qual for e como se designa. Assim, a importância da Geografia se entende basicamente em compreender o que de fato o se vive, convive, usa, usufrui.

A Prof.^a Aline, em entrevista já dissera sobre a importância a contextualização de atuar a Geografia por meio dos espaços que seus alunos convivem, a dificuldade é imposta pelas condições que se dar e as alternativas escassas que ela tem para poder difundir aulas com melhor qualidade.

Com as dificuldades impostas e intensificadas com a pandemia, onde o cenário que se tem é de grande limitação. As alternativas para provocar um ensino-aprendizagem da Geografia é por condutas simples, a exemplo podendo se ter o papel de sua no bairro, o papel de seu bairro na cidade, o papel da cidade no Estado e assim vai suscetivelmente, isso é apenas uma sugestão para mesclar uma interação do espaço vivente com os conteúdos de Geografia na base curricular. Assim, empiricamente, é dada uma alternativa para implicar essa importância da disciplina e de como fazê-la.

Por outro lado, na teoria, é buscado por meio das obras uma explicação que se pode ter isso. Oliveira (1998, *apud* STRAFORINI, 2004) expõe que a globalização, um processo que circunda o mundo pelo meio técnico-científico-informacional e a Geografia é a única que contempla explicar esse fenômeno que influencia a população numa escala global. Além disso, com efeito Vesentini (1999 *apud* STRAFORINI, 2004), não basta apenas se falar em globalizada sob o viés da Geografia, é preciso que os alunos sejam apenas apurados de senso crítico, inteligência, a criatividade e a iniciativa pessoal para que se discuta os problemas do mundo de tal maneira que a globalização também se insere nessa problematização.

Para além da globalização, é preciso que haja um entendimento da realidade que os alunos estão inseridos e de modo que não venha a ser estático e meramente descritivo, mas com intuito de refletir o que está sendo construído pelo ser humano seja de natureza historicamente qualitativa e/ou quantitativa (STRAFORINI, 2004). Sendo assim, a “Geografia comprometida com o cidadão deve ensinar o ato de pesquisar, pois, ao trabalhar com a realidade, o aluno vai perceber os motivos humanos nos estudos das informações e que compreender o todo é mais importante que saber tudo.” (AZAMBUJA, 1999 *apud* STRAFORINI, 2004). Complementar a isso, “munir os alunos que lhes permitam agir de modo mais lúcido ao tratar das questões que têm a ver com a ocupação

e gestão do espaço em diferentes níveis. O ensino de Geografia tem, portanto, o papel decisivo para a cidadania.” (ALMEIDA, 1999 *apud* STRAFORINI, 2004).

Diante desse embasamento, o ser humano precisa ser advindo de um conhecimento sobre o espaço no qual se relaciona, a Geografia tem esse papel, porém, não é se dado uma devida contemplação quanto a isso, e, para isso,

[...] o ensino de Geografia deve levar o aluno a compreender a sua realidade sob o ponto de vista de levar a sua espacialidade; isso porque se tem a convicção e a prática da cidadania, sobretudo nessa virada de século, requer uma consciência espacial. [...] a Geografia na escola tem a finalidade de formação dos modos de pensar geográficos por parte dos alunos (CAVALCANTI, 1998, 2002 *apud* STRAFORINI, 2004).

Portanto, a devida compreensão espacial por parte dos alunos a por meio de uma eficiente ensino-aprendizado da Geografia, faz não só obter conhecimento dessa e dar uma devida compreensão desse objeto de estudos e as devidas previsões implicadas pelas transformações que o ser humano executa, mas também enfatiza um papel de cidadania. Por último, a desfecho desse capítulo se faz com esse embasamento teórico:

Estamos defendendo que ensinar Geografia é uma prática espacial, e assim o sendo, também é uma variável importante para a compreensão da espacialidade do fenômeno. A pergunta que fazemos é: qual o papel da Geografia Escolar nesse processo? Se é possível respondê-la, nos apropriamos dos ensinamentos de Ernesto Laclau – ainda que indevidamente – para defendermos que o papel da Geografia escolar não é encontrar ou anunciar uma emancipação do sujeito exclusivamente por dentro da própria disciplina, mas utilizá-la como uma prática espacial de atuação nesse espaço de disputas de sentidos discursivos, acreditando que a hegemonia é sempre provisória e precária e que práticas espaciais insurgentes podem apresentar outra condição para existência humana. (STRAFORINI, 2018)

Considerações Finais

No que tange nesse trabalho, é perceptível que seu objetivo fora bem-sucedido, apesar da imensa dificuldade que já existia na educação pelo descaso político e que fora intensificado pela pandemia do covid-19. Existia uma grande apreensão de como se daria esse trabalho, mas saber se essa apreensão tinha razão ou não, só se saberia na prática.

Mesmo com as dificuldades impostas, os resultados que puderam ser obtidos foram satisfatórios. Mas é de se esperar da carreira docente, infelizmente, a vida do professor é tentamenizar e superar suas dificuldades que o sistema impõe.

Para isso, os resultados que surpreendem é saber que os estigmas que levam a uma imagem negativa da disciplina de Geografia não são tão fortes quanto se imaginara antes de realizar esse trabalho e isso é evidenciado de forma sublime, pois facilita o trabalho de

combater esse quadro tão negativo que a disciplina padece. Porém, como dito, a estigmatização ainda é presente e por isso não pode se dar a negligência em combatê-la, pois mesmo em menor proporção, é ainda uma pauta que se deve levar com seriedade para tentar saná-la e, assim, poder chegar a uma vicissitude.

Sobre como ocorrera essa estigmatização, é um produto histórico que vem desde o período imperial. A Geografia como disciplina surge primeiramente a de ciência, seu objetivo sempre fora difundir um patriotismo no projeto de nação que estava emergente, mais tarde, o Estado Novo se apropria da disciplina para difundir esse patriotismo já que o governo na época tinha característica ditatorial fascista no qual estabelece um patriotismo exacerbado. Essas apropriações políticas na Geografia escolar contribuíram em sua visão negativa, além disso, essa sofrera também uma marginalização no meio acadêmico no qual não se procurava debruçar fazendo sê-la taxada de “sem importância”.

Posteriormente, com o surgimento da Geografia Crítica, na metade do século XX e chegando após a supressão do Regime Militar, essa foi difundida na disciplina de Geografia como um meio para tentar se descaber do período ruim desse governo ditatorial. Como já se diz, a Geografia Crítica tem objetivo de uma criticidade no ensino-aprendizagem na Geografia, e foi uma boa oportunidade já que o país passava por uma reforma educacional com o novo período político que o Brasil estava evidenciando e, ineditamente, a academia começara a se fazer presente, então, a Geografia Escolar e Ciência Geográfica começaram a atuar juntas. Foranos anos 90, que se eclodiu governos liberais que atendiam os grupos externos, onde visava a educação sob a influência capitalista, assim, mais uma vez a educação não estava contemplando a real necessidade da população e a Geografia Crítica que já estava legitimada nos currículos, sofrera uma “verticalização”, onde não se podia ter eficiência de fato que a nova vertente pretendia, assim, firmou-se a Geografia como uma espécie de sociologia da economia.

Anos posteriores, fora a vez de ter a presença de governos mais progressistas, mas a influência dos tais grupos externos ainda era forte no qual se impedia as mudanças intrínsecas que a educação tanto demandava. Chegou-se o tempo que o governo progressista se opôs consideravelmente aos interesses desses grupos e, logo, fora feito uma manobra para destituir o governo e entrando outro que atendessem esses interesses que já não eram mais unicamente de grupos externos, mas também de grupos internos que também fazia parte do Legislativo, maio responsável dessa manobra. Não muito tempo depois, a nova BNCC foi institucionalizada trazendo consigo um slogan de

revolucionar a educação, mas nada se mudou de fato. As mudanças da educação ainda eram impostas sem uma consulta popular, as cargas-horárias não mudaram, e a educação ainda se atende aos interesses do mercado.

Portanto, é visto que o descaso na educação ao não atender as verdadeiras necessidades e demandas da população que por sua vez implica no ensino-aprendizagem dos alunos, inclusive na disciplina de Geografia acompanhado de uma apropriação política vista como negativa e ainda com a falta de importância do meio acadêmico por muito tempo na Geografia Escolar, é de se compreender o quanto isso influenciou na imagem negativa que a Geografia ainda tem levando-a a estigmatização que padece.

Referências

- BARBOSA, Maria Edvani Silva. **DOCÊNCIA E GEOGRAFIA ESCOLAR: ESPAÇO, TEMPO E POSSIBILIDADES**. 2014. 233 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM - BNCC**. Brasília, DF, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: GEOGRAFIA**. Brasília, DF, 1998.
- CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?. **Revista Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 133-152, jan./jun. 2001.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. Sp: Atlas, 2010. 368 p.
- LIMA, Maria do Céu de *et al.* A GEOGRAFIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: INCONSISTÊNCIAS E IMPROPRIEDADES DA PROPOSTA DO MEC. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral – CE, vol. 18, n. 1, p. 163-170, Jul, 2016.
- ROCHA, Genylton O. Rêgo da. **GEOGRAFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO (1837-1942)**. **Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente**, [S.I.], vol. 2, n° 12, Dez. 1998.
- STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.
- STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 176-195, Mai./Ago. 2018.
- VLACH, Vânia R. Farias. Entre idéia de território e a lógica da rede: desafios para o ensino de geografia. **Revista Terra Livre**, Goiânia, v. 1, n. 24, p. 29-41, Jan.-Jun. 2005.

CAPÍTULO 10

LETRAMENTO LITERÁRIO: por uma nova perspectiva do ensino de literatura no Brasil¹

LITERARY LITERACY: for a new perspective on the teaching of literature in Brazil

André Luis Machado Galvão²
António Carvalho da Silva³

RESUMO

Este trabalho discute a importância do letramento literário como um caminho a seguir no contexto do ensino de literatura na escola. Diante dos desafios e dificuldades pelos quais passa o ensino de literatura, faz-se relevante pensar e discutir caminhos e práticas para que esse ensino contemple seus objetivos, entre eles a formação de leitores. A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos que versam sobre a temática, o que permitiu ter conhecimento das discussões acerca do tema e da opinião de diferentes pesquisadores. Foi possível concluir, por meio deste percurso investigativo, que o letramento literário pode contribuir efetivamente para um ensino de literatura mais eficiente e próximo da realidade dos discentes, pois, a partir do contato com o texto literário, pode proporcionar a formação de leitores críticos e autônomos, capazes de entender e relacionar os textos e de escolher suas próprias leituras.

Palavras-chave: Letramento literário. Literatura. Ensino.

ABSTRACT

This paper discusses the importance of literary literacy as a path to follow in the context of teaching literature in school. Given the challenges and difficulties that the teaching of literature goes through, it is relevant to think and discuss ways and practices for this teaching to meet its objectives, including the formation of readers. The methodology used in this study was bibliographic research in books and scientific articles about the theme, which allowed us to learn about the discussions on the subject and the opinions of different researchers. It was possible to conclude, through this research, that literary literacy can effectively contribute to a more efficient teaching of literature and closer to

¹ Texto originalmente publicado, com alterações, nos Anais do IV Fórum de Licenciaturas da UFRB (2017).

² Doutor em Ciências da Educação, na especialidade de Literacias e Ensino do Português, pela Universidade do Minho (Portugal). E-mail: almgalvao@uol.com.br

³ Doutor em Metodologia do Ensino do Português pela Universidade do Minho, onde é Professor Auxiliar. Membro do CIED. E-mail: acsilva@ie.uminho.pt

the students' reality, because, based on the contact with the literary text, it can provide the formation of critical and autonomous readers, capable of understanding and relating the texts and choosing their own readings.

Keywords: Literary literacy. Literacy. Teaching.

Introdução

Diante de tantos desafios que se impõem ao ensino de literatura, vários autores entram em consenso quanto a que caminho é possível tomar para que esse ensino cumpra o papel de efetivamente formar leitores na escola: o letramento literário. Essa proposta concebe a formação de leitores como um processo de apropriação da literatura a partir de práticas que aproximem os estudantes dos textos literários, desenvolvendo não só o gosto pelo ato de ler, mas o discernimento e autonomia na escolha de suas próprias leituras.

No entanto, educar através do letramento literário requer mais atenção, dedicação e estudo, coisas que nem todo professor se propõe a fazer ou consegue pôr em prática em seu cotidiano, pois não depende exclusivamente da sua vontade, mas do tempo e das condições de que dispõe em seu contexto de trabalho. Por outro lado, formar leitores sob essa perspectiva (que muitos julgam ser a única possível) significa repensar currículos, normas e procedimentos, promover transformações significativas em estruturas que são, por natureza, muito conservadoras.

Além disso, tantas mudanças afetariam também o imaginário de estudantes e comunidades escolares, acostumados a uma educação voltada para a valorização da quantidade de conteúdos em detrimento da qualidade de sua abordagem em sala de aula. Nessa mesma linha de raciocínio, entra a preocupação com os exames vestibulares, o ENEM e outras avaliações: formar leitores poderia significar para muitos o afastamento da eficiência do estudante diante de provas tão pragmáticas, afeitas a extensas redes de conteúdos e práticas consolidadas no ambiente escolar.

Formar leitores através do letramento literário se configura como um desafio, tão grande quanto os demais que se colocam ao ensino de literatura. Porém, sua amplitude pode ser ainda maior, uma vez que se trata da formação do indivíduo como leitor literário, mas que se projeta para as outras leituras do cotidiano, ultrapassando a barreira do ensino de literatura e se relacionando com a própria vida em sociedade. Essa formação, lastreada na liberdade de escolha e na visão mais crítica do que se lê, pode ser um caminho

importante para se constituir um cidadão mais consciente de seu papel social e do seu poder de transformação que pode exercer sobre a realidade que o cerca.

Letramento: o conceito como ponto de partida

A palavra “letramento” tem relação direta com o termo “*literacy*”, original da língua inglesa, que remonta à condição de quem aprende a ler e escrever. No Brasil, trata-se de um termo relativamente recente, que tem sido objeto de estudos e discussões nas últimas décadas. Talvez por essa condição, ainda existam muitos debates sobre sua natureza e aplicação no cotidiano da sala de aula, não obstante a necessidade de implantação ser suscitada por alguns dos mais importantes estudiosos do ensino de língua portuguesa do país e, até mesmo, em documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação. Assim, diante de inequívoca importância no contexto atual do ensino, torna-se necessária uma abordagem sobre sua conceituação, natureza e aplicabilidade no meio escolar e social.

Inicialmente, é preciso considerar o conceito de letramento atribuído por Soares (1999, p. 18), para quem se trata do “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. A autora, uma das pioneiras a versar sobre a temática no Brasil, discute a diferença entre o termo, de aspecto mais recente, com outro usado no país há muito tempo: “alfabetização”, esclarecendo que este último era utilizado para designar apenas o ato de aprender a ler e escrever, não considerando a apropriação da leitura e escrita e das práticas sociais que as circunscrevem. Assim, aponta que é possível que o cidadão seja considerado “analfabeto”, por não dominar as técnicas de leitura e escrita, mas, por outro lado, pode ser considerado “letrado”, pois, mesmo não sendo capaz de ler e escrever, pode se envolver em práticas sociais de leitura e escrita, como pedir para que alguém leia notícias, bilhetes ou cartas para si, e a partir daí, ser capaz de refletir e ter opinião própria sobre esses textos.

De fato, durante muito tempo, era comum considerar “alfabetizado” no Brasil quem soubesse ler e escrever, sem que fosse feita qualquer relação dessa condição pragmática com as capacidades críticas e interpretativas em relação à realidade sociocultural do indivíduo. Assim, a percepção sobre o nível educacional recaía exclusivamente sob uma lógica material, lastreada em um critério objetivo, de fácil quantificação, mas que desprezava uma das funções mais preciosas da leitura: a

capacidade de desenvolver no ser humano o espírito crítico e o discernimento, indispensáveis para a sua vida social.

Outra concepção de letramento, convergente ao que é apresentado por Soares (1999), é apresentada por Kleiman (2003): a autora o considera um conjunto de práticas sociais, cujas maneiras típicas de operação têm consequências importantes para as formas pelas quais os sujeitos nelas envolvidos constituem relações de identidade e de poder. Portanto, essa concepção também associa o letramento à apropriação sobre o processo de leitura e escrita e às consequências advindas desse processo, sendo capaz de conferir ao indivíduo, de forma crítica e autônoma, a possibilidade de se inserir socialmente e de ter opinião diante dos acontecimentos que o circundam.

Ao retomar a diferenciação entre letramento e alfabetização, Zilberman (2007) afirma que aquele ultrapassa esta, pois representa um processo mais efetivo de utilização da tecnologia da escrita, proporcionando habilidades mais amplas e autônomas que as que são normalmente proporcionadas pela alfabetização. E ainda reitera que o letramento tem início de forma anterior ao aprendizado da leitura, em decorrência da convivência do indivíduo com o universo de sinais escritos e com a oralidade. Ainda segundo a autora, “outros fatores associam-se ao processo de letramento, já que a convivência com a escrita começa no âmbito da família e intensifica-se na escola, quando o mundo do livro é introduzido à infância” (ZILBERMAN, 2007, p. 246).

Essas considerações apresentam dois pontos fundamentais para a concepção do processo do letramento: a participação da família e da escola na construção do percurso de leitura e escrita da criança, a partir de estímulos e ações que vão formando as suas competências linguísticas. A junção desses dois contextos promove as primeiras diretrizes formativas que serão desenvolvidas ao longo da vida, e que influenciarão diretamente na aprendizagem da leitura e da escrita e no processo de letramento.

Percurso metodológico

A metodologia adotada para este trabalho foi a pesquisa bibliográfica, realizada em livros, teses, artigos e revistas especializadas sobre o tema, que ajudou a reforçar os referenciais teóricos nos quais está sustentado este estudo. De acordo com Gil (2008), trata-se de pesquisa desenvolvida a partir de material previamente elaborado, principalmente livros e artigos científicos, e que tem como principal vantagem permitir ao pesquisador uma abrangência maior de fenômenos do que uma pesquisa direta. Dessa

maneira, para a realização deste estudo, procedeu-se à leitura e a análise dos textos teóricos, propiciando uma esquematização de teorias aplicáveis a cada conceito discutido nesta investigação, além de listar as discussões e questionamentos provenientes desses contributos teóricos. A sistematização da investigação bibliográfica se deu por meio de análise crítica e estudos comparativos entre autores que tratam do tema escolhido como objeto de pesquisa, começando-se exatamente pelo enquadramento do letramento literário.

Letramento literário: um caminho para o ensino de literatura

Diante das concepções acerca do letramento, considerando as suas múltiplas diretrizes, surge, entre seus objetivos e formatos, o letramento literário. Essa modalidade se aproxima da experiência literária de cada indivíduo e também do ensino de literatura nas escolas, considerando suas variáveis e condicionantes socioculturais. Assim como a discussão sobre o letramento, são múltiplas as considerações que podem contribuir para sua conceituação e caracterização, além da sua abordagem em contextos práticos de ocorrência, que não se limitam ao ambiente escolar, mas permeiam todos os espaços sociais em que se pode haver contato com a leitura literária.

A prática do letramento literário é concebida por Barbosa (2011, p. 148) “como a condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético”. A autora ainda destaca que os estudos sobre essa prática têm contemplado questões relevantes, como a escolarização da literatura; as estratégias de formação de leitores, as modalidades de leitura do texto literário, entre outras. E também aponta para o fato de a maioria dos estudos relacionados ao tema terem como foco o universo escolar, local primevo de contato com a literatura, mas salienta que há outros espaços que podem ser considerados para esse ramo de pesquisa, como o contexto familiar e as bibliotecas comunitárias, espaços de difusão da leitura literária.

Essa primeira concepção sobre letramento literário relaciona pontos fundamentais a serem considerados para uma pesquisa sobre sua importância no ensino de literatura. Primeiro, destaca-se a questão do gosto pela leitura de literatura, feita por opção própria, desvinculada da obrigatoriedade de seleção de obras normalmente imposta pela experiência escolar. Essa condição potencializa o ato de ler, favorecendo a autonomia na

seleção de obras a serem lidas e na conseqüente leitura fruitiva, capaz de conduzir a reflexões mais qualificadas sobre os textos lidos. Nesse aspecto, a descoberta é valorizada, não obstante tenha como base uma prática leitora anterior que motiva o indivíduo a trilhar novos caminhos literários, formando seus gostos e preferências.

Outro ponto apresentado está relacionado com a realidade escolar da literatura nos dias de hoje, muito mais ligada a equívocos e fórmulas conservadoras que a práticas inovadoras que promovam mudanças no comum desencanto dos estudantes pelos livros literários. Para isso contribui a maneira como tem sido concebida a escolarização da literatura no Brasil, como (não) são formados leitores ou como têm sido apresentadas e discutidas as múltiplas formas de leitura de um texto literário. A escola, no contexto brasileiro, está muito mais ligada ao desinteresse dos alunos pela literatura do que pelo seu encantamento por ela, e a revisão dessas práticas pode encontrar no letramento literário um aliado importante para que uma mudança significativa ocorra, tendo em vista seu caráter dinâmico e transformador.

É fundamental considerar a especificidade do texto literário, único em sua multiplicidade de sentidos, possibilidades e contextos, e que requer do leitor não apenas a atenção decodificadora e a observação de seqüências lógicas, tão comuns (e necessárias) às leituras de gêneros não-literários. Ramos e Zanolla (2009) entendem que o texto literário

se configura como uma estrutura linguística com a qual o leitor interage, a fim de construir sentido. Para ser capaz de interagir com a obra e atribuir-lhe significação, é fundamental que o leitor conheça o funcionamento e os constituintes dessa estrutura. A atuação do leitor é dificultada pelas peculiaridades de cada texto, já que cada objeto linguístico possui uma estrutura e um funcionamento diversos, de acordo com sua finalidade e função (RAMOS e ZANOLLA, 2009, p. 69).

A leitura do texto literário, portanto, pressupõe algo mais, uma espécie de empatia e/ou identidade do leitor com o que lê, o que será alcançado, na maioria absoluta das vezes, se essa leitura advir de uma relação não conflituosa entre leitor e texto, ou seja, se aquele chegar a este sem o peso das imposições escolares e suas responsabilidades mais formais. A liberdade de escolha do que se vai ler, a reflexão sobre o contexto da obra e a sua discussão são elementos que colaboram significativamente para uma leitura prazerosa. Essas ações, entre outras, são contempladas pelo que se entende por letramento literário.

Em relação ao local para onde se costumam direcionar os estudos sobre o letramento literário, Barbosa (2011) destacou a escola como prioritário, sem descartar

outros espaços, tais quais o ambiente familiar e as bibliotecas comunitárias. Essa ideia é ratificada por Mantovani (2015, p. 206): “[...] o texto literário é uma importante ferramenta para promover o letramento literário dos alunos, e se a literatura tem o poder de educar, tornar as pessoas mais críticas e melhores, cabe à escola proporcionar o encontro dos alunos com o texto literário”.

Entretanto, não há dúvidas de que seja necessário considerar outros lugares além da escola para conceber a reflexão acerca do letramento literário, uma vez que o gosto pela literatura pode até começar prioritariamente na escola, mas muitas vezes é estimulado em espaços alternativos ao ambiente escolar, onde pode não se estipular a leitura por obrigação, tão comum nas salas de aula, nas quais obras são impostas por determinações curriculares, sem levar em consideração a realidade dos estudantes, suas motivações e interesses. Segundo o próprio Mantovani (2015, p. 205), “[...] as escolas muitas vezes prendem-se em como se estrutura uma obra, e não numa experiência literária em que o gosto, o prazer e a livre seleção dos livros ocorrem sem o medo de uma avaliação”.

Já para Cosson (2014, p. 12), “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”. O autor, ao defender a proposta do letramento literário, destaca sua importância não apenas na escola, mas em qualquer espaço social onde exista o contato do indivíduo com a leitura e escrita.

Percebe-se que a concepção trazida pelo autor compreende o letramento literário como um meio para que, a partir da leitura literária, o processo de escrita seja efetivamente dominado, contribuindo com uma maneira de aprendizagem alternativa e mais envolvente da escrita, que é normalmente associada a um caminho tedioso e previsível dos roteiros normativos da gramática da língua padrão. Entende, assim, que a proposta de letramento literário, defendida por ele, tem como objetivo o fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida no ensino básico. Essa proposta visa à formação de uma comunidade de leitores que seja capaz de reconhecer os laços que unem seus integrantes no tempo e no espaço. E complementa: “Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo” (COSSON, 2014, p. 12).

Um dos princípios do letramento literário está associado ao fato de que não basta apenas ler o texto, ou os textos, preponderando a quantidade sobre a qualidade, sem que

seja feita a relação da leitura com os fatores socioculturais de sua concepção e suas relações com a realidade circundante. O que se procura, nessa proposta, é que a leitura de textos literários seja capaz de proporcionar ao leitor a construção de uma consciência sobre e para além da obra lida. E que, a partir dessa prática emancipatória propiciada pelo ato de ler, possa desenvolver a competência de escolher seus próprios textos e também o interesse por novas modalidades de leituras, mesmo distintas das temáticas mais comuns ao seu percurso de leitura.

É nessa direção o pensamento de Cosson (2014), quando declara a inexistência do que muitos chamam de “leitura simples”, ao defender que o indivíduo lê da forma como foi ensinado e que sua capacidade depende dessa forma de ensinar e daquilo que a sociedade acredita ser objeto da leitura. O autor entende ainda que a “leitura simples” seria o modo mais determinado de leitura, escondendo sob sua suposta simplicidade todas as complexidades do ato de ler e ser letrado. O letramento literário, portanto, é um meio para ir além dessa simplificação do ato de ler, mobilizando ações e conhecimentos para atribuir à leitura sua real importância como prática formativa e libertadora, além de proporcionar verdadeiramente a formação de leitores, e não apenas decodificadores e/ou acumuladores de informações:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2014, p. 29-30).

A defesa da presença do letramento literário no processo educativo não encontra voz apenas nas palavras de Cosson (2014). As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* não só preveem a sua utilização no ensino de literatura como a recomendam expressamente: “[...] faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária” (BRASIL, 2006, p. 55). Nesse documento oficial, o letramento literário é definido como “estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL, 2006, p. 55). Essa concepção, além da referência à apropriação do texto literário (aqui reduzido a poesia ou drama), também já citada anteriormente, confere destaque à experiência estética e à fruição.

O texto oficial parte da constatação de que a leitura de literatura está cada vez mais rara nas escolas para chegar à ideia de que o letramento literário seja “necessário e urgente”. E o que estaria causando essa presença cada vez mais “rara” da leitura de textos literários na escola? Entre outras coisas, o texto aponta para o fato de que esta tem sido substituída por resumos, compilações... Tal declaração abre espaço para se pensar que, nesse particular, o exagero na historicização da literatura – que privilegia aspectos externos aos textos, como informações sobre a vida e obra de autores ou características de movimentos literários – e a fragmentação empreendida pelos livros didáticos – ao preconizarem o estudo de literatura exclusivamente a partir de fragmentos de textos – têm, assumidamente, prejudicado a forma como se empreende o ensino de literatura nas escolas brasileiras.

Assim, as *Orientações* defendem como experiência literária o contato direto do leitor com o texto, aduzindo que apenas dessa forma seria possível experimentar o estranhamento que a obra literária consegue produzir no indivíduo, que, estimulado, contribuiria a partir de sua visão de mundo para a fruição estética. A experiência resultante dessa troca de significados possibilitaria a ampliação de horizontes, reflexões, questionamentos, ou seja, um tipo de conhecimento diferente do científico. Por fim, consideram o prazer estético como conhecimento, participação, fruição (BRASIL, 2006). Essas considerações ratificam a importância da leitura literária para a formação não só do leitor, mas, acima de tudo, do indivíduo crítico e autônomo, evidenciando que o letramento literário pode surgir como iniciativa escolar, mas não pode ser limitado por esse contexto, estando naturalmente presente em todos os setores da vida social onde a literatura se encontra.

A discussão sobre o letramento literário é também parte dos estudos de Paulino (2001), que o apresenta como sendo um processo ativo de apropriação da literatura, considerando esta uma construção literária de sentidos. Para a autora, esse processo concebe a existência de um repertório textual, o uso de habilidades de trabalho linguístico-formal, além do conhecimento de procedimentos de construção de texto e de mundo que proporcionam a elevação do imaginário no campo simbólico. As ideias que decorrem do pensamento exposto pela autora recaem sobre a concepção de apropriação do texto literário.

Se o ato de apropriar-se de algo pode ser entendido como apoderar-se ou tornar próprio, a concepção de “apropriação da literatura” requer que sejam reunidos os

elementos relacionados (repertório textual, habilidades de trabalho linguístico-formal, procedimentos de construção de texto e de mundo) a fim de que seja possível “tomar posse” do texto, a partir não somente de sua leitura simples, mas de seu entendimento de forma geral e dos aspectos que podem ser aprendidos através da investigação de sua estruturação e objetivos. Para que o texto literário faça sentido para o leitor, é preciso que este mergulhe em suas entrelinhas, na sua estrutura linguística, nas suas motivações e também no contexto sociocultural de sua produção. Uma vez cumpridas essas etapas, é possível afirmar que o indivíduo se *apropriou* do texto e está instrumentalizado para alcançar o letramento literário.

Ao considerar o entrelaçamento do significado das leituras pessoais de um texto com os vários significados que este acumulou ao longo da história, Lajolo (2002) exhibe o conceito de “leitor maduro”: o indivíduo que, diante de um novo texto, converge para o significado deste os significados dos textos que leu anteriormente:

aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. E, conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto. Em resumo, o significado de um novo texto afasta, afeta e redimensiona o significado de todos os outros (LAJOLO, 2002, p. 106-107).

Assim, esse leitor “maduro”, capaz de relacionar suas leituras com outras, e acima de tudo, em condições de retomar, ampliar ou até mesmo discordar de interpretações já realizadas, introduzindo uma interpretação sua, fruto do trabalho de leitura reflexiva de um texto, é um leitor que se apropriou da literatura. Trata-se de um indivíduo que, de posse da linguagem literária, consegue utilizá-la em seu favor, com o fito de elaborar suas próprias concepções acerca das leituras que realizou. Essa atividade complexa e, ao mesmo tempo, fundamental para se conceber uma atividade crítica do ato de ler encontra identificação com o que pretende o processo do letramento literário.

Ao considerar o letramento literário parte do letramento como um todo, Paulino (2001) entende que este representa a inserção do sujeito no universo da escrita por meio de práticas de recepção/produção de textos literários. Sob essa lógica, a autora considera que um indivíduo literariamente letrado “seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler” (PAULINO, 2001, p. 117-118). Assim, a apropriação do texto literário, condição *sine qua non* para o letramento literário, deve ser

uma constante no percurso de leitura de cada indivíduo, para que este possa agir como um leitor crítico e capaz de relacionar a obra com os contextos associados (de produção da obra, do leitor, do autor...), e que, além disso, faça do ato de ler uma prática constante em sua vida, porém priorizando a qualidade da leitura em detrimento de sua quantidade.

Há, ainda, um aspecto relevante acerca do letramento literário a ser discutido: a função do livro como instrumento essencial de contato entre o universo ficcional da literatura e o leitor, através do processo de leitura. Zilberman (2007) afirma que a inserção no mundo da leitura depende e ultrapassa a alfabetização e o letramento. Depende da alfabetização no que se refere ao domínio das técnicas de leitura e escrita, e do letramento, uma vez que essas práticas estão presentes nas experiências de leitura e de escrita do indivíduo. E, embora, este esteja em conexão direta com o universo ficcional proporcionado pelos diversos meios de comunicação em suas várias manifestações, é a partir da relação com o livro que, segundo a autora, se efetiva o letramento literário:

O letramento literário efetiva-se quando acontece o relacionamento entre um objeto material, o livro, e aquele universo ficcional, que se expressa por meio de gêneros específicos – a narrativa e a poesia, entre outros – a que o ser humano tem acesso graças à audição e à leitura (ZILBERMAN, 2007, p. 247).

A partir da ideia de que o letramento literário é parte ou modalidade do letramento, considerando sua especificidade – o texto literário –, o livro cumpre uma função fundamental no seu desenvolvimento, pois é o espaço onde normalmente o leitor tem proximidade com os constructos ficcionais, não obstante eles também aparecerem em outros espaços, como a mídia audiovisual, principalmente a TV e o cinema. No contexto escolar, local onde primordialmente se revela o letramento literário, conforme dito anteriormente, o principal recurso para se trabalhar a literatura é o livro, apesar das novas tecnologias trazerem cada vez mais os recursos audiovisuais para dentro da sala de aula. É com os livros que profissionais da educação prioritariamente levam aos estudantes os caminhos ficcionais do romance, da poesia, do conto, entre outros, por isso não se pode afastar a destacada importância desses objetos na concepção e progresso do letramento literário e, conseqüentemente, na formação de leitores.

E, do ponto de vista material, o contato com o livro pode proporcionar ao indivíduo, dentro ou fora do ambiente escolar, uma série de conhecimentos que vão além do seu conteúdo propriamente dito, mas que podem constituir relação importante com o conceito que o leitor faz da história que leu, como o projeto gráfico ou a biografia do autor da obra:

A interação com o livro é necessária ao letramento literário que envolve o conhecimento das características materiais do objeto, aspectos paratextuais que remetem à autoria, à editora, ao projeto gráfico que institui o diálogo entre as imagens e o texto verbal, enfim, a uma série de aspectos passíveis de serem experimentados somente com o contato direto com o livro (PAIVA e RODRIGUES, 2009, p. 110-111).

Assim, decorre das considerações de Paiva e Rodrigues (2009) a relevância do objeto livro também na sua condição material, de possibilitar ao leitor que enverede pelos caminhos além do texto a fim de se familiarizar com ele, proporcionando um aspecto significativo do letramento literário e o seu apoderamento da leitura. De fato, a apropriação da leitura literária reúne um grande conjunto de elementos, que tem a fruição estética como fator mais reconhecido, mas não se pode desprezar a importância do convívio com o livro e com as informações que ele traz, desde o conteúdo do texto aos dados paratextuais, elementos que podem contribuir para uma maior familiaridade do leitor com a obra literária.

Considerações Finais

O letramento literário, como um processo que propicia ao leitor a apropriação da leitura literária, promove muito mais que a simples leitura de um texto. Seu desenvolvimento possibilita um caminho mais rico de experiências e reflexões, instrumentaliza o leitor a descobrir seus próprios rumos no ato de ler, formando gostos, opiniões e preferências, além de fazer da experiência da leitura uma prática constante e habitual, porque rica, multiforme e principalmente emancipadora. Através desse processo, abrem-se caminhos promissores para a formação de leitores, dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, é muito importante (mas não exclusivo) o papel da escola como um espaço onde naturalmente esse letramento pode se desenvolver nos estudantes, através do contato direto, seja em sala de aula ou nas bibliotecas escolares, com os livros e suas possíveis leituras, tendo o professor como principal mediador.

“Ensinar a ler” a literatura através do letramento literário, implantando uma cultura de leitura em constante mobilização vai muito além do ato de alfabetizar, no seu sentido estrito de ensinar a decodificar a língua e saber utilizar seus mecanismos de expressão escrita, ou de trabalhar conceitos históricos e características de escolas literárias: significa conduzir o estudante ao caminho imensurável do universo literário, onde poderá usar a ficção para entender a realidade, onde será capaz de recorrer à sua concepção de mundo para entender a concepção de uma obra. Representa, portanto, uma

jornada repleta de possibilidades e descobertas, um rumo diverso e instável, mas acima de tudo rico, divertido e emancipador.

Referências

- BARBOSA, Begma T. Letramento literário: sobre a formação do leitor jovem. **Educação em Foco**, 16(1), 2011, p. 145-167.
- BRASIL. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio**. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KLEIMAN, Ângela. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. *In*: RIBEIRO, Vera M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.
- MANTOVANI, Antonio Aparecido. Leitura literária na escola: desafios e caminhos. *In*: SANTOS, Luzia A. Oliva dos (Org.). **Letramento literário e ensino: versos e prosas**. Cáceres: Ed. UNEMAT, 2015. v. 2. p. 204-211. (Coleção Sala das Letras)
- PAIVA, Aparecida; RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida. Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades. *In*: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca; MARTINS, Raquel (Orgs.). **Alfabetização e letramento em sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2009. p. 103-120.
- PAULINO, Graça. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista da FAGED**, 5, 2001, p. 117-125.
- RAMOS, Flávia Brocchetto; ZANOLLA, Taciana. Repensando o ensino de literatura no Ensino Médio: a interação texto-leitor como centro. **Contrapontos**, vol. 9, n. 1, p. 65-80, Itajaí, jan./abr., 2009.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil e introdução à leitura. *In*: SCHOLZE, Lia; ROSING, Tânia (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: INEP, 2007.

CAPÍTULO 11

LIMITES E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE QUÍMICA NO CONTEXTO ESCOLAR

LIMITS AND POSSIBILITIES OF TEACHING CHEMISTRY IN THE SCHOOL CONTEXT

Tâmara Suellem Silva Bispo¹
Janaila dos Santos Silva²

RESUMO

A maneira como as ciências vêm sendo trabalhadas nas escolas ainda é marcada pela ênfase na memorização dos conteúdos, o que impede o sujeito de estabelecer relações com o seu dia a dia. Diante disso, adotamos como foco desse estudo o ensino da Química, com o objetivo de compreender suas principais dificuldades. Para lançar luzes ao problema em questão, a investigação foi realizada com base na perspectiva histórico-crítica da educação e na metodologia de pesquisa qualitativa, com levantamento bibliográfico e entrevista com professores de Química. A análise mostrou que há uma tendência em individualizar os problemas do ensino de Química, responsabilizando o aluno ou a escola.

Palavras-chave: Ensino de Química, Formação Humana, Teoria Histórico-Crítica.

ABSTRACT

The way in which the sciences are being worked on in schools is still marked by the emphasis on memorizing the contents, which prevents the subject from establishing relations with his daily life. Among the sciences, we have adopted the teaching of Chemistry as the focus of our study, in order to understand its main difficulties. We adopted, as a theoretical basis, a historical-critical perspective of education and qualitative research methodology, with bibliographic survey and interview with Chemistry teachers. The analysis showed that there is a tendency to individualize the problems of teaching Chemistry, which are sometimes taken as the responsibility of the student, sometimes of the school, which has no structure.

Keywords: Teaching of Chemistry, Human Formation, Historical-Critical Theory.

¹Professora de Química formada pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. E-mail: tamara_suellem@hotmail.com

² Professora da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. E-mail: janailasilva@hotmail.com

INTRODUÇÃO

É na busca de uma ruptura com a reprodução das desigualdades e das relações de poder, que conformam crianças e adolescentes num lugar de não participação dos processos pedagógicos, que surgiu a pedagogia histórico-crítica, proposta por Saviani (2011) como teoria pedagógica transformadora. Como destaca Saviani (2011, p.56) “essa teoria procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista”. Isso significa que para formarmos pessoas para interferir na realidade social, transformando a mesma; é preciso que a escola assuma seu lugar no acesso à cultura construída historicamente pela humanidade, atuando de forma crítica frente à força reprodutora do sistema capitalista, que termina por usar a escola como forma de ampliação de suas exclusões (MÉSZÁROS, 2008).

A educação escolar é muito importante na vida das pessoas, possibilitando que o conhecimento contribua para a relação com o mundo. Desta forma, a Química surge como uma ciência de grande importância entre indivíduo e sociedade, pois por meio dela podemos conhecer as transformações da natureza e os impactos que nossos atos podem causar para a sociedade e para o meio ambiente. Contudo, as escolas ainda enfrentam dificuldades no ensino-aprendizagem em Química, que podem ser superadas com a valorização dos professores e das condições de trabalho necessárias ao ensino de Química, como laboratórios. Infelizmente, em geral, os professores fazem pouco uso de aulas cotidianizadas, em sua grande maioria utilizam apenas o livro didático como ferramenta e dão exemplos superficiais do cotidiano para seus alunos. Inserir o cotidiano nas aulas é bem mais que dar exemplos, é propor situações-problemas para que o aluno desenvolva estratégias para resolver tais situações. Porém, como destacam Wartha e Alário (2005, p.42) “a transformação no ensino das ciências implica a renovação do conteúdo programático tradicional e não somente a melhoria das abordagens metodológicas”.

Diminuir o distanciamento entre conhecimento ensinado e cotidiano não é fácil; entretanto, é preciso que escolas e professores estejam aptos e preparados para romper essa barreira dentro das instituições educacionais. A experimentação é uma forma de auxiliar o professor em suas aulas. Não é necessário que essas aulas sejam especificamente em laboratórios e utilizando reagentes caros. Uma maneira de conduzir essas aulas seria usar materiais alternativos e de baixo custo, recorrendo a elementos concretos em seu dia a dia.

As estratégias de ensino devem ser orientadas no sentido de permitir que o aluno tenha um aprendizado significativo, ou seja, algo que o faça perceber um sentido nas coisas que aprendem. Sentidos esses relacionáveis entre si e que possam ter uma aplicação para o seu dia-a-dia. (CASTRO et al, 2000).

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural

A pedagogia histórico-crítica surge com a necessidade de um movimento pedagógico comprometido com a realidade social, propondo um saber que está sendo produzido socialmente e, portanto, não acabado. Essa teoria está fundamentada no materialismo histórico dialético e designa uma teoria pedagógica preocupada com os problemas educacionais decorrentes da exploração do homem pelo homem (MARSIGLIA; OLIVEIRA, 2008). Esta abordagem visa estimular a atividade e a iniciativa do professor; favorecer o diálogo entre alunos e professores, valorizando a cultura acumulada historicamente (GASPARIN; PETENUCCI, 1984, p.4). Tal abordagem pedagógica está relacionada com a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, que compreende que as características humanas se desenvolvem através da relação com o meio cultural. O outro, como parceiro cultural, torna-se uma figura fundamental no processo de desenvolvimento humano. É na experiência com o outro humano que desenvolvemos a humanidade em nós, tendo a linguagem uma função de intercâmbio nas relações humanas.

O conhecimento na perspectiva histórico-cultural de Vigotski é construído na interação sujeito-objeto, a partir de ações socialmente mediadas, ou seja, através da interação que o sujeito estabelece com o meio sociocultural (GASPARIN; PETENUCCI, 1984). A mediação é um conceito muito importante nessa teoria, pois por meio dela internalizamos os sentidos e significados historicamente construídos e desenvolvemos as funções psicológicas superiores, como atenção e memória voluntárias, imaginação, raciocínio.

O processo de desenvolvimento de conceitos constitui-se pela relação dialética entre indivíduo e sociedade. Conceituar envolve também a capacidade de abstração e de generalização, o que vai muito além de nomear a partir das aparências externas. Segundo Vigotski, existem duas categorias de conceitos: os conceitos científicos e os conceitos cotidianos e esses conceitos são imprescindíveis para o conhecimento do mundo, pois

desta forma, o sujeito ordena o real e lhe preenche de significados. (MARTINS et al, 2011).

Os conceitos cotidianos ou espontâneos são adquiridos pela criança através do contato com o meio físico e social no qual está inserido. Os conceitos científicos por sua vez se apoiam nas aprendizagens anteriores, ou seja, é importante, no processo de ensino e aprendizagem, levar em consideração os conhecimentos adquiridos pelo aluno ao longo de sua vida. Segundo Schroeder (2007), os conceitos científicos possibilitam realizações que não poderiam ser cumpridas pelo conceito espontâneo e vice-versa. Assim, professores devem levar em consideração os conhecimentos cotidianos de cada aluno para, então, escolher o melhor caminho para desenvolver os conceitos científicos, pois apesar de viver numa mesma cidade, a realidade social é diferente para cada indivíduo.

A importância do ensino de Química para a formação humana

O desenvolvimento educacional do ensino de Química se deu lentamente no Brasil, e a primeira escola destinada a formar profissionais na área só foi criada no período republicano. Segundo documentos da época, o ensino de Química tinha por objetivos dotar o aluno de conhecimentos específicos, despertar-lhe o interesse pela ciência e mostrar a relação desses conhecimentos com o cotidiano (MACEDO; LOPES, 2002).

A Química é a ciência que estuda a transformação da natureza e todos os seus processos. É uma ciência de grande importância para os seres vivos, pois faz parte do nosso cotidiano e está presente ao nosso redor seja macroscópica ou microscopicamente. Porém, a disciplina escolar de Química muitas vezes perde seu papel de possibilitar a compreensão da natureza, como reflexo do desmantelamento da educação, que tende a priorizar o aspecto técnico da formação para o mercado.

É preciso relacionarmos os problemas do ensino de Química hoje com o panorama social e educacional mais amplo. Por esta via, o desinteresse que muitos professores identificam por parte dos alunos é o reflexo de uma lógica de desvalorização da formação humana, em favor de uma formação para o mercado. Segundo destacam Oki e Moradillo (2008, p.69):

[...] História da Ciência é considerada conhecimento indispensável para a humanização da ciência e para o enriquecimento cultural, passando a assumir o elo capaz de conectar ciência e sociedade.

Nesse contexto, o ensino de Química tem enfrentado grandes dificuldades dentro das instituições educacionais e os conteúdos têm sido trabalhados de uma maneira descontextualizada, desvinculando-se assim do cotidiano do aluno, que dessa forma não consegue enxergar sua importância, tornando-se assim uma disciplina sem conexão com sua realidade social. Com relação ao ensino de Química, Cardoso e Colinvaux (2000) dizem:

O estudo da química deve-se principalmente ao fato de possibilitar ao homem o desenvolvimento de uma visão crítica do mundo que o cerca, podendo analisar, compreender e utilizar este conhecimento no cotidiano, tendo condições de perceber e interferir em situações que contribuem para a deterioração de sua qualidade de vida. Cabe assinalar que o entendimento das razões e objetivos que justificam e motivam o ensino desta disciplina, poderá ser alcançado abandonando-se as aulas baseadas na simples memorização de nomes de fórmulas, tornando-as vinculadas aos conhecimentos e conceitos do dia-a-dia do alunado (CARDOSO; COLINVAUX, 2000, p.401).

De fato, a escola não anda sozinha, ela é parte integrante da comunidade e deve proporcionar aos seus usuários o desenvolvimento de sujeitos críticos que sejam capazes de interferir em sua realidade social. O processo de ensino em sala de aula não pode se deter apenas em transmitir o conhecimento, exigindo que os alunos decorem conteúdo. Ao contrário disso, deve ser um espaço de construção do conhecimento.

Concordamos com Vanin (1994, p. 45) que assim situa:

[...] consideramos que a Química, assim como outra ciência, sempre teve e terá um papel decisivo para o homem. Primeiro, porque a vida em si já é um fantástico processo químico no qual as transformações das substâncias dão-nos a possibilidade de andar, cantar e tudo mais. Os diversos sentimentos humanos que sejam biológicos ou psicológicos estão associados às substâncias presentes em nosso organismo (VANIN, 1994, p. 45).

O cotidiano se mostra um campo vasto para a atuação dos profissionais da Química, pois a vida em si é rodeada de processos físico-químicos e biológicos, que na maioria das vezes passam despercebidos. Para alcançarmos essas possibilidades da Química nas aulas, é preciso superarmos as resistências e vencer as barreiras do ensino tradicional. As formações inicial e continuada podem contribuir com o desenvolvimento de competências necessárias ao ensino específico deste conhecimento.

As escolas têm como desafio organizar seus currículos de forma que cumpram as finalidades previstas para o ensino médio visando assim o melhor desenvolvimento do aluno. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), as escolas:

[...] devem adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a

solução de problemas e outras competências cognitivas superiores (BRASIL, 1998, p.2).

Nos últimos anos, escolas e professores têm buscado soluções para melhorar o processo de ensino-aprendizagem da Química, que muitas vezes se limita a simples memorização de conteúdos, fórmulas, equações, leis isoladas. Nem sempre o aluno consegue enxergar a relação dos conteúdos com seu cotidiano, talvez esse seja um dos maiores problemas, pois sendo assim o conhecimento se torna inútil. Dessa forma, é imprescindível o uso de aulas cotidianizadas e que envolvam temas sociais. De acordo com Santos e Schnetzler (2003, p. 131):

[...] é necessário que não tenhamos resistência de transformar a Química da sala de aula em um instrumento de conscientização, com a qual trabalharemos não só nos conceitos químicos fundamentais para a nossa existência, mas também os aspectos éticos, morais, sociais, econômicos e ambientais a eles relacionados.

Atualmente, a ferramenta mais utilizada por professores e alunos no ensino de Química tem sido o livro didático. Contudo, o uso do livro didático ainda precisa ser otimizado e somado a diversos outros recursos, de modo a melhor dialogar com os estudantes. Como lembra Francalanza (1993, p.3), “os livros didáticos se converteram de recursos auxiliares para o ensino em agente determinante na prática pedagógica em sala de aula”. Desse modo, percebemos que não só o ensino de Química que precisa de mudanças, mas o sistema educacional em geral, para que possa assegurar uma educação de qualidade para todos.

As aulas experimentais são importantes para o entendimento de um conhecimento tão complexo como o da Química, facilitando dessa forma o processo de ensino e aprendizagem dos discentes. Como destaca Salvadego (2008, p.14):

As atividades experimentais, a nosso ver, não requerem local específico nem carga horária e, portanto, podem ser realizadas a qualquer momento, tanto na explicação de conteúdos, quanto na resolução de problemas, ou mesmo em uma aula exclusiva para a experimentação.

Propostas de experimentos de baixo custo centradas no aluno e na comunidade constituem uma das alternativas na construção de uma ponte entre o conhecimento ensinado na sala de aula e o cotidiano dos alunos (VALADARES, 2001, p.38). Essa seria uma alternativa, tendo em vista que em muitas escolas não tem laboratório de Química e mesmo quando tem a estrutura, impossibilita o professor de utilizar.

Escolas e professores devem procurar por um ensino mais historicizado. O professor não pode se restringir ao ensino dogmático, deve sempre estar procurando novas técnicas em sala de aula para melhorar o desempenho de seus alunos e mostrá-lo a relação da ciência com a sociedade na qual está inserido.

Essa afirmação fica clara nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), quando afirmam:

A História da Química, como parte do conhecimento socialmente produzido, deve permear todo o ensino de Química, possibilitando ao aluno a compreensão do processo de elaboração desse conhecimento, com seus avanços, erros e conflitos. (BRASIL, 1999, p.31)

Como destaca Mortimer et al (2000, p.276):

Os fenômenos da química também não se limitam àqueles que podem ser reproduzidos em laboratório. Falar sobre o supermercado, sobre o posto de gasolina é também uma recorrência fenomenológica.

Desse modo, o professor está fazendo a relação com o cotidiano do aluno e isso vai dar significação para a Química. O docente não pode se restringir a dar aulas experimentais apenas no laboratório, pois existem vários experimentos simples que podem ser executados em sala de aula e que também podem desenvolver aprendizagens.

O professor informador está sendo superado pela aceleração da moderna tecnologia. Mas o professor formador é insuperável, mesmo pelo mais sofisticado arsenal tecnológico (CHASSOT, 1995).

O enfoque histórico-crítico no ensino e na aprendizagem de Química

O método tradicional cristalizado na prática pedagógica torna o ensino mecânico e repetitivo, além de desvincular-se da realidade do aluno. O professor deve buscar estratégias que facilitem as aprendizagens, bem como dar preferência por um ensino contextualizado na realidade do educando, para que esse possa intervir na realidade a sua volta.

Com relação a muitos conteúdos da disciplina Química, ocorre que o aluno acaba por não entender qual sua utilidade ou qual relação tem com seu cotidiano. Pensamos que a pedagogia histórico-crítica pode contribuir para superar um ensino fragmentado e desvinculado da realidade do aluno. Nesse sentido, também é importante considerar o conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal, de Vigotski (2007), que compreende que a ação do professor deve desafiar o aluno, criando condições para que este avance de

seu nível de desenvolvimento real para atingir suas potencialidades. Vale destacar que esta condição de desafio, que impulsiona o sujeito pela ação de um parceiro mais experiente, nesse caso o professor, só pode ser constituída num movimento de questionamento e construção de sentido sobre a realidade. Fórmulas abstratas, das quais o sujeito desconhece a construção, não podem desafiar o estudante, pois não constituem significado algum para este. É preciso que o professor contextualize e desenvolva situações em que o próprio estudante questione e crie significado acerca da Química.

Para Saviani (2008), na realização de uma reflexão para a mudança, o docente deve antes de tudo compreender as diferentes modalidades de educação e, em contrapartida, um profundo conhecimento da escola, para então, a partir de sua prática, favorecer o desenvolvimento das consciências e da humanidade no ser humano. Assim, podemos compreender que não há aprendizagem neutra, ainda que o conteúdo em questão seja relativo a uma ciência exata. Os processos de aprendizagem envolvem aspectos éticos, estéticos, históricos e epistemológicos e tais processos impulsionam o desenvolvimento humano.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este trabalho configura-se como pesquisa qualitativa e, segundo Pizzo (2004, p.5), essa metodologia valoriza, entre outros aspectos, as crenças, percepções, sentimentos, valores e comportamentos dos sujeitos pesquisados. Para obtenção dos dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada, que de acordo com Alves e Silva (1992), é o tipo de entrevista que proporciona uma formulação flexível das questões, cuja sequência e particularidade ficarão por conta da dinâmica que decorre naturalmente no momento que entrevistador e entrevistado interagem e partilham uma conversa.

Dessa forma, por meio dessa pesquisa, buscou-se identificar os limites e possibilidades do ensino de Química nas escolas públicas da rede Estadual de ensino da cidade de Arapiraca-AL. A amostra foi composta por 20 professores de Química de 9 escolas estaduais. Todos os professores entrevistados são graduados em Química Licenciatura, ou seja, sua área específica. Para preservar a identidade das escolas e dos professores, caracterizamos da seguinte forma: as escolas numa sequência de E1 a E9 e os professores, numa sequência de P1 a P20 de acordo com o quadro abaixo, que mostra a distribuição de professores entrevistados por escola.

Quadro 1. Identificação das escolas e professores

ESCOLAS	PROFESSORES ENTREVISTADOS			
Escola Estadual E1	Professor P1	Professor P2	Professor P3	
Escola Estadual E2 e E3	Professor P4			
Escola Estadual E4	Professor P5	Professor P6		
Escola Municipal E5	Professor P7	Professor P8	Professor P9	Professor P10
Escola Estadual E6	Professor P11	Professor P12	Professor P13	
Escola Estadual E7	Professor P14			
Escola Estadual E8	Professor P15	Professor P16	Professor P17	Professor P18
Escola Estadual E9	Professor P19	Professor P20		

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário composto por 17 questões, sendo 7 subjetivas e 10 objetivas. O questionário versava sobre a carga horária semanal dos professores de Química, livros adotados, as possíveis dificuldades encontradas no ensino de Química, bem como as possibilidades e alternativas que o professor encontrava para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Também se realizou observação da instituição sobre a existência de laboratório, dentre outras condições necessárias. As análises foram realizadas com base na frequência das respostas para as questões objetivas e a dos sentidos e significados presentes no discurso, para as questões subjetivas.

Realizamos inicialmente uma visita às escolas e verificamos a não sistematização de recursos, bem como a carência de alguns materiais necessários a experimentos em Química. Das 9 escolas visitadas apenas 5 possuem laboratório, que por sua vez são compartilhados com as aulas práticas das disciplinas Biologia e Física. Para viabilizar experimentos, os professores usam materiais alternativos e de baixo custo, como: água, álcool, vinagre, sal, açúcar, garrafas pet, lâmpada, dentre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Caracterização das condições de trabalho dos professores do ensino médio

De acordo com Casassus (2002), a possibilidade de o professor desempenhar seu papel está relacionada às condições de trabalho, tais como: salários, infraestrutura da escola, a motivação dos alunos e suas dificuldades de aprendizagem, participação da família, e a existência ou não de um plano de incentivo à formação continuada do professor.

Um fator importante para compreendermos os desafios do trabalho docente em Química é a quantidade de escolas que cada professor trabalha. Identificamos que a maior

parte dos professores, 45% dos 20 entrevistados leciona em duas escolas e 15%, em três, o que acaba por configurar uma jornada cansativa para estes profissionais, que tem que se dividir em várias jornadas. A profissão docente infelizmente ainda é muito desvalorizada no Brasil, obrigando os professores a prolongarem sua jornada de trabalho para, dessa forma, ter um salário minimamente digno. A carga horária semanal alta também se destaca; logo o cansaço físico e mental é inevitável, o que acaba interferindo mais ainda na qualidade do ensino.

Apesar de grande parte dos docentes trabalharem em mais de uma escola e possuírem elevadas cargas horárias foi identificado que a maioria participa de capacitações (80% da amostra), ou seja, estão sempre procurando atualizar sua prática docente. De acordo com Tardif (2000, p.7) os conhecimentos profissionais evoluem e são progressivos, portanto, necessitam de uma formação contínua.

Procurou-se saber dos professores qual a metodologia que eles mais utilizavam em sala de aula. As mais citadas foram: aula expositiva, experimentos, aula explicativa, jogos, aula dialogada e aulas dinâmicas. Ainda citaram alguns recursos que são utilizados como instrumentos para auxílio no ensino de algum conteúdo ou transmissão de informação como DVD, data show, quadro, slides e livro. Sobre as metodologias utilizadas para ministrar suas aulas, um dos professores entrevistados respondeu:

Tenho interesse em desenvolver a metodologia construtivista, mas devido a alguns fatores ainda não pude planejar minhas ações, nesse sentido, o que tem me feito aplicar metodologias mais tradicionais (P20).

Com relação a utilização do livro didático, identificou-se 3 tipos diferentes de livros que as escolas fazem uso e ficou evidente que as escolas têm autonomia para tal escolha, sendo que a maioria adota o livro didático *Química na abordagem do cotidiano*, dos autores Francisco Miragaia Peruzzo e Eduardo Leite do Canto. Porém, alguns professores falaram que não utilizam plenamente o livro didático porque tem conteúdos que os alunos acabam não entendendo através do livro. Verificou-se que eles buscam outras formas de explicar o conteúdo: através de apostilas ou recorrendo a outros livros. Uma pequena parte dos entrevistados disse não adotar o livro didático por achar que é inadequado para seus alunos e planejam suas aulas usando outras fontes como, internet ou outros livros que acham ser mais adequado.

Segundo os dados identificados na pesquisa, foram diversas as dificuldades enfrentadas pelos professores no ambiente escolar, acabando por desestimular o

profissional docente em sua prática. Os problemas citados pelos professores foram diversos e relacionados a: infraestrutura da escola, relações humanas e uso do tempo pedagógico. Percebemos que os professores não se veem como parte dos problemas no ensino de Química, bem como não se percebem como sujeitos ativos no processo da problemática aqui referida. O resultado dessa análise está representado na tabela 1.

Tabela 1: Focos das principais dificuldades apresentadas pelos professores.

Professores	A infraestrutura da escola	Relação professor-aluno	Uso do tempo pedagógico
P1	X		X
P2	X	X	
P3		X	
P4	X	X	X
P5	X	X	
P6	X	X	X
P7	X	X	
P8	X	X	
P9	X	X	
P10	X	X	
P11	X	X	X
P12	X		X
P13	X	X	X
P14	X	X	
P15	X	X	
P16		X	
P17	X	X	
P18	X	X	
P19	X	X	
P20	X		X

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

As dificuldades mais citadas foram referentes à infraestrutura da escola, tais como: falta de estrutura nos laboratórios de ciências, superlotação na sala de aula, falta de recursos didáticos, falta de projetores, falta de reagentes. Também houve menção às dificuldades no campo das relações humanas, que envolvem problemas do tipo: falta de interesse dos alunos, conversas paralelas dos alunos, problemas interpessoais com a equipe docente.

Procurou-se saber também dos professores os pontos positivos que eles encontram em sua escola que poderiam facilitar a sua prática pedagógica. Essas informações estão descritas na tabela 2.

Tabela 2 - Situações que facilitam o trabalho do professor

Professores	Escola estruturada	Suporte pedagógico	Nº de alunos na sala de aula	Relação professor-aluno	Conteúdo/cotidiano
P1	X	X			
P2		X	X		
P3				X	X
P4	X	X		X	
P5		X		X	
P6					X
P7				X	X
P8	X	X			
P9				X	
P10	X			X	
P11	X			X	X
P12	X	X	X		
P13		X		X	
P14				X	X
P15		X		X	X
P16	X	X			
P17				X	
P18	X				X
P19	X			X	
P20				X	X

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Ao observar a tabela 2, verifica-se que há uma contradição na fala da maioria dos docentes, pois, ao mesmo tempo em que veem como ponto negativo (na tabela 1) a relação professor-aluno, também a encaram como ponto positivo (na tabela 2), ou seja, se contradizem em suas respostas.

Massabni (2006, p.110) concorda que dar aulas “criativas”, “inovadoras”, “dialogadas”, que gerem “conflito cognitivo” tem sido um desafio para os professores devido às condições de ensino encontradas na maior parte das instituições educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa investigação, realizada em 9 escolas estaduais da rede pública de ensino da cidade de Arapiraca-AL, tendo a participação de 20 professores do ensino médio, pode-se concluir que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas nas escolas públicas, os professores estão sempre procurando formas de motivar os alunos em sala de aula. Um ponto positivo identificado foi o nível de formação dos professores, sendo todos formados em Química.

Algumas das escolas possui laboratório de Química e, apesar de não ter reagentes ou esses estarem com data de validade ultrapassada, os professores sempre buscam

experimentos de baixo custo e com materiais alternativos, tendo em vista a importância da experimentação nas aulas de Química.

Outro fator que merece atenção é a jornada de trabalho dos docentes. Uma parte significativa, além de trabalhar em mais de 2 escolas, possui carga horária maior que 30 horas semanais. Esse fator interfere na sala de aula, pois muitos professores não têm tempo para planejar suas aulas, fazer pesquisas e ainda acabam levando trabalho para casa, impactando, desse modo, na qualidade da educação. Apesar de todas essas dificuldades encontradas nas escolas, notou-se a vontade dos docentes de querer fazer o melhor para o desenvolvimento dos discentes.

Observou-se, por meio dos questionários, que 100% dos docentes entrevistados relacionam o conteúdo com o cotidiano do aluno, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a formação de um indivíduo mais consciente e, dessa forma, para uma melhor qualidade de vida. Nesse sentido, ao realizarmos um movimento de aproximação à realidade da prática pedagógica da Química, nas escolas públicas de ensino médio de Arapiraca, constatamos que o ensino-aprendizagem dessa disciplina não pode ser visto de modo isolado das condições do trabalho docente e da função social da escola. Contudo, é importante valorizar a ação do docente que, conforme a coleta de dados, demonstrou a preocupação em contextualizar suas aulas, recorrendo a materiais alternativos para a criação de condições de envolvimento dos estudantes nas aulas.

Diante desse contexto, espera-se que esse trabalho contribua para o desenvolvimento de estratégias políticas de valorização do ensino-aprendizagem da Química para além da apropriação de fórmulas e resolução de exercícios em exames.

É preciso considerar a implicação desse conhecimento na constituição do educando, em seu desenvolvimento pleno, buscando a criação de projetos que possam facilitar a prática docente, principalmente aprimorando as aulas práticas em laboratórios, as quais facilitam a aprendizagem do aluno e aproximam o conceito e suas aplicações.

REFERÊNCIAS

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, 2, fev/jul. 1992. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n2/07.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2014.

BRASIL. Química. In: **PCN+ Ensino Médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2002. p. 87-110.

BRASIL. Secretaria de educação média e tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ciências da natureza, matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, Resolução CEB Nº 3 de 26 de junho de 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)**. Brasília: MEC/SEF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13608:programa-nacional-do-livro-didatico-para-o-ensino-medio-pnlem&catid=195:seb-educacao-basica>. Acesso em: 03 fev 2015.

CARDOSO, S. P.; COLINVAUX, D. **Explorando a Motivação para Estudar Química**. Química Nova. Ijuí, UNIJUÍ, v.23, n.3. p. 401-404, 2000.

CASASSUS, J. Problemas a la gestión: educativa em América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y de tipo B. In, **Em Aberto** (INEP – MEC), Vol. 09, nº 75, julho, 2002.

CASTRO, E. N. F.; MÓL, G. S. **Química na sociedade: projeto de ensino de química em um contexto social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

CENCI, A.; COSTAS, F. A. T. Pensamento e linguagem: Cultura e Aprendizagem. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 16, n. 2. p. 34-47, 2009.

CHASSOT, Á. I. **Catalisando transformações na educação**. Ijuí: Unijuí, 1995.

FRACALANZA, H. *O que sabemos sobre os livros didáticos para o ensino de Ciências no Brasil*. 1993. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1993.

FRANCISCO JUNIOR, W. E. Analogias em livros didáticos de Química: Um estudo das obras aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático Para o Ensino Médio 2007. **Ciências e cognição**, v.14, p. 121-143, 2009.

FERREIRA, S. R. M. **O Ensino de Química em escolas públicas do município de Alagoa Nova – PB**: dificuldades, alcances e limites. Paraíba, 2009. p. 28.
FONSECA, M. R. M. **Química 2**: meio ambiente, cidadania e tecnologia. 1ed. São Paulo: FTD, 2010. v. 2.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. *Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria a prática no contexto escolar*, 1984. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em 18/02 /2015.

LISBOA, J. C. F. **Ser protagonista**: Química. 1ed. São Paulo: SM, 2010.

LOPES, Alice Ribeiro Cassimiro. Potencial de Redução e eletronegatividade – Obstáculo Verbal. *Química Nova na Escola*, n. 4, nov. 1996.

MACEDO, E.; LOPES, A. R. C. **A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências**. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-94.

MARSIGLIA, A.C.G.; OLIVEIRA, C.S. Aproximações históricas e teóricas com a pedagogia histórico-crítica e sua proposta metodológica. 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/486_560.pdf>. Acesso em 29/03/2015.

MASSABNI, V. G. O Construtivismo na Prática Educativa: realidade ou utopia?. *Ciência e Cognição, Ribeirão Preto – SP*, v.10, p. 104-114, 2007.

MARTINS, L. C. B.; CASTANHO, M. I. S.; ANGELINI, R. A. V. M. Psicologia sócio-histórica e psicopedagogia. In: BARONE, L. M. C.; MARTINS, L. C. B.; CASTANHO, M. I. S. *Psicopedagogia: teorias da aprendizagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H.; ROMANELLI, L. A proposta curricular de química do estado de Minas Gerais: fundamentos e pressupostos. *Química Nova*, v. 23, n. 2, p. 273-283, 2000.

OKI, M. C. M; MORADILLO, E. F. O ensino de história da Química: contribuindo para a compreensão da natureza da ciência. *Ciência e Educação, Bahia*, v. 14, n. 1, p. 67-88, 2008.

PERUZZO, F. M.; CANTO, E. L. *Química na abordagem do cotidiano*. 4ed. São Paulo: Moderna, 2006. v.2.

PIZZO, S. V. **O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professores em final de carreira**. 2004. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SALVADEGO, W. N. C. **A atividade experimental no ensino de química**: Uma relação com o saber profissional do professor da escola média. Londrina, 2008.

SANTOS, W. L. P. dos; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química**: Compromisso com a Cidadania. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2003. – 144 p. – (Coleção Educação em Química).

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 153 p. (Col. Educação contemporânea).

_____. **Escola e democracia**. 40.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 112 p. (Col. Educação contemporânea).

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, p. 5-24, 2000.

VANIN, J. A. **Alquimistas e Químicos: O passado, o presente e o futuro**. São Paulo: Moderna, 1994, (Coleção Polêmica).

VASCONCELLOS, C. S. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Libertad, 1993. Disponível em: <<http://pedagogiaaopedaletra.com/a-construcao-do-conhecimento-em-sala-de-aula/>>. Acesso em 18/02 /2015.

WARTHA, E. J.; A. F. ALÁRIO. A contextualização do ensino de Química através do livro didático. **Química nova na escola**, nº 22, p. 42-47, novembro, 2005.

CAPÍTULO 12

O COMÉRCIO REPRESENTADO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O USO DO DESENHO COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Igor Murilo Andrade Salame¹
Dionel Barbosa Ferreira Júnior²
Evandro Frois de Souza³
Robson Alves dos Santos⁴
Marcus Vinicius Mariano de Souza⁵

RESUMO

A construção do conhecimento perpassa pelo aprendizado diário, sendo de suma importância a valorização dos saberes prévios dos alunos. O trabalho possui como objetivo compreender o comércio enquanto objeto de estudo no ensino de Geografia, analisando o uso do desenho como recurso pedagógico trabalhado com a turma do 7º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Anísio Teixeira, Marabá – Pará. Para realização dessa pesquisa foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: a) levantamento bibliográfico sobre: ensino de Geografia e o desenho enquanto prática pedagógica e b) a proposta de desenhos elaborados pelos alunos sobre o a definição de comércio e a interpretação das imagens posteriormente. O uso de imagens como recurso didático, possibilita vinculados a um planejamento prévio e objetivos claros, tornar a aula mais dinâmica e atrativa aos educandos, em relação à aula sem o uso de imagens. Assim, torna-se cada vez mais necessária a adoção das práticas que despertem e instiguem aos alunos leituras amplas do meio geográfico.

¹ Graduando em Geografia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). E-mail: igorsalame@gmail.com

² Graduando em Geografia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: dioneljunior41@gmail.com

³ Possui graduação em Geografia pela Fundação Universidade Federal do Tocantins (2006). Pós-Graduação Lato Sensu em Geografia/ Desenvolvimento regional e urbano pela Fundação Universidade Federal do Tocantins 2010. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: froisgeographia@hotmail.com

⁴ Doutor em Geografia pela UFG/Goiânia, Mestrado e Graduação em Geografia pela UFG (Campus Catalão). Atualmente é professor efetivo da Universidade Federal do Sudeste do Pará (UNIFESSPA) Unidade Marabá, coordenador do Laboratório de Extensão e Pesquisa em Ensino de Geografia (LEPEG) e diretor da Faculdade de Geografia - UNIFESSPA - Marabá E-mail: robson.alves@msn.com

⁵ Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (2015), com período sanduíche na Universidade de Lisboa, Portugal. Mestre em Geografia (2009) e graduação (licenciatura e bacharelado) também pela Universidade Federal de Uberlândia (2006). Atualmente é professor na Universidade Federal do sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), campus universitário de Marabá. E-mail: marcussouza@unifesspa.edu.br

Palavras-chave: Educação Geográfica. Comercio no Ensino. Desenho como Recurso em sala.

ABSTRACT

The construction of knowledge goes through daily learning, with the importance of valuing students' prior knowledge being extremely important. The work aims to understand commerce as an object of study in the teaching of Geography, analyzing the use of drawing as a pedagogical resource worked with the 7th grade class of the Municipal School of Elementary Education Anísio Teixeira, Marabá - Pará. the following methodological procedures were used: a) bibliographic survey on: teaching of Geography and drawing as a pedagogical practice and b) the proposal of drawings prepared by students on the definition of trade and the interpretation of images afterwards. The use of images as a didactic resource, allows linked to a previous planning and clear objectives, to make the class more dynamic and attractive to the students, in relation to the class without the use of images. Thus, it becomes increasingly necessary to adopt practices that awaken and instigate students with broad readings of the geographic environment.

Keywords: Geographic Education. Commerce in Education. Drawing as a resource in the classroom.

Introdução

A Educação Geográfica torna-se fundamental no processo de construção de uma consciência crítica e espacial dos cidadãos, uma vez que possibilita compreender as problemáticas do cotidiano. Diante do avanço da globalização, a disciplina de Geografia passou a ser considerada influenciável diante da modernização, que tende a exigir na atual sociedade pessoas com senso crítico, ativas, capazes de instigar e questionar as diferentes realidades. Entre os objetivos da Geografia escolar, cabe destacar que esta tem o intuito de promover uma aprendizagem significativa, correlacionando a realidade dos educandos vinculada às temáticas de ensino.

Comumente, abordam-se discussões no que tange assuntos como Formação de Professores, Ensino de Geografia e Práticas Docentes na intenção de propiciar métodos pedagógicos que despertem o interesse do aluno, ao mostrar a estes que o conhecimento não é algo pronto, acabado, dotado de uma verdade absoluta. A construção do conhecimento perpassa pelo aprendizado diário, sendo de suma importância a valorização

dos saberes prévios dos alunos. Nesse sentido, nas aulas de Geografia, procuram-se partir primeiramente da escala local para assim partir para o campo amplo dos conteúdos.

Acerca desse pressuposto, houve a inquietude em trabalhar com a temática do comércio e sua relação com a cidade no Ensino de Geografia, fazendo o uso do desenho enquanto recurso pedagógico a ser utilizado em sala de aula da turma do 7º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Anísio Teixeira acerca do conteúdo em Geografia. Cabe salientar que esta pesquisa foi realizada de maneira remota, seguindo os protocolos de segurança da saúde no período de pandemia da Covid – 19. A justificativa diante de tal tema, surgiu no decorrer das disciplinas de Geografia urbana e Geografia do comércio e do consumo, cursadas durante a graduação em licenciatura em Geografia na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

Procedimentos Metodológicos

Para realização dessa pesquisa foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: a) levantamento bibliográfico sobre: ensino de Geografia e o desenho enquanto prática pedagógica, tendo embasamento de autores que versam ambas as temáticas, como: Silva (2017), Silva e Cavalcanti (2008), Pontuschka e Paganelli (2009); e b) a proposta de desenhos elaborados pelos alunos sobre o a definição de comércio e a interpretação das imagens posteriormente. É importante destacar que a execução dessa pesquisa foi realizada no ano de 2021, seguindo os protocolos de segurança contra a Covid – 19, não sendo realizada de maneira presencial.

A contribuição dos desenhos no processo de ensino-aprendizagem da educação geográfica

No decorrer dos anos, a educação geográfica e o ensino da Geografia perpassam por transições nas suas abordagens de conteúdos, práticas de ensino e metodologias didáticas realizadas em sala de aula, o que contribui de maneira positiva na quebra do rótulo de “matéria decorativa”. As metodologias de ensino são constituídas enquanto um conjunto de ações desenvolvidas pelo/para o docente, visando alcançar os objetivos propostos. É fundamental que o professor tenha clareza do que, como e a quem está ensinando, para utilizar uma metodologia que alcance os anseios e necessidades encontradas pelos alunos. Campos e Morais (2019, p. 47) afirmam que

o professor deve se utilizar de metodologias diferenciadas como aulas de campo, experimentos práticos, construção de mapas e maquetes, documentários, utilizando sempre de forma ativa, coletiva e participativa, permitindo assim maior efetividade no processo de aprendizagem evitando, dessa forma, basear sua prática apenas no livro didático.

Os recursos didáticos são ressaltados no contexto das discussões acerca do processo de ensino-aprendizagem, mediante a busca veemente por alternativas pedagógicas de serem inseridas para o ensino de Geografia. Tais buscas por metodologias sugere-se cada vez mais a inserção do aluno enquanto sujeito ativo, ou seja, principal componente do aprendizado. A Geografia, portanto, segundo Campos e Morais (2019, p. 42) “trata-se de uma área do saber capaz de atuar decisivamente na formação crítica e cidadã dos educandos, possibilitando-lhes novas formas de entender o espaço vivido e seus processos cotidianos”.

Durante a trajetória de exercício à docência, há saberes e métodos usados pelos educadores no intuito de transcorrer as aulas com êxito no que é proposto segundo os objetivos do plano de aula elaborado por estes. Santos e Souza (2017) relatam dois tipos de conhecimentos fundamentais na formação do professor de Geografia: o conhecimento específico e pedagógico, definindo-os respectivamente na obra “Currículo e Ensino de Geografia”.

Dentro do conhecimento docente, temos os conhecimentos específicos, que são os conhecimentos do conteúdo; no caso do professor de Geografia, os conteúdos específicos e pertinentes a esta ciência. Temos ainda os conhecimentos pedagógicos, que são voltados para a educação e para a didática em sala de aula. (SANTOS E SOUZA, 2017, p.117).

Copatti (2020) também perpetua dessa ideia, ao mencionar a importância da concepção pedagógica e geográfica como componentes considerados essenciais na formação do professor. Ela ainda sugere que ambos os elementos não sejam trabalhados de maneira “indissociável”, uma vez que propiciam uma formação qualificada para os futuros licenciados em Geografia, permitindo “tecer análises, interpretações e, assim desenvolver um olhar geográfico nos professores, que no exercício docente, possibilita ensinar Geografia.” (COPATTI, 2020, p. 111).

Existem diversas possibilidades de os alunos entenderem/perceberem seus espaços vividos, inclusive compreender o comércio presente em seu cotidiano. As imagens estão entre os recursos mais utilizados facilmente em sala de aula, existem fotografias, filmes, charges, mapas e vídeos outros exemplos a serem explorados no ensino de Geografia. No âmbito escolar a imagem possui uma importante função, visto a

facilidade em ter o papel de fixar o conteúdo, além de remeter à realidade e ao espaço vivido dos educandos (SILVA; BRAGA; SOARES, 2017).

As imagens são representações que propiciam compreender, identificar e analisar a fala e conhecimentos prévios dos alunos, instigando a participação destes através do recurso ilustrativo. Na concepção de Moran (2009, p. 5), as imagens possuem uma das maiores relevâncias enquanto comprovação dos acontecimentos que permeiam na sociedade atual, para ele

[...] o não mostrar equivale a não existir, a não acontecer. O que não se vê perde existência, um fato mostrado com imagem e palavra tem mais força que se for mostrado somente com palavra. Muitas situações importantes do cotidiano perdem força por não terem sido valorizadas pela imagem [...] (MORAN, 2009, p. 5).

Para Paganelli (2009), os desenhos se tornam um “elemento de análise sobre o desenvolvimento cognitivo de certa realidade representada pelo aluno”. O manuseamento de outras ferramentas pedagógicas para além do livro didático, seja ela na sua dimensão oral ou escrita, tem-se enquanto objetivo a transmissão de mútua dos conhecimentos. “Ao olhar um desenho já se tem uma visão global do mesmo e o podemos “ler” em vários sentidos, a partir de vários pontos. Também é assim com o espaço e com a cidade” (OLIVEIRA JR, 1994, p.9). O autor ainda discorre suas concepções acerca do desenho: “As “regras” do desenho são as estabelecidas pela cultura na qual cada desenhista está inserido e elas mergulham-nos na história desta linguagem – do desenho.” (OLIVEIRA JR, 2011, p.16-17)

Nesse contexto, o uso de imagens como recurso didático, possibilita vinculados a um planejamento prévio e objetivos claros, tornar a aula mais dinâmica e atrativa aos educandos, em relação à aula sem o uso de imagens. Dessa maneira, foi contactado com auxílio do professor da rede básica de ensino fundamental Evandro Frois, que inserisse entre as atividades que estão sendo feitas de maneira remota por conta do contexto de pandemia da Covid - 19 que os alunos da escola Anísio Teixeira elaborassem desenhos sobre o comércio e consumo segundo o que eles definem. Sendo interpretados no próximo tópico.

A representação do comércio através de desenhos: interpretação demonstrada pelos alunos do 7º ano da EMEF Anísio Teixeira

A questão educacional foi mais um dos âmbitos afetados pela pandemia, sendo necessário uma readequação por parte dos diretores e do corpo docente como um todo. Nesse sentido, semanalmente os professores de cada disciplina planejam atividades e entregam na direção das escolas, não sendo diferente na instituição Anísio Teixeira. Os pais ou responsáveis se deslocam até essas unidades e fazem a retirada dos exercícios para os alunos, tendo o compromisso de entrega dessas atividades respondidas posteriormente.

Atendendo tais medidas, não foi possível ter o contato presencial e desenvolvimento de explanação do conteúdo para com os alunos do 7º ano, turma escolhida para a análise do conteúdo, sendo proposto somente conhecer seus saberes prévios e definições por meio do desenho elaborado por estes. Essa série do ensino fundamental é composta por 40 alunos, todavia havendo dificuldades do retorno das atividades propostas ao longo da semana, respondida por jovens e adolescentes nas escolas do município de maneira ampla. Portanto, identifica-se nesse momento alguns desenhos seguidos de comentários selecionados sob criatividade da turma desenvolvidos no início de 2021.

Figura 1- Mapa de localização da escola Anísio Teixeira

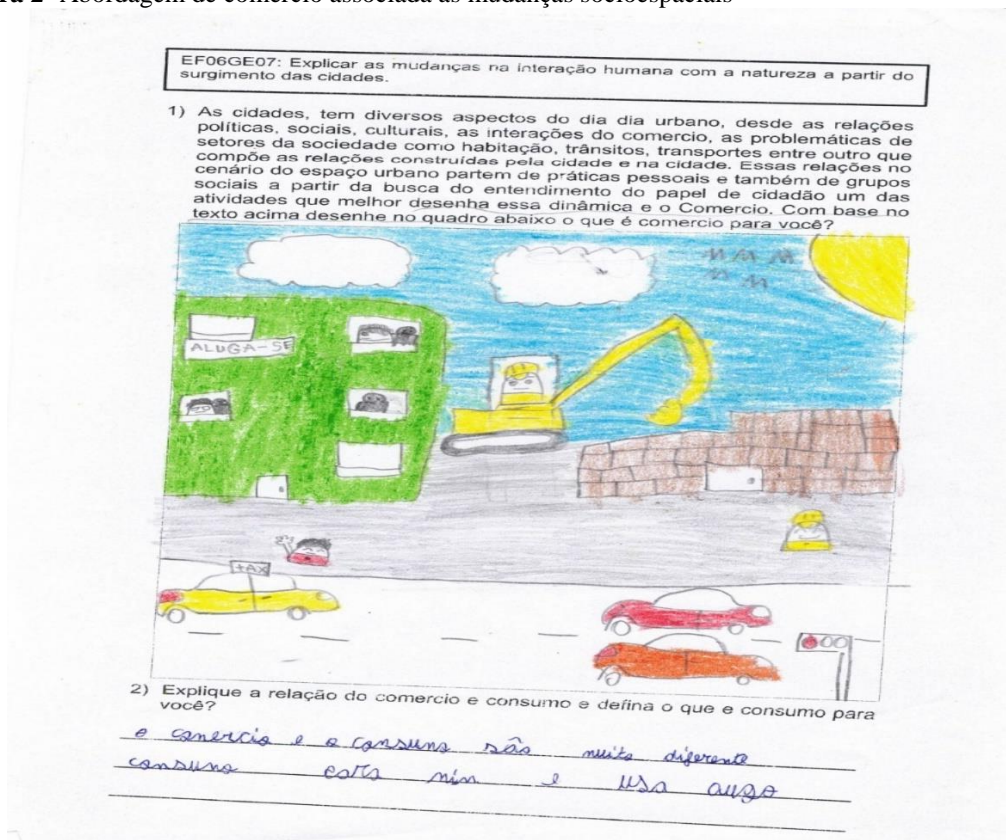


Fonte: Autoria Própria, 2021.

O comércio é apresentado pelos alunos enquanto atividade que movimenta diferentes produtos, com uma finalidade lucrativa, através da troca, da venda ou da compra de mercadorias. Estabelecimentos comerciais como: lojas, shoppings, postos de combustíveis, salões de beleza, restaurantes, farmácias, padarias, dentre outros, cada um mantendo um tipo diferente de atividade aparecem nas representações criadas pelos alunos do 7º ano. Nos bairros encontra-se mercearias e vendinhas citadas no decorrer das atividades, visto que são próximas dos locais de vivência dos jovens e adolescentes.

No desenho logo abaixo, é possível compreender a associação do comércio e consumo com as mudanças socioespaciais no âmbito do espaço urbano, alterações na paisagem consequentemente e através da construção de prédios, movimentos de pessoas e veículos, além do consumo do ambiente por meio da locação de prédios sugeridos em placas como “aluga-se” conforme apresenta o desenho a seguir (figura 09). Conforme ocorrem as transformações urbanas, a paisagem vai se consolidando, não podendo ser considerada algo estático diante da produção do espaço e das características de uma determinada época, sujeita a inserção dos conjuntos urbanos – edifícios, ruas e avenidas – identificados como referenciais na paisagem que marcam um período importante.

Figura 2- Abordagem de comércio associada as mudanças socioespaciais



Fonte: Elaborado pelos alunos 7º ano, 2021.

O consumo foi relatado pelos alunos como pontos positivos e negativos, de uma prática demasiada e prejudicial para as questões ambientais. O ato de consumir afeta não apenas quem faz a compra, mas também o meio ambiente, a economia e a sociedade como um todo. Por isso é tão importante refletir sobre os hábitos de consumo, estar atento à real necessidade do que consumimos e aos possíveis impactos que uma compra pode causar. O consumidor é apresentado como ponta final do ciclo de produção, essas são algumas das atitudes que podem ser adotadas para minimizar o impacto ambiental do nosso consumo. Ou seja, o consumo consciente, também chamado de consumo sustentável, nada mais é do que consumir melhor – é um consumo diferente, apostado ao paradigma comportamental de consumo imediatista, que busca apenas a satisfação rápida e o lucro (do ponto de vista das empresas), sem considerar as consequências ambientais. Tais características apresentadas no desenho abaixo:

Figura 3- O consumo representado pelos alunos do 7º ano

EF06GE07: Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.

1) As cidades, tem diversos aspectos do dia a dia urbano, desde as relações políticas, sociais, culturais, as interações do comércio, as problemáticas de setores da sociedade como habitação, trânsitos, transportes entre outro que compõe as relações construídas pela cidade e na cidade. Essas relações no cenário do espaço urbano partem de práticas pessoais e também de grupos sociais a partir da busca do entendimento do papel de cidadão um das atividades que melhor desenha essa dinâmica e o Comércio. Com base no texto acima desenhe no quadro abaixo o que é comercio para você?

2) Explique a relação do comercio e consumo e defina o que e consumo para você?

*a diferença é que o consumo consciente
você gosta apenas o que precisa ja o consumo
instintivo você está gastando mais do que precisa*


Fonte: Elaborado pelos alunos do 7º ano, 2021.

Estes alunos prosseguem relatando acerca da preocupação em relação ao consumismo desenfreado, pautado na vontade incontrolável de comprar, consumir produtos desnecessários da realidade dos sujeitos. Dessa maneira, pode-se discutir em sala de aula com os alunos a internalização de uma cultura que prega a necessidade de sempre se ter algo melhor e mais moderno para se sentir realizado, ou atualizado com um mundo cada vez moderno. Temáticas como problemas ambientais, lixões e diversos tipos de poluição podem ser destacados na educação geográfica.

Figura 4- Comércio e consumo desenfreado

EF06GE07: Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.

1) As cidades, tem diversos aspectos do dia dia urbano, desde as relações políticas, sociais, culturais, as interações do comercio, as problemáticas de setores da sociedade como habitação, trãnsitos, transportes entre outro que compõe as relações construídas pela cidade e na cidade. Essas relações no cenário do espaço urbano partem de práticas pessoais e também de grupos sociais a partir da busca do entendimento do papel de cidadão um das atividades que melhor desenha essa dinâmica e o Comercio. Com base no texto acima desenhe no quadro abaixo o que é comercio para você?



2) Explique a relação do comercio e consumo e defina o que e consumo para você?

Para mim o consumo é o ato de utilizar um produto ou serviço para satisfazer um necessidade pessoal ou em grupo. E algumas pessoas acabam exagerando e consumindo até o que não precisa.

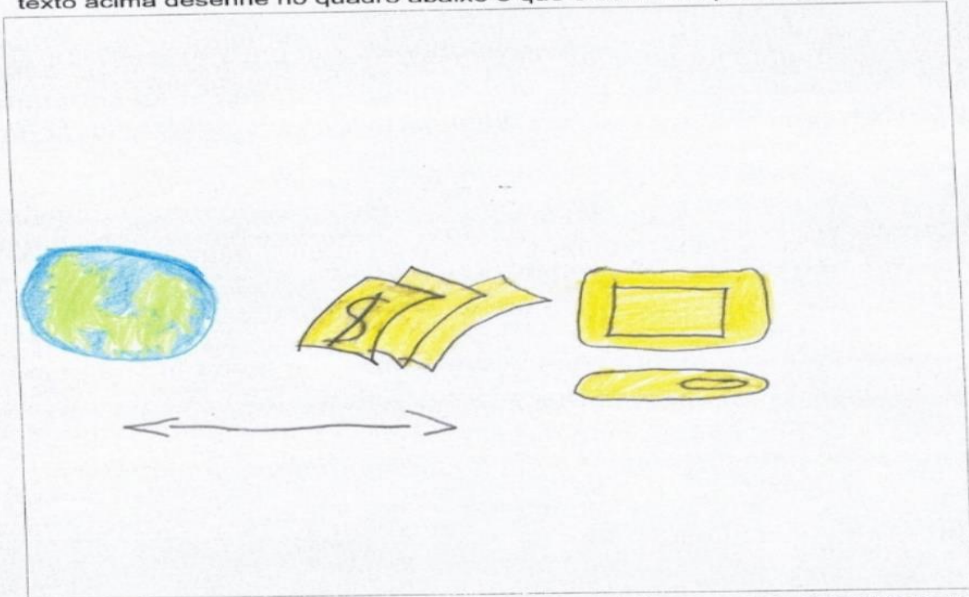
Fonte: Elaborado pelos alunos do 7º ano, 2021.

Em meio ao mundo cada vez mais globalizado e interligado por meio da comunicação e fluidez de forma instantânea, o comércio eletrônico, acaba se tornando uma saída, destacado também pelos alunos do 7º ano como possibilidade de fazer negócios. Diferente de uma loja física no varejo, clientes podem visualizar e comprar seus produtos online - sejam estes produtos físicos que podem ser enviados diretamente para o endereço do cliente ou retirados na loja física ou mesmo produtos digitais, onde o cliente pode acessar diretamente online ou baixar no computador sem a necessidade de uma cópia física.

Figura 5- O comércio eletrônico em destaque nos desenhos

EF06GE07: Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.

1) As cidades, tem diversos aspectos do dia dia urbano, desde as relações políticas, sociais, culturais, as interações do comercio, as problemáticas de setores da sociedade como habitação, trânsitos, transportes entre outro que compõe as relações construídas pela cidade e na cidade. Essas relações no cenário do espaço urbano partem de práticas pessoais e também de grupos sociais a partir da busca do entendimento do papel de cidadão um das atividades que melhor desenha essa dinâmica e o Comercio. Com base no texto acima desenhe no quadro abaixo o que é comercio para você?



2) Explique a relação do comercio e consumo e defina o que e consumo para você?

Consumo é a aquela na qual existe um rendimento e para mim consumo é e consumir as coisas e etc.

Fonte: Elaborado pelos alunos do 7º ano, 2021.


Morabito e colaboradores (2009) definem os supermercados enquanto uma das empresas varejistas, ou seja, representam o último elo da cadeia entre um produto e seus consumidores finais, vendem proeminentemente alimentos perecíveis dispostos em formato para autoatendimento (self service) e dispõem de caixas para pagamentos (checkouts) na saída, tratando-se, portanto, de autoserviço, se fazendo presente nos espaços urbanos”.

O setor supermercadista é um fator que vem apresentando qualidade, inovação e dinamismo. Seus investimentos são trabalhados para melhor atender os gostos do consumidor, garantindo satisfação e o próprio reconhecimento de seu respectivo trabalho. Dependendo da localização, alguns supermercados vêm se desmembrando, e transformam-se em filiais, com o objetivo de melhor atenderem a demanda da população, ou mesmo, a exposição e facilidade dos produtos e serviços. Para os alunos, esse empreendimento é fundamental na compra, aquisição de bens, ilustrada na imagem aberta.

Figura 6- A importância do supermercado para os alunos

EF06GE07: Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.

1) As cidades, tem diversos aspectos do dia dia urbano, desde as relações políticas, sociais, culturais, as interações do comercio, as problemáticas de setores da sociedade como habitação, trânsitos, transportes entre outro que compõe as relações construídas pela cidade e na cidade. Essas relações no cenário do espaço urbano partem de práticas pessoais e também de grupos sociais a partir da busca do entendimento do papel de cidadão um das atividades que melhor desenha essa dinâmica e o Comercio. Com base no texto acima desenhe no quadro abaixo o que é comercio para você?



2) Explique a relação do comercio e consumo e defina o que é consumo para você?

Para mim o consumo é a aquisição de bens e serviços

Fonte: Elaborado pelos alunos do 7º ano, 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade de trabalhar diversos temas no ensino de Geografia, possibilita a autonomia do professor enquanto pesquisador e propicia a busca por diferentes metodologias pedagógicas a serem abordadas em sala de aula. Em síntese, o uso exclusivo do livro didático limita no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que estes escolhidos e trabalhados no PNLD desconsideram a realidade vivida dos alunos. As imagens dos livros didáticos, o conteúdo por exemplo selecionados não valorizam critérios prévios. Abordagens como comércio no Ensino de Geografia podem ser trabalhados com auxílios de imagens que contemplem o ambiente de vivência dos discentes, favorecendo uma aprendizagem significativa.

A ideia dos comércios e consumos limitadas a propriedade, obtenção de bens e trocas de mercadorias, podem ser trabalhadas no ensino enquanto possibilidade de viver e consumir simplesmente o espaço geográfico dos alunos. Assim, torna-se cada vez mais necessária a adoção das práticas que despertem e instiguem aos alunos leituras amplas do meio geográfico.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Enderson Alceu Alves. Como a imagem contribui para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de geografia em turmas do Ensino Fundamental. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 3, n. 6, p. 63-71, 2018.

As possibilidades do lugar. V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão - SE. Set. 2011, p. 1-12.

CAVALCANTI, Lana Souza. **A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana/Lana de Souza Cavalcanti.** 3ª ed. - Campinas, SP: Papirus, 2012 – (coleção magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), 4ª reimpressão 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia e a realidade escolar contemporânea: Avanços, caminhos, alternativas.** Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas atuais Belo horizonte, novembro de 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensinar geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico.** Revista da ANPEGE, v. 7, n. 1, número especial, out. 2011, p. 193-203.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Temas de geografia na escola básica: **A cidade ensinada e a cidade vivida: encontros e reflexões no ensino de geografia.** Org. – 1ª ed. – Campinas – SP. Papirus, 2013. p. 65-93

CASTROGIOVANNI, Antonio C(Org.). CALLAI, Helena Copetti, KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre-RS. Editora Mediação. 11 ed., 2014.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A Cidade**. 9.ed.- São Paulo: Contexto, 2011. (Representando a Geografia)

COPATTI, C.. Geografia(s), Professor(es) e a construção do Pensamento Pedagógico-Geográfico. 1. ed. Curitiba: CRV Editora, 2020. v. 1. 184p

GONÇALVES, Amanda Regina e MELATTI, Cláudia. **Instrumentos para análise e escolha do Livro Didático de Geografia pelo professor: aspectos da formação cidadã** / Organizado por Ivaine Maria Tonini ...[et al.] O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 40

LEITE, Cristina Maria Costa. **Educação no contexto contemporâneo: As possibilidades do lugar**. V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristovão - SE. Set. 2011, p. 1-12.

MORAN, José Manuel. **Educar o Educador**. 2009. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/educar.pdf>.

MORABITO, Reinaldo; RINALDI, José Gilberto Spasiani; TACHIBANA, Vilma Mayumi. **A importância da rapidez de atendimento em supermercados: um estudo de caso**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gp/v16n1/v16n1a02.pdf>>, com acesso no dia 20/04/2021 às 09h54min.

MOTOMURA, Marina- **Quando surgiram os supermercados?** Disponível em: <<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/quando-surgiram-os-supermercados>>, com acesso no dia 20/04/2021 às 09h13min.

OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado de. Desenhos e escutas. **Ensino de geografia: novos olhares e práticas**. Dourados: Editora da UFGD, p. 13-36, 2011.

OLIVEIRA JR., W. M. de. **A cidade (tele)percebida**: em busca da atual imagem do urbano. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação/ Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. L.; CACETE, N. H. A linguagem cinematográfica no ensino de Geografia: Tecnologia, informação e conhecimento. In: Para ensinar e aprender Geografia. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 261-265.

PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. **A bncc para o ensino de geografia: a proposta das ciências humanas e da interdisciplinaridade**. Revista OKARA: Geografia em debate, v.12, n.1, p. 48-68, 2018. ISSN: 1982-3878 João Pessoa, PB, DGEOC/CCEN/UFPB- https://pnld.nees.com.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-geografia. Acesso em 06 de Maio de 2020.

SOUZA, Vanilton Camilo. **A prática docente de professores de geografia e a construção de seu saber.** Boletim goiano de geografia, Goiânia – GO, Edição especial, vol. 21 – Nº 1- jan/jul. 2001.

SIQUEIRA, Santiago Alves. **A educação geográfica e a cidade: a geografia escolar, o método e o ensino da cidade.** Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia Florianópolis, v. 1, n. 1, out. 2014.

SILVA, Eunice Isaias; CAVALCANTI, Lana Souza. **A mediação do ensino-aprendizagem de geografia, por charges, cartuns e tiras de quadrinhos.** Boletim Goiano de Geografia, Goiânia –GO, vol. 28, núm. 2, jul/dez, 2008, p. 141-155

SILVA, H. P. B.; BRAGA, E.; SOARES, E. A importância da utilização de imagens no processo de ensino/apredizagem da geografia. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, abr./jun. 2017.

CAPÍTULO 13

O CORREDOR ECOLÓGICO DO MINDU COMO FACILITADOR PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Adana Teixeira Gonzaga¹
Ana Caroline Lima de Souza²
Rafael Gonçalves de Brito³

RESUMO

O Ensino de Ciências, em espaços educativos, necessita da apropriação de conhecimentos específicos para que se realizem práticas significativas concatenadas ao contexto vivenciado pelos estudantes, por isso há necessidade de compreender a base desses estudos a partir das tendências de ensino dentro de espaços não formais. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo principal reconhecer as tendências de Ensino de Ciências possíveis de serem desenvolvidas no Corredor Ecológico do Mindu, a partir de uma aula prática dentro de uma disciplina de um curso de mestrado em Educação e Ensino de Ciências. A metodologia perpassa pela pesquisa qualitativa, utilizando cadernos de campo, gravadores, máquinas fotográficas, além de partir das observações como meio para coleta de informações, tendo como base as percepções dos pesquisadores durante e após a aula prática. Concluindo que existe uma gama de possibilidades para desenvolver as tendências de Ensino de Ciências em espaços não formais de ensino.

Palavras-chave: Tendência no Ensino de Ciências. Espaço não formal. Corredor Ecológico. Mindu.

Introdução

Aulas práticas em ambientes distintos dos formais podem contribuir para tornar o processo de aprendizagem prazeroso, significativo e duradouro, porque envolvem os estudantes nas atividades e desperta neles o espírito investigativo. Em suma, isso reafirma o que é dito por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2018), ou seja, a aprendizagem só ocorre quando há interação entre o meio circundante, natural e social.

¹ Mestra em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: adanatg05@gmail.com.

² Doutoranda em Educação Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. E-mail: souzaana30@hotmail.com.

³ Mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: rafael.gbrito33@gmail.com.

** Trabalho apresentado na modalidade de comunicação oral e publicado nos anais do VIII SECAM (Simpósio de Educação e Ciências na Amazônia) no ano 2018.

Desse modo, é observado que na Educação Básica e Superior, muitos dos professores que desejam levar seus estudantes para aulas práticas em espaços diferenciados se deparam com a dificuldade de planejar atividades para o desenvolvimento de conceitos científicos. Para Bassoli (2014, p.580):

[...] mesmo os que reconhecem a importância das atividades práticas e trabalham em contextos que favorecem a realização destas atividades, podem apresentar dificuldades para realizá-las, tendo em vista sua pouca familiarização com as práticas durante o processo de escolarização.

Dessa forma, esses professores desistem ou usam tais ambientes apenas como prêmio para os estudantes que atingirem padrões de comportamento e notas exigidas pela instituição de ensino. Destarte, conhecer as tendências do ensino de ciências pode ser um potencializador no desenvolvimento de atividades práticas em espaços não formais de ensino.

Diante do que foi mencionado, o presente artigo surgiu a partir de uma aula prática da disciplina de pós-graduação, buscando responder ao seguinte questionamento: “Como trabalhar as diferentes tendências de Ensino de Ciências no Corredor Ecológico do Mindu?”. Tal relato se baseou nas observações, reflexões, registros e pesquisas bibliográficas feitas a respeito das possibilidades de ensino que esse espaço oferece.

Para esclarecer esse problema, foi proposto o seguinte objetivo geral: reconhecer as tendências de Ensino de Ciências possíveis de serem desenvolvidas no Corredor Ecológico do Mindu, a partir de uma aula prática. Para esse fim, o texto foi dividido em duas etapas: a descrição das principais tendências de Ensino de Ciências e o relato do percurso da aula prática desenvolvida, no Corredor Ecológico do Mindu, relacionando-o às tendências do Ensino de Ciências.

2 Descrevendo as tendências do ensino de ciências

Para compreender as tendências do Ensino de Ciências que podem ser desenvolvidas, é necessário realizar uma breve discussão a respeito das temáticas em questão, ou seja, proporcionando maior clareza sobre cada uma delas. A seguir, os grupos de tendências que serão descritas aqui se basearam, de maneira geral, na pesquisa elaborada por Marandino (2002). Contudo, também abordaremos outras referências mais recentes no âmbito acadêmico que versam sobre o tema.

2.1 Abordagens cognitivas

As abordagens cognitivas influenciaram as pesquisas e práticas de ensino e aprendizagem de ciências a partir da década de 70, tendo como base as teorias de Jean Piaget (defensor da escola ativa) e Lev Vigotski, com características da construção de um conhecimento individual e coletivo, desenvolvido a partir das mais diversas interações: com o universo que o rodeia e com as pessoas que nele estão inseridas (MARANDINO, 2002).

O processo cognitivo notadamente se revela nas relações estabelecidas no âmbito social dos sujeitos, tendo por base sua realidade, as percepções e concepções que os mesmos desenvolvem ao longo desse processo. Dessa forma, segundo Gonçalves (2012), as ciências cognitivas se relacionam à neurociência e à biologia evolutiva, ampliando assim o conceito de cognição, uma vez que possui ligação direta com os processos de aprendizagem e com os variados fatores que influenciam no processo cognitivo dos indivíduos, integrando-os nos discursos sobre educação e prática educativa.

2.2 História e filosofia da ciência

A tendência de ensino da história e filosofia da ciência, de acordo com Marandino (2002), sustenta a ideia de que o conhecimento científico não é algo acabado. Nisso, percebe-se que ele contextualiza aquele desde sua origem e torna possível a compreensão do estudante sobre os processos de desenvolvimento da ciência, a fim de que se desenvolva um pensamento crítico a respeito do que é ensinado. Tal tendência enfatiza-se mais no processo do que no produto final. Os teóricos nos quais se sustentam tais ideais são: Thomas S. Kuhn, Gaston Bachelar, Karl Popper, Bruno Latour, entre outros.

Além disso, o ensino da história e filosofia da ciência, tem por excelência cultivar as conquistas, descobertas e produções de nossa humanidade, a civilização e o avanço da espécie humana. A esse respeito, Zovko e Dillon (2017, p.1) esclarecem que:

Desde o surgimento de Sócrates no palco da história humana, a tarefa da filosofia tem sido inseparavelmente vinculada à tarefa da educação. O desejo de conhecimento e compreensão de nós mesmos e da natureza, que é a fonte da filosofia, é também a força motivadora original da educação (Tradução Livre).

Nesse caso, a história e filosofia da ciência se tornou necessária para o ensino, a partir do momento em que vários pesquisadores, como físicos e químicos, começaram a

se tornar importantes na visão social e cultural, possibilitando assim para a educação utilizar-se dos conhecimentos por eles construídos para o favorecimento do ensino.

2.3 Experimentação

Essa tendência tem início nos anos 60 com forte inspiração de projetos curriculares advindos da Inglaterra e dos Estados Unidos. Eles defendiam os experimentos como base para o desenvolvimento dos programas de Ensino de Ciências. Sobre o surgimento da experimentação, Walkzak, Mattos e Gullich (2018, p.2) retratam que:

Ainda nos 1960-1970 foram fortemente introduzidas no ensino de Ciências as atividades experimentais, com o objetivo de tornar o ensino mais prático, tornando-o mais utilitário. Tinha por objetivo fazer com que os alunos tivessem uma maior aproximação com a Ciência e o fazer científico, desenvolvendo muitas atividades que se limitavam a reproduzir as ilustrações contidas nos livros didáticos, acreditando-se que assim, com a proximidade dos alunos com relação aos laboratórios e seus instrumentos, os mesmos desenvolveriam um maior interesse pela Ciência, pela obtenção de novos conhecimentos e realização de novas descobertas.

Os defensores desse modo de ensinar ciências alegavam que a realização de experimentos permitia ao estudante abandonar uma postura passiva em relação a sua aprendizagem e assumirem assim as rédeas da construção do seu próprio conhecimento, como é visto em Silva *et al* (2015, p.438):

O aluno experimentador sai de uma postura passiva e começa a agir sobre o seu objeto de estudo, relacionando o objeto com os acontecimentos e buscando as causas dessa relação, ou seja, uma explicação causal para o resultado de suas ações e/ou interações. A experimentação é uma possibilidade de ensino e as aulas experimentais são boas ferramentas para a construção do conhecimento científico o que as tornam extremamente importantes para o Ensino de Ciências.

O trabalho de conteúdos a partir de experimentações tem estado cada vez mais presente nas salas de aula, sendo utilizado pelos professores como um recurso para estimular os estudantes na aprendizagem das ciências, ainda mais depois do surgimento de canais digitais e de streaming como o “YouTube”, enfatizando dessa maneira o passo a passo da realização de diversos experimentos.

2.4 Ciência, tecnologia, sociedade e ambiente

O surgimento das abordagens a respeito de ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA) aconteceu entre as décadas de 1960 e 1970, com a preocupação de

formar cidadãos críticos diante das questões que envolvem essas temáticas (MARANDINO, 2002). Se bem aplicada, tal tendência pode se tornar uma poderosa aliada para a construção de conceitos científicos. Nas palavras de Yalaki (2016, p.90): “A reforma da ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA) visa tornar a ciência mais relevante para os estudantes, ajudando-os a atingir a alfabetização científica. Se bem aplicada, essa abordagem é muito poderosa para alcançar esse objetivo” (Tradução livre).

Ademais, em relação à postura do professor diante da utilização dessa prática pedagógica, é necessário que ele volte sua atenção ao estudante como ponto central desse processo. Para isso, o docente deverá coletar dados e evidências que apoiem suas ideias e tomadas de decisões, conforme exemplificam Strieder, Torija e Quilez (2017, p.32):

Esta perspectiva é a que consideramos mais crítica, já que reconhece a necessidade de discutir os problemas científico-tecnológicos que fazem uma leitura daquela realidade marcada por desequilíbrios social, político, ético, cultural e ambiental. O que exige dos estudantes, não só para ter um conhecimento científico sobre o problema, mas também adquire habilidades para tomar decisões discutiu sobre eles. Em outras palavras, nós entendemos que a educação CTS, em vez de considerar apenas três parâmetros CTS e suas inter-relações é necessário ir além e tratar a partir de um ponto de vista que requer a consideração dos objetivos da ciência e do envolvimento dos cidadãos no seu desenvolvimento (Tradução livre).

Por fim, essa perspectiva da CTSA perpassa por uma ampla visão do campo científico e tecnológico que, de maneira geral, surge das evoluções ou dos próprios desequilíbrios sociais, políticos, econômicos e ambientais que norteiam a nossa sociedade.

2.5 Espaços não formais de educação e divulgação científica

Os espaços não formais de educação são locais distintos do ambiente escolar com alguma organização, onde percebe-se que é possível construir conhecimento científico. Isto é, o objetivo central na utilização desses espaços é, de acordo com Pivelli (2006), o envolvimento na aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, a capacitação dos sujeitos para o trabalho, a aprendizagem e exercício de práticas que capacitem as pessoas para se organizarem com objetivos comunitários, a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em formas e espaços diferenciados.

Em relação à divulgação científica, Bueno (2010) a descreve como uma forma de difundir ciência, cujo público-alvo é dito *leigo* (termo com o qual se deve ter cuidado, pois se subentende que o leigo não possui entendimento prévio do que está sendo

divulgado, o que nem sempre é verdade), utilizando-se da transposição da linguagem especializada para uma linguagem não-especializada.

Os canais de comunicação são diversos, o autor faz menção a blogs, jornais, televisões, rádios, museus, centros de ciências e cordéis. Dessa forma, a divulgação científica contempla um público mais amplo do que a comunicação científica – disseminação da ciência em meio a especialistas. Sua principal intenção está na democratização da ciência, possibilitando à população atuar de forma crítica na sociedade em que está inserida.

No âmbito escolar, a divulgação científica se dá, principalmente, através do uso de livros didáticos. Contudo, o professor também pode utilizar-se de espaços não formais, levando os alunos para visitar museus, parques ecológicos e teatros, desde que sejam desenvolvidas atividades bem planejadas, tomando cuidado para não escolarizar essas instituições (ROCHA e FACHÍN-TERÁN, 2010).

2.6 Metodologia

Esta pesquisa se trata de um estudo qualitativo, pois tem base nos estudos de ciências humanas e sociais. Nesse sentido, engloba pessoas com suas atividades que, além de serem agentes interpretativos de seu mundo, compartilham suas interpretações, à medida que interagem com outras pessoas e, principalmente, refletem por meio de experiências vividas em seu dia a dia (MOREIRA, 2002), as percepções de mundo. Com efeito, encaixam-se diretamente na prática desenvolvida nesse percurso.

Tendo isso como realidade, a experiência foi desenvolvida durante a disciplina de um curso de mestrado em Educação e Ensino de Ciências. A atividade ocorreu no dia 9 de março de 2018, no turno vespertino (15h – 18h), com a coordenação do professor da disciplina.

A investigação ocorreu no “Corredor Ecológico do Mindu”, localizado no “Parque das Nascentes”, da cidade de Manaus, Am, e tem início na Zona Leste, seguindo o curso do Igarapé do Mindu em direção ao Parque dos Bilhares, na Zona Centro-Sul da capital amazonense. Esse Percurso conecta duas Unidades de Conservação (Parque Municipal do Mindu e Reserva Particular do Patrimônio Natural Honda), além de áreas verdes dos conjuntos habitacionais que fazem parte do trajeto. Foi criado pela Prefeitura de Manaus, mediante Decreto n.9.329, de 26 de outubro de 2007, sendo o primeiro corredor ecológico criado na zona urbana de Manaus (ANDRADE *et al*, 2017).

Os materiais utilizados para coleta de dados foram os momentos pedagógicos da prática, bem como os áudios gravados durante as atividades propostas. Para o alcance do objetivo proposto, foi necessário o uso de cadernos de campo, máquinas fotográficas, além da observação participante como meio para coleta de informações, essa que teve como base as percepções dos pesquisadores durante e após a aula prática. O intuito foi registrar ao máximo as ações desenvolvidas em campo para que fosse possível visualizar as tendências do Ensino de Ciências naqueles momentos.

2.7 Discutindo as tendências do ensino de ciências a partir de uma aula prática no corredor ecológico do Mindu

Para retratar de maneira mais concisa as etapas do percurso desenvolvido na prática em espaço não formal e, tendo em vista, as possibilidades de divulgação científica nesses locais, dividimo-los em três ambientes principais: a praça, a mata ciliar (igarapé do Mindu) e, por fim, a Área de Preservação Permanente (APP).

- Praça

O título da atividade proposta na disciplina era “aprender a fazer” e para proporcionar o maior nível de aprendizagem possível o professor a organizou em “estações do fazer”, sendo que a primeira dessas estações aconteceu em uma praça pública localizada na área central do conjunto Tiradentes. Assim, ocorreram basicamente dois momentos pedagógicos durante sua realização.

No primeiro deles, foi solicitado aos estudantes que recolhessem resíduos que se encontravam espalhados pela praça, mesmo após uma recente limpeza do poder público. Após a realização dessa coleta, foi feita uma discussão em torno de problemáticas relacionadas ao lixo, ressaltando que tais questionamentos podem levar o estudante a uma tomada de consciência do seu papel enquanto cidadão e sujeito ativo na sociedade.

Momentos como esse possibilitaram ao estudante ser um sujeito autônomo, ativo, uma vez que puderam debater sobre questões referentes às demandas ambientais e sociais, mantendo assim relação com as temáticas que envolvem CTSA, como podemos ver em Carmo, Júnior e Kiouranis (2016, p.55):

Neste sentido, as relações de uma educação que aborda o enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e a Educação Ambiental, podem promover novas discussões sobre a realidade social e ambiental pela qual determinada sociedade está passando e assim promover debates e reflexões que possam

contribuir para uma formação cidadã mais crítica e que tenha condições de transformar a realidade.

Como visto anteriormente, podemos dizer que a abordagem CTSA esteve presente no momento da realização dessa atividade. Em seguida, o professor se utilizou da existência de um formigueiro na área verde da praça para discorrer sobre uma série de conceitos relacionados às abordagens científicas, salientando que nesse espaço se pode abordar assuntos sobre os seres vivos e as relações ecológicas entre os animais.

Ademais, convém esclarecer que durante esse processo realizou-se uma experiência, em que foi colocada uma formiga em um tubo de ensaio com a presença de álcool, cujo ápice a morte da formiga que, posteriormente, foi utilizada para observações. A experimentação é um instrumento de ensino que serve para unir teoria e prática, além de aguçar a curiosidade dos estudantes, como expõe Silva *et al* (2015, p.437):

A ideia que passa a ganhar força é que a experimentação didática tem como função principal a motivação e como tal deve ser trabalhada dentro de um contexto significativo para grupos sociais e não para indivíduos, pois as diversidades individuais criam tantas divergências de pensamentos que fica difícil a construção de sínteses ou de unicidades.

Com a morte do inseto foi possível observar de maneira mais nítida as partes do corpo, como patas, antenas, dorso, mandíbula, entre outros. A fim de enriquecer o processo de reconhecimento das partes do inseto, foi utilizado um *tablet* com uma imagem didática de uma formiga, fazendo com que a tecnologia se integrasse ao processo de ensino e aprendizagem, bem como a divulgação científica através do lúdico.

- Mata ciliar (igarapé do Mindu)

Ao longo do percurso, o professor parou à beira do Igarapé do Mindu para que pudesse ser observada a poluição nesse local. Foi perceptível que diversos dos detritos lá encontrados eram oriundos de resíduos domésticos, como: sacolas plásticas, sofá, telhas e madeira de móveis. Nesse contexto, torna-se possível abordar a tendência CTSA com discussões de níveis transversais que problematizam questões ambientais, sociais e tecnológicas e presentes no dia a dia dos estudantes, assim como a sobrevivência e o próprio futuro da sociedade.

A esse respeito, Coutinho, Matos e Silva (2014, p. 2179) explicam que:

[...] o objetivo do ensino de ciências não é somente a compreensão dos impactos da Ciência e da Tecnologia, mas uma crítica e busca de solução para os problemas que afligem a humanidade. Procura-se mostrar também a relevância do indivíduo para o bem-estar mais amplo da sociedade.

Outra tendência possível de ser desenvolvida nesse local é a experimentação, durante a qual o estudante relaciona teoria à prática e constrói novos conhecimentos. É importante ressaltar nisso a diferença entre a experimentação científica e a didática, conforme destaca Silva, Silva e Silva (2015, p.437):

[...] existem consideráveis diferenças entre experimentação científica e experimentação didática e que esta leva à aprendizagem de um conhecimento já aceito pelas comunidades científicas, enquanto que a outra investiga e analisa os fenômenos buscando comprovações de teorias e preposições que na maioria das vezes carecem do aval da Ciência.

Dessa forma, nesse local é plausível efetuar experimentações didáticas – não descartando nisso as possibilidades de experimentações científicas; mas, a partir delas, em uma turma da Educação Básica, colocar em prática o mais comum das experimentações didáticas, por exemplo: recolher uma amostra da água do igarapé e fazer diversos tipos de experimentos, esses dependerão da idade e do conteúdo a ser trabalhado com os alunos. Em outras palavras, além de usar a água, outros itens também podem ser manipulados, como os caramujos ou a vegetação presente no local.

Quanto à mata ciliar, segundo Botelho e Davide (2015, n.p), estas são: “[...]as florestas que ocorrem ao longo dos cursos d’água e no entorno de lagos e de nascentes”, conectando assim dois ambientes naturais: o aquático e o terrestre, lugares onde existe uma diversidade de espécies. No Igarapé do Mindu essa mata consiste em uma vegetação densa, tornando-se um *habitat* ideal para os caramujos africanos que, apesar de serem animais terrestres, necessitam de ambientes úmidos para sobreviverem e se reproduzirem.

Durante o percurso, muitos caramujos africanos foram encontrados, possibilitando ao professor fazer um resgate do contexto histórico de como esse animal foi trazido ao Brasil, seu *habitat* natural, sua alimentação, como morre, entre outros aspectos. Aqui se destaca a possibilidade de abordar a História e Filosofia da Ciência. Assim, durante a aula foi relatada a história da chegada do caramujo, o professor teve a alternativa de falar sobre conceitos científicos e como se deram suas descobertas e desenvolvimentos.

A fim de explicar um pouco mais tal situação, Melo e Rocha (2017, p.70), em seus estudos, destacaram a relevância dessa tendência. Segundo os autores: “Entendemos que a partir da história e filosofia da ciência é possível construir um conhecimento realmente crítico dentro dos cursos de formação de professores e assim sucessivamente nas escolas de ensino básico.” Ademais, essa abordagem proporciona ao estudante conhecer os

processos científicos e desmistificar a ideia de que a ciência surge de maneira espontânea na mente de algum cientista.

- Área de Preservação Permanente

Nesse mesmo local encontramos um espaço mais abrangente de Área de Preservação Permanente (APP) que, nesse caso, trata-se da própria mata ciliar encontrada em torno do igarapé do Mindu. Autores como Costa, Souza e Brites (1996, p.121) retratam o conceito central de APP da seguinte maneira:

As APP foram criadas para proteger o ambiente natural, o que significa que não são áreas apropriadas para alteração de uso da terra, devendo estar cobertas com a vegetação original. A cobertura vegetal nestas áreas irá atenuar os efeitos erosivos e a lixiviação dos solos, contribuindo também para regularização do fluxo hídrico, redução do assoreamento dos cursos d'água e reservatórios, e trazendo também benefícios para a fauna.

Por possuir essas características de fauna presentes nessa área, podemos dizer que o professor desenvolveu a tendência cognitiva, utilizando-se de ações dos animais daquele local, como os sons produzidos. Nesse viés, os professores podem se apropriar de domínios cognitivos que perpassam pela atenção, percepção, memória e suas próprias emoções.

Com efeito, percebe-se que a cognição abarca um leque de diferentes categorias e descritas por Gonçalves (2012, p. 218-219) da seguinte forma:

[...]o estudo sobre a cognição pode ser agrupado em diferentes categorias que correspondem a domínios de investigação dentro das ciências cognitivas e que inclui: a percepção, a memória, a aprendizagem, a linguagem, a inteligência, o raciocínio, a consciência, os processos de atenção, a criatividade, o desenvolvimento, a ação e seus mecanismos, as emoções.

Durante o processo de observação foi possível ter a concepção de que, por existir uma grande população de espécies arbóreas conhecidas da nossa região, há a possibilidade de trabalho docente com os discentes em questões que abordem os conceitos iniciais sobre a história da botânica, isto é, algo que tem como base a fonte da investigação de espécies, descrição, funcionamento, distribuição de espécies. Nisso, realizar práticas comuns as observadas em outras situações, como os principais pesquisadores cientistas dessa área, Teofrasto, discípulo de Aristóteles, considerado o *pai da botânica* e pioneiro na criação do primeiro jardim botânico próximo à Grécia. Em suma, com o objetivo de manter coleções de espécies de plantas para estudos (ROCHA; CAVALHEIRO, 2001).

Com essa realidade, torna-se extremamente necessário a presença da História e Filosofia da Ciência na formação do professor, pois observa-se que ela pode evitar visões errôneas sobre o fazer científico, como também permitir uma compreensão mais específica sobre o processo de ensino e aprendizagem da ciência; por fim, proporcionar uma mediação em sala de aula bem mais qualificada (MARTINS, 2007).

Essas áreas necessitam de cuidados pois, como no caso do Corredor Ecológico do Mindú, existe a presença de animais aquáticos e terrestres, gerando assim uma grande diversidade de espécimes presentes nesse mesmo ambiente. Dessa forma, essas áreas não devem ser desmatadas e poluídas com a finalidade de manter vivo os sistemas naturais presentes. Infelizmente ainda é possível encontrar focos de poluição contendo resíduos domésticos, ou seja, urge a necessidade de iniciar discussões sobre a preservação do ambiente natural.

Considerações Finais

Todo o caminho formativo se revela como um processo de descobertas, aprendizagens e crescimentos. O percurso abordado na prática do corredor ecológico do Mindu se mostrou um campo fértil para a nossa prática profissional e acadêmica, levando-nos a concluir que um ambiente diferenciado oferece um leque de oportunidades para o professor ensinar Ciências.

A partir do percurso descrito conseguimos reconhecer as tendências de Ensino de Ciências possíveis de serem realizadas no Corredor Ecológico do Mindu, esse conhecimento tornou-se necessário para se desenvolver práticas voltadas para o Ensino de Ciências de maneira significativa, despertando assim o interesse dos estudantes pela aprendizagem de conceitos científicos.

O corredor ecológico do Mindu constitui-se de um ambiente não formal, o que nos propicia interpretar a possibilidade de entrelaçar mais de uma tendência de ensino de ciências, como: experimentação, CTSA, história e filosofia da ciência, cognitivismo e espaços não formais e divulgação científica.

Por fim, interpretamos ainda que a aproximação das tendências voltadas para o Ensino de Ciências com a prática pedagógica em espaços não formais pode potencializar a aprendizagem e o interesse por assuntos científicos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e atuantes na realidade da sociedade atual.

Referências

- ANDRADE, A. N.; TERÁN, A. F.; ALMEIDA, E. T. G.; OLIVEIRA, G. P.; BATISTA, E. C.; JUNIOR, C. O. S. Experiência de ensino-aprendizagem sobre problemáticas ambientais urbanas no corredor ecológico do Igarapé do Mindú, Manaus, AM. **Revista Educação Ambiental em Ação**, n. 59, p. 1 - 8, 2017. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=2678>. Acesso em: 10 de abril de 2020
- BASSOLI, F. Atividades práticas e o ensino-aprendizagem de ciência(s): mitos, tendências e distorções. **Ciênc. Educ., Bauru**, v. 20, n. 3, p. 579-593, 2014. ISSN 1980-850X. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132014000300579&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 de abril de 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/1516-73132014000300005>.
- BOTELHO, S. A.; DAVIDE, A. C. **Métodos silviculturas para recuperação de nascentes e recomposição de matas ciliares**. 2015. Disponível em: www.researchgate.net/publication/242672925. Acesso em: 05 de abril de 2020.
- BUENO, W. C. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. **Informação & Informação**, v. 15, n. esp, p. 1 - 12, 2010. ISSN: 1981-8920. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/6585>. Acesso em: 12 de julho de 2020. Doi: <http://dx.doi.org/10.5433/1981-8920.2010v15n1espp1>.
- CARMO, T.; JÚNIOR, C.A.O.; KIOURANIS, N.M.M. Aspectos relacionais entre Cts e EA: Implicações para uma formação emancipatória e transformadora. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 16 n° 42. ISSN: 1678-3182. p. 54-69, 2016. ISSN: 1678-3182. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/4214>. Acesso em: 25 de abril de 2020.
- COSTA, T. C. C.; SOUZA, M. G.; BRITES, R. S. Delimitação e caracterização de áreas de preservação permanente, por meio de um sistema de informações geográficas (sig). **Anais... VIII Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto**, 1996, INPE, p. 121-127. Disponível em: <http://marte.sid.inpe.br/col/sid.inpe.br/deise/1999/01.27.16.17/doc/T48.pdf>. Acesso em: 08 de maio de 2020.
- COUTINHO, F. A.; MATOS, S. A.; SILVA, F. A. R. Aporias dentro do movimento Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. Apontamentos para uma solução. **Revista da SBEnBio**, n.7, 2014. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/8448>. Acesso em: 08 de maio de 2020.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências fundamentos e métodos**. 5º ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- GONÇALVES, T. N. R. Ciência da educação e ciências cognitivas contributos para uma abordagem transdisciplinar. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 25, n. 1, p. 217 - 239, 2012. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3022>. Acesso em: 08 de junho 2020. Doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.3022>.

MARANDINO, M. **Tendências teóricas e metodológicas no Ensino de Ciências**. São Paulo, USP, 2002. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3949243/mod_resource/content/0/Texto%201%20-%20Marandino%20Tende%CC%82ncias%20no%20Ensino%20de%20cie%CC%82ncias%20final.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

MARTINS, A. F. P. História e filosofia da ciência no ensino: há muitas pedras nesse caminho. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 24, n. 1, p. 112-131, 2007. ISSN 2175-7941. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6056>. Acesso em: 18 de julho de 2020. Doi: <https://doi.org/10.5007/%25x>.

MELO, A. P.; ROCHA, D. C. Reflexões sobre a importância da História e Filosofia da Ciência no Ensino de Ciências. **Revista Espaço Acadêmico**, v.17, n.192, p.69-77, 2017. ISSN 519.6186. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/33078#:~:text=A%20hist%C3%B3ria%20e%20filosofia%20da,trabalhada%20essa%20tem%C3%A1tica%20nas%20licenciaturas>. Acesso em: 08 de junho de 2020.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

PIVELLI, S. R. P. **Análise do potencial pedagógico de espaços não-formais de ensino para o desenvolvimento da temática da biodiversidade e sua conservação**. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062007-092500/pt-br.php>. Acesso em: 08 de junho de 2020.

ROCHA, S. C. B.; FACHÍN-TERÁN, A. **O uso dos espaços não formais como estratégia para o ensino de ciências**. Manaus: UEA Edições, 2010.

ROCHA, Y. T.; CAVALHEIRO, F. Aspectos históricos do jardim botânico de São Paulo. **Revista brasileira de Botânica**, v. 24, n.4, p. 577-586, 2001. ISSN 1806-9959. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-84042001000500013. Acesso em: 08 de agosto de 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-84042001000500013>.

SILVA, P. P. S.; SILVA, F. H. S.; SILVA, M. F. V. O construtivismo e a experimentação como tendências pedagógicas e metodológicas para o ensino de física moderna. **Revista - Journal Interações**, v.11, n. 39, p. 430-444, 2015. ISSN 1646-2335. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/8750>. Acesso em: 08 de agosto de 2020. Doi: <https://doi.org/10.25755/int.8750>.

STRIEDER, R. B.; TORIJA, B. B.; QUILEZ, M. J. G. Ciencia-tecnología-sociedad: ¿Qué estamos haciendo en el ámbito de la investigación en educación en ciencias?. **Enseñanza de Las Ciencias**, v. 35, n. 3, p. 29 - 49, 2017. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/329206>. Acesso em 08 de agosto de 2020.

WALCZAK, A. T.; MATTOS, K. R. C.; GÜLLICH, R. I. C. A ciência reproducionista nos livros didáticos de biologia: um monólogo sobre a experimentação. **Revista Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, [S.l.], v. 11, n. 23, p. 1-10, 2018. ISSN 1984-7505. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/860>. Acesso em 10 de agosto de 2020.

YALAKI, Y. Improving University Students' Science - Technology - Society - Environment Competencies. **International Journal of Progressive Education**, v.12, n. 1, 2016. Disponível em: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/258559>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2020.

ZOVKO, M.-E.; DILLON, J. **Humanism vs. competency: Traditional and contemporary models of education, Educational Philosophy and Theory**. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1375757>. Acesso em: 27 de fev. 2018. Doi: 10.1080/00131857.2017.1375757.

CAPÍTULO 14

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: relatos de experiências

Carleane Rodrigues de Aragão¹
Cláudio Lima de Oliveira²
Francisca da Silva Alves³
Ivonete de Queiroz da Silva⁴
Kecilene Maria Braga Lopes⁵
Maria Morais da Silva Santos⁶
Marcos Dias da Silva⁷

RESUMO

O artigo em questão objetiva relatar as experiências de um estágio, sendo o estágio uma etapa pela qual o professor passa em seu processo formativo, essencial já que é o momento que interage com a realidade escolar, com o aluno, as metodologias, os conteúdos escolares, por isso é sempre um desafio, ainda mais nesse contexto do ensino remoto. O presente relato ocorreu no 7º período do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão, visando nortear os acadêmicos em sua formação docente. A abordagem metodológica ocorreu através das ferramentas e recursos tecnológicos de forma remota. Sendo, a formação do professor um processo constante, já que o contexto se modifica cotidianamente, assim como a escola, o aluno, os métodos e o professor. Portanto, conclui-se que o estágio contribui com a prática docente e com eficiência cumpre o que se propõe enquanto etapa do processo de formação do professor, na busca pelo conhecimento e a aprendizagem pedagógica no contexto escolar.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Experiência. Ensino Fundamental I.

¹ Acadêmica do 7º período do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão(UEMANET), Caxias/MA.

² Acadêmico do 8º período do curso de Geografia na Universidade Estadual do Maranhão(UEMA), Caxias/MA.

³ Acadêmica do 7º período do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão(UEMANET), Caxias/MA.

⁴ Acadêmica do 7º período do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão(UEMANET), Caxias/MA.

⁵ Acadêmica do 7º período do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão(UEMANET), Caxias/MA.

⁶ Acadêmica do 7º período do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão(UEMANET), Caxias/MA.

⁷ Acadêmico do 7º período do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão(UEMANET), Caxias/MA.

ABSTRACT

The article in question aims to report the experiences of an internship, the internship being a stage that the teacher goes through in his formative process, essential since it is the moment that interacts with the school reality, with the student, the methodologies, the school contents, so it is always a challenge, especially in the context of remote education. The present report occurred in the 7th period of the Pedagogy course at the State University of Maranhão, aiming to guide the academics in their teacher training. The methodological approach took place through the tools and technological resources remotely. Therefore, teacher training is a constant process, since the context changes daily, as well as the school, the student, the methods and the teacher. Therefore, it is concluded that the internship was able to demonstrate efficiently what is proposed as a step in the process of the teacher training process, in the search for knowledge and pedagogical learning in the school context.

Keywords: Supervised Internship. Experience. Elementary School I.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo busca relatar experiências do Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental, o qual aborda sobre o estudo e análise global e crítica de situações da prática docente na escola brasileira, especificamente no Ensino Fundamental. Atividades orientadas e supervisionadas no contexto do Ensino Fundamental para vivência de experiências didático-pedagógicas, que enfatizem o desempenho profissional criativo a partir de observação, participação, planejamento, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental.

E, ao construir e reconstruir conhecimentos teóricos e práticos a partir do confronto com a realidade do processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estágio como disciplina obrigatória foi dividida em 3 unidades, na qual a unidade 1 é sobre – O estágio supervisionado no ensino fundamental. Na unidade 2 – As etapas do estágio supervisionado no ensino fundamental. E a na unidade 3 – Orientações para a elaboração e apresentação do relatório final de estágio, com uma carga horária total de 135 horas.

A metodologia de ensino na disciplina foi leitura do material didático da disciplina; disponibilização do material do curso no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); interação com pares em fóruns de discussões; interação com os supervisores de

estágio; construção do projeto de intervenção; simulação de aulas e construção e apresentação de relatório do Estágio. E os recursos didáticos foram: links da internet (artigos PDF, vídeos YouTube, dentre outros); ferramentas do Moodle (Atividades, Enquetes, Formulários, Lições, dentre outros) e os recursos humanos: tutores presenciais e a distância; supervisora de Estágio.

Segundo Barbosa; Amaral, (2009, p.7), os períodos de estágio supervisionado possibilitam essa articulação propiciando atividades complementares de ensino e aprendizagem aos futuros professores por meio da vivência de situações reais de trabalho em diferentes contextos com acompanhamento de um professor orientador.

O referido estágio foi desenvolvido de forma remota, com encontros semanais e mensais sempre no período da noite tanto com as tutoras presenciais e a distância, bem como a supervisora da referida disciplina, uma vez que diante do contexto da pandemia do Covid-19, levando em conta as medidas de isolamento social. Mas possibilitou vivenciar momentos de grandes aprendizagens significativas.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Atividades desenvolvidas

O artigo traz relatos de experiências e vivências do Estágio Curricular do Ensino Fundamental I, o qual tem a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica do professor dos anos iniciais, o que irá contribuir para a formação acadêmica, profissional e investigativa, possibilitando conhecer as múltiplas relações do âmbito escolar, conhecer o alunado na sua particularidade, os desafios e dilemas existentes no ambiente de sala de aula e fora dela. Dessa forma, possibilitará o autoconhecimento da trajetória de ser e tornar-se professor, além da constante reflexão da práxis e da formação.

As atividades desenvolvidas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental foram: a aplicação de uma entrevista com os professores do ensino regular, para visualizar como está ocorrendo o ensino remoto. A partir das orientações para o exercício da docência, foi postado a análise das entrevistas no fórum de discussão. Na Segunda etapa a elaboração de planos de aula para docência e gravação de vídeos dos planos em grupo e postar no youtube e na terceira a elaboração e apresentação dos relatórios de estágio.

Na visão de Lopes (2008) o Estágio é o período da formação que deve ser destinado à realização de atividades ligadas ao campo de atuação profissional do futuro docente – as escolas. O Estágio é o momento onde o aluno estagiário tem a oportunidade de confrontar teoria e prática, com a finalidade de fazer uma leitura da realidade que o estudante irá vivenciar.

As Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, estabelecidas pela resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, reforçam a seriedade da prática profissional na formação dos professores, ao constituírem, que para a complementação dos estudos os alunos deverão cumprir atividades de estágio Supervisionado (Art. 7º). De acordo com o parecer CNE/CP nº. 5/205, “o Estágio Curricular pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino que se concretiza na relação interinstitucional, estabelecida entre um docente experiente e o aluno estagiário...” (SILVA, 2012)

É no estágio que se tem o contato com a construção dos planos de aulas e passa a se compreender a necessidade de cada faixa etária, conteúdos, avaliações, recursos e como pode inovar na construção em sala de aula estimulando os alunos em seu processo de ensino aprendizagem.

Pimenta (1997, p. 21) quando define que:

Estágio Curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho. (...) Por isso costuma-se denominá-lo a “parte mais prática” do curso, em contraposição às demais disciplinas consideradas como a “parte mais teórica”. Estágio e disciplinas compõem o currículo do curso, sendo obrigatório o cumprimento de ambos para obter-se o certificado de conclusão.

Saviani (2009) afirma que não será possível construir um sistema de formação e valorização de professores atuando apenas no campo das intervenções administrativas. Faz-se necessário alocar recursos financeiros específicos e condizentes com o tamanho e a complexidade da demanda por FPEB no Brasil. Faz-se urgente reconhecer a educação como prioridade e transformar, em ação, a vontade política que tanto se ouve nos discursos dos poderes públicos de nosso país. Ou seja, no desafio que lança, em especial, à classe política ou assumimos essa proposta ou devemos deixar cair a máscara e parar de pronunciar discursos grandiloquentes sobre educação, em flagrante contradição com uma prática que nega cinicamente os discursos proferidos (2009, p.154).

2.2 Apresentação dos resultados

Diante da realização das atividades desenvolvidas na disciplina e foram de grande contribuição para a formação docente, haja vista a oportunidades de trocar experiências neste contexto remoto, as contribuições das tutoras e supervisora foram essenciais para o momento vivenciado e para esse processo formativo que estamos passando, assim finda-se uma etapa que trouxe grandes aprendizagens para todos os acadêmicos.

As atividades realizadas possibilitaram demonstrar o domínio de conteúdos básicos relativos à estrutura e a prática pedagógica; perceber a importância do Estágio supervisionado para sua formação; refletir com base no referencial teórico construído durante o curso, sobre a importância do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental; refletir sobre a prática pedagógica pelos docentes do Ensino Fundamental; e elaborar ferramentas pedagógicas de intervenção, demonstrando conhecimentos na área de planejamento integrado e observando as orientações didáticas dos professores mediadores. Além de desenvolver as ferramentas pedagógicas no Ensino Fundamental e apresentar o relatório de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental nos anos iniciais.

Para Perrenoud (2000), a escola é o lugar onde o aluno tem direito a ensaios e erros, onde expõe suas dúvidas, explicita seus raciocínios e toma consciência de como se aprende, permitindo tornar visíveis os processos, os ritmos e os modos de pensar e de agir. Com isto, a aprendizagem inclui projetos de situações problema, que fazem com que o aluno participe em um esforço coletivo para elaborar um projeto e construir novas competências.

A escola e o professor têm um papel de extrema relevância para a construção dos sujeitos, por isso, a mediação é necessária, bem como as relações que devem se estabelecer nos espaços escolares como escola/família, professor/aluno, escola/comunidade entre muitas outras que contribuem com a educação de forma igualitária.

Entende-se desta forma que o Estágio é considerado como um campo de conhecimento; é nesta atividade teórico/prática que o aluno desenvolve seus conhecimentos e conteúdos, amplia sua teoria a partir das experiências e situações vivenciadas e observadas. (PIMENTA E LIMA, 2008).

Logo, é o caminho para a aprendizagem prática da docência, conhecer a realidade da sala de aula, suas dificuldades de perto, formas de ensinar, avaliar os alunos em suas

competências e habilidades nos espaços educativos, assim para o professor que está em formação é essencial o estágio.

Segundo Barreto (2006), o Estágio nos cursos de Licenciatura é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96). No qual, é necessário à formação profissional a fim de adequar essa formação às expectativas do mercado de trabalho onde o licenciado irá atuar. Assim o estágio dá oportunidade de aliar a teoria à prática. Nesse enfoque, este trabalho visa relatar qual a importância da escola, aluno, professor, o estágio supervisionado e todo o processo educacional na formação inicial do professor.

Já que o Estágio em sua acepção mais ampla sugere dar condições ao estagiário para a reflexão relativa ao seu fazer pedagógico mais abrangente e assim construir a sua identidade profissional. Deste modo, o estágio é um campo de conhecimento, é uma aproximação do estagiário com a profissão que irá exercer e com os as pessoas com quem irá trabalhar suas práticas a cada dia para que enfrente menos dificuldades futuramente. (SCALABRIN e MOLINARI, 2013, p.09)

2.3 Avaliação das atividades desenvolvidas

O processo de formação docente é uma etapa primordial e deve ser contínuo, por isso o estágio tem uma representação importante e o relatório parte das observações e reflexões do estágio. Portanto, o que se avalia dessa etapa é que em seu desenvolvimento as atividades tem seus desafios como o manuseio das tecnologias nesse contexto remoto, tendo isso tanto como ponto positivo e negativo, assim como as dificuldades de acesso do professor e do aluno com relação a internet, por exemplo, o momento de pandemia que impacta a todos como um ponto negativo e assim apesar dos desafios existentes sabe-se que as possibilidades podem ser significativas.

Pois, foi necessário adaptar toda a dinâmica da sala de aula presencial para os ambientes virtuais e a partir da realidade dos educadores do município com relação ao ensino remoto, percebidos na entrevista, para facilitar o conhecimento de como os educadores desenvolvem suas práticas pedagógicas nesse momento atípico que estamos vivenciando, no que tange a Educação Brasileira.

De modo que, os professores em processo de formação consigam formar sua identidade, tenham a sensibilidade, o olhar afetuoso e o amor pela docência. Libâneo (1994) afirma que o professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas,

mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. Freire (2007) defende que o professor precisa ser um aprendiz ativo e cético na sala de aula, que convida os alunos a serem curiosos e críticos e criativos.

Teixeira (2008) afirma que o Estágio assume um importante papel para a formação do docente e fornece ao estagiário possibilidades para que este amplie e utilize as aprendizagens adquiridas no decorrer do curso, para corresponder às necessidades e desafios que surgem na realidade escolar. Com o Estágio o aluno aproxima-se da realidade da sala de aula ou da escola, fazendo com que o mesmo reflita sobre a prática pedagógica efetiva na escola e o que esta reflexão lhe proporcionará para a complementação da formação docente.

Assim, considerando a função social da escola na pandemia e pós-pandemia, é importante se compreender que o uso das tecnologias educacionais para o ensino básico, potencializaram novas aprendizagens para o corpo docente (principalmente), embora o foco tenha sido o aluno, para os quais houve redobrada atenção numa tentativa de amortecer os efeitos do isolamento social e garantir o ensinar e aprender dos discentes (OLIVEIRA, 2018).

Braga e Schneider (2012, p. 08) afirmam que “para que o professor desenvolva uma boa prática pedagógica, deve diversificar e usar várias metodologias, fundamentando-as de acordo com as características físicas e psíquicas que correspondem à fase de maturação do indivíduo, pois, do contrário, ocorre o risco de não se obter êxito no processo de ensino aprendizagem”. Em uma prática de estágio na docência onde o estagiário ainda não carrega uma bagagem de experiência é um meio complexo para desempenhar uma boa saída quando surgem implicações difíceis de resolver. O estágio tendo que desenvolver todo seu manejo para saber lidar com as situações, saber se portar com os alunos com dificuldades de aprendizagens pode-se dizer que é um dos trabalhos mais difíceis até então encontrados.

Para Escalabrín e Molinari (2013, p. 05) “[...] o estágio supervisionado deve acontecer durante a vida acadêmica começando com a observação, com atividades complementares, práticas pedagógicas e isso acabarão proporcionando mais

probabilidade de sucesso no estágio e na sua formação profissional”. O Estágio funciona como ferramenta para que o graduando aperfeiçoe ou que tenha uma conexão mais íntima com a área a qual deseja exercer. E é nesse campo que o estagiário irá se reinventar como profissional e como pessoa, vivenciando a profissão que escolheu e vendo toda rotina. No campo, o estagiário põe em prática os seus ensinamentos construídos nas quatro paredes da universidade, chegando a hora de colocar em prática os embasamentos teóricos dos diversos autores estudados e a sua conexão com os pensamentos dele.

Logo, acredita-se que a formação inicial norteará a atuação do futuro professor em sala de aula, possibilitando a esse a apropriação da realidade presente no cotidiano da escola e, certamente, a prática do estágio torna-se o caminho para esta apropriação. Entende-se que o estágio supervisionado tem a função de orientar o acadêmico para reconhecer o espaço escolar, apropriando, problematizando, criando o seu projeto de pesquisa e trabalho a ser realizado na escola, o que viabiliza que o mesmo atue, comprometendo-se com o processo de ensino e aprendizagem no período de estágio. BRAGA; SCHNEIDER (2012, p. 12)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental é uma etapa pela qual o professor deve passar em seu processo formativo, sendo essencial já que é o momento que interage com a escola, a realidade educacional, o aluno, as metodologias, os conteúdos escolares de fato, por isso é sempre um desafio, ainda mais nesse contexto remoto, desde as entrevistas realizadas, a construção dos planos de aulas, a gravação dos vídeos e o relatório enquanto momento de retomar o processo do estágio de forma integradora e contributiva para a prática pedagógica.

Por isso, salienta-se sua importância e necessidade por representar um divisor de águas para a soluções de muitas problemáticas. Vale ressaltar ainda a necessidade do conhecimento teórico e prática de forma adequada para que desta forma possa obter resultados eficientes para a educação.

E, todas as atividades desenvolvidas no percurso da disciplina de estágio contribuem para aprendizagem docente, marca assim uma nova etapa no campo de atuação do professor, mas ainda sim não está livre das barreiras e dos desafios pela contrário, para obter grande conhecimento e aperfeiçoar sua prática o processo é contínuo. Por isso, a formação do professor é constante, já que o contexto se modifica

cotidianamente, assim como a escola, o aluno, os métodos e o professor.

Portanto, conclui-se que o estágio conseguiu demonstrar com eficiência o que se propõe enquanto etapa do processo de formação do professor, na busca pelo conhecimento e a aprendizagem pedagógica no contexto escolar. As experiências que foram possibilitadas através do estágio e relatadas neste artigo reafirmam de forma significativa, a relevância do estágio para os professores em processo de formação não só inicial como continuada, já que as vivências do docente favorece a prática pedagógica em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARBOSA.A.M; AMARAL.T. **A contribuição do estágio supervisionado na formação do pedagogo**. IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, 2009. Disponível em:

http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2049_1600.pdf> Acesso em: 26 de maio de 2021.

BARRETO, C. S. **Relatório do Estágio Supervisionado I**. Relatório de Estágio apresentado ao Curso de Licenciatura em Matemática como parte da exigência da disciplina Estágio Supervisionado I. Vitória da Conquista – BA, 2006.

BRAGA.D.T.C; SCHNEIDER.E.C. **Estágio nos anos iniciais: vivências e aprendizados**. Revista e-Ped – FACOS/CNEC Osório Vol.2 – Nº1 – AGO/2012 – ISSN2237-7077.Disponível em:http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/eped/agosto_2012/pdf/estagio_nos_anos_iniciais_-_vivencias_e_aprendizados.pdf> Acesso em: 26 de maio de 2021.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **A pedagogia crítica-social dos conteúdos**. In: Democratização da escola pública. 23. Ed. São Paulo: EDIÇÕES LOYOLA, 2009.

LOPES, Tânia Maria Rodrigues. **Estágio supervisionado na licenciatura em história: articulando ensino e pesquisa**. In: XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Anais do XIV ENDIPE, 2008.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Miriam Preissler de. “Políticas públicas em tecnologias educacionais”. **Revista Brasileira de Tecnologias Sociais**, vol. 5, n. 2, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, 14(40), 143-155, 2009.

SILVA, N. R. G. **Estágio Supervisionado em pedagogia**. São Paulo: Editora Alínea, 2011.

SCALABRIN, Izabel Cristina. MOLINARI, Adriana Maria Corder. **A importância da prática do Estágio Supervisionado nas licenciaturas**, 2013.

TEIXEIRA, Zeni Calbusch. **Reflexões sobre estágio curricular obrigatório no curso de pedagogia - limites e possibilidades**. In: XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Anais do XIV ENDIPE, 2008.

CAPÍTULO 15
O IMPACTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO ÂMBITO
EDUCACIONAL
THE IMPACT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE EDUCATIONAL FIELD

Júlia Tomaz Chaves

RESUMO

O artigo propõe, a partir de uma revisão de literatura, uma nova forma de pensar e atuar da psicologia no âmbito educacional, explanando possíveis danos do não desenvolvimento da inteligência emocional no ambiente escolar e educacional. Com o objetivo de possibilitar um caminho trilhável tanto a favor dos discentes quanto docentes e toda a equipe envolvida no processo educativo, assim como também a família, compreendendo a importância e relevância de todos esses entes na práxis didático-pedagógica. Unindo perspectivas que normalmente trabalham na contramão, psicanálise e inteligência emocional, em busca da diminuição dos impactos negativos da falta do desenvolvimento dessa inteligência na esfera supracitada, cujo a qual tem sido forte geradora de angústia e queixas.

Palavras-chave: Psicologia-educacional; Inteligência emocional; Queixa-escolar.

ABSTRACT

The article proposes, based on a literature review, a new way of thinking and acting in psychology in the educational field, explaining possible damage from the non-development of emotional intelligence in the school and educational environment. In order to enable a path that can be traced both in favor of students and teachers and the entire team involved in the educational process, as well as the family, understanding the importance and relevance of all these entities in didactic-pedagogical praxis. Uniting perspectives that normally work against the grain, psychoanalysis and emotional intelligence, in search of reducing the negative impacts of the lack of the development of this intelligence in the aforementioned sphere, which has been a strong generator of anguish and complaints.

Keywords: educational-psychology; emotional-intelligence; school-complaint.

INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil é muitas vezes deturpada, a começar pelo primeiro livro que a narra *L'Instruction publique au Brésil: histoire et législation* (1500-1889), de José Ricardo Pires de Almeida, cujo o qual expõe uma exacerbada gama de elogios ao império e aponta estatísticas com o intuito de comprar aquilo que se fala de forma quantitativa transvestida com o teor de qualidade. (VIDAL; FILHO; 2003.)

Não é segredo e muito menos recente a realidade de que a educação brasileira caminha a passos curtos e lentos. A educação jesuítica, a era pombalina, o império à frente dos diversos compilados conteúdos e por fim a educação republicana, mostrando como durante todos os registros feitos no país frente a questões educacionais, estas tiveram diversas formas e reformas.

Ramos de Carvalho, em 1971, pontuava que “à medida que nos aprofundamos na análise de nosso passado educacional, mais se reforçam as convicções sobre a inadequação deste modelo tradicional de periodização para a compreensão da história da escola brasileira” no I Seminário de Estudos Brasileiros e décadas depois tal afirmação se faz tão atual quanto quando foi exposta.

Comprovando as dificuldades de avanço dos fatores educacionais no Brasil, não apenas recaem queixas escolares que alicerçam em tantos outros fatores que dificultam ainda mais o seu desenrolar efetivo tanto para professores como alunos e demais sujeitos envolvidos, imergindo-os em tanta angústia que minimiza os empenhos e desempenhos frente aos fatores educacionais.

Entendendo a angústia como o Real (ao sinal do real) ou a presença do objeto, de algo da ordem do irreduzível, sob um olhar lacaniano, enquanto uma função mediana entre o gozo e o desejo. Pontuando ainda que, para ele, a angústia é um afeto, não uma emoção e “tem estreita relação de estrutura com o que é um sujeito” (LACAN; 1962). Assim, tal afeto é da ordem de uma perturbação e não de um sentimento. (RINALDI; 2003)

Entretanto, a partir do desenvolvimento da inteligência emocional, os sujeitos envolvidos no âmbito escolar poderiam ter, não sua angústia acabada, mas sim um manejo mais eficaz para diminuir os impactos dessas diante das queixas que mais são apresentadas, principalmente, quando associadas a psicologia escolar e dos desenvolvimentos dentro do ambiente escolar.

Com isso, considerando a inteligência emocional como, atrelada ao conceito do doutor em psicologia Daniel Goleman, a capacidade que o sujeito possui de identificar os seus próprios sentimentos, de se motivar, ter empatia e gerir bem as emoções internas e dentro dos relacionamentos, há a potencialidade de quetais pontos sejam as chaves para uma melhora significativa no âmbito escolar brasileiro.

De acordo com Barbosa e Marinho-Araújo (2010):

“A partir do ano 2000, observou-se o avanço da discussão teórica acerca da atuação do psicólogo escolar. Dentre os temas contemplados estão a atuação institucional, a participação do psicólogo escolar na formação de professores e na elaboração do projeto político pedagógico da escola e experiências de estágios baseadas em metodologias de pesquisa-ação, por exemplo. Tais trabalhos buscaram uma articulação maior da psicologia com o contexto da escola, demarcando novos focos de intervenção na área.”

Entretanto, é notório que os profissionais da área acabam se afetando com as demandas e queixas expostas a certo ponto que em detrimento do contexto acaba atado a um ciclo vicioso de tentativas de adentrar nesse espaço de forma efetiva com ações que tamponam as demandas momentâneas mas sem atividades efetivas, que possam ter efeito sobre as causas e não apenas sob os efeitos das queixas.

A POSSIBILIDADE DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Dentre tantos estudos já realizados, com a intenção de identificar e vislumbrar as realidades contextualizadas na esfera educacional, “observa-se a necessidade de ocupar-se da individualidade dos sujeitos sem, contudo, desarticulá-los de suas redes de relações e de sua história” como é apontado por Oliveira e Marinho-Araújo (2009).

Assim, a perspectiva preventiva, visando a atuação sobre as causas, na Psicologia Escolar mostra-se como possibilidade de uma atuação diferenciada (ARAÚJO, 2003; ARAÚJO; ALMEIDA, 2003). Por isso a apresentação das formas de como o desenvolvimento, através do aporte da psicologia escolar, da inteligência emocional pode ser não apenas o ponto-chave para uma vivência mais produtiva, eficiente e menos angustiante no âmbito escolar, tanto para os alunos quanto para os professores e todos os demais envolvidos. Como também, a negligência em relação a isso pode estar sendo um dos fatores fundantes para diversas queixas apresentadas ano após ano.

Para isso, se faz necessário, tomar-se o sujeito como parte constituinte de sistemas relacionais constituídos cultural e historicamente, àqueles que reconhecem a

complexidade constitutiva dos sujeitos e dos processos sociais humanos, assim como das práticas sociais das quais a educação constitui uma expressão. (Martinez,2010.)

Enxergando o cenário da sociedade contemporânea propício a nutrir a ansiedade e angústia de produzir constantemente, fazendo com que os sujeitos deixem de lado a atitude reflexiva, voltada para a interioridade e o autoconhecimento, passando assim a ver o indivíduo como apenas quem produz atividades diárias, como algo natural. (FREITAS; ASSIS, 2014.)

E assim, como é pontuado por Dazzani *et al* (2012):

“De modo geral, a queixa escolar se refere a problemas emocionais, familiares e de comportamento. Segundo Scortegagna e Levandowski (2004), as queixas múltiplas são mais comuns nos encaminhamentos do que aquelas que fazem referência a apenas um único problema. A dificuldade de atenção e a de concentração são as queixas mais frequentes relacionadas aos problemas de aprendizagem, ao lado da dificuldade na aquisição da leitura e da escrita. As queixas relacionadas aos problemas de comportamento, na maioria das vezes, estão associadas à inquietação da criança, à desobediência às regras e à falta de limites.”

Dessa forma, o desenvolvimento ou implicância maior em cativar a inteligência emocional nesse contexto, se dá a partir dos pilares estipulados pelo precursor da teoria: (1) autoconhecimento, (2) gestão das emoções, (3) empatia e (4) sociabilidade. Sendo esses complementares e retro-alimentados: a partir do autoconhecimento, o indivíduo se conhece ao ponto de conseguir identificar e compreender suas emoções, desenvolvendo a gestão consciente delas, evitando reações “automáticas” e tornando suas interações sociais muito mais empáticas.

Contudo, tais aspectos quando desenvolvidos podem agir em detrimento às queixas escolares ligadas a problemas emocionais, familiares e comportamentais, compreendendo os sujeitos no ambiente escolar como ser biopsicossocial; as queixas de aprendizagem referentes em grande parte a dificuldade de atenção e de concentração, que podem ou não estar ligadas às queixas escolares supracitadas; e às queixas comportamentais consideradas relativas a inquietação, desobediência e falta de limites, que podem ser advindas justamente de um lapso empático que desrespeita a subjetividade, pois concepções de inquietação, obediência e limites são construídos e relativos.

Conhecer e entender-se melhor é um ponto fundamental para, não apenas o desenvolvimento da Inteligência Emocional, mas também o manejo das relações sociais e com o mundo. A partir do momento que a pessoa entende que existem fatores conscientes e inconscientes que permeiam a sua vivência e que a sua percepção é alterada

pelos filtros da sua própria existência, a delegação de culpa pode vir a ser mais sensata.

Tendo em vista que uma das problemáticas e queixas escolares expostas mais recorrentemente é a culpabilização de terceiros quanto ao desempenho e desenvolvimento, a partir do momento em que se percebe em um primeiro plano que as demandas e formas de aprendizados são distintas da sua própria, tende-se a interpretar a realidade de maneira mais holística, atentando-se não apenas a sua forma adequada, mas entendendo que existem diversas formas de lidar com um ponto.

Para que haja esse discernimento é necessário que antes da tentativa de entender o ponto de vista alheio, entenda-se primeiro o seu próprio que é construído sob suas vivências e experiências que fomentam um filtro perceptivo consciente e inconsciente. A partir disso, o julgamento e interpretação se dá mais cuidadosamente, pois, é sabido que o conteúdo inconsciente nem sempre perpassa a barreira do recalque mas mesmo assim possui influência na vida do sujeito.

A tentativa de equilibrar, o ponto de vista pessoal com o ponto de vista e demanda alheia ocasiona uma congruência que pode vir a ser mais próxima do real e que cause menor angústia, pensando sob a perspectiva de que ao desenvolver o autoconhecimento possibilita-se também a noção do que é um potencial fator de angústia e o motivo pelo qual aquilo lhe ocasiona tal sentimento. Por isso

“A educação, e a escolar de maneira específica, funciona como meio de apresentar ao indivíduo os valores da cultura a qual pertencerá. Os processos pelos quais cada um introjeta, incorpora, absorve o que é próprio da sua cultura, ou seja, os processos pelos quais cada um se torna humano, e, parte da cultura, é a psicanálise que pode responder. A sociedade oferece os modelos. O sujeito se identifica, se organiza psiquicamente, investe de sentido psíquico aquilo que o ambiente lhe oferece e conforme suas necessidades.” (MORAES & OLIVEIRA, 2005.)

Dessa forma, a escola não só necessita do desenvolvimento do autoconhecimento para a diminuição indiretamente ou diretamente e recorrente ou ocasional das queixas, como também a escola é um dos principais ambientes que favorecem o desenrolar e maior manejo do autoconhecimento, o que suscita os demais pontos da inteligência emocional pautados na autorregulação, empatia e sociabilidade.

Isso porque, no desenvolvimento do processo de autorregulação, há uma convergência e integração de processos regulatórios dos seguintes tipos: regulação cognitiva, regulação emocional e regulação comportamental (Berger, 2011; Vohs & Baumeister, 2011). Percebe-se, portanto, que distintas áreas do desenvolvimento humano estão envolvidas na autorregulação.

Por isso, o autoconhecimento interfere como um mediador para os estímulos advindos do meio e que são alterados pela forma de sociabilidade que também é impactada pelo manejo da empatia ou quais tipos de empatias são empregadas em cada situação ou em relação às pessoas ao redor do sujeito e são ainda afetadas pelas estruturas psíquicas as quais cada um tem predominância, considerando que o sujeito passa por cada uma delas de alguma forma ou em algum momento.

A regulação cognitiva envolve importantes mecanismos neurocognitivos, tais como atenção, inibição, compartilhamento de tarefas e memória. Tais aspectos são de suma importância no processo de aprendizado e podem estar associados há queixas escolares supracitadas quando estão em um estado que para o educador é considerado deficitário na criança (LINHARES & MARTINS, 2015).

Já a regulação emocional está relacionada às habilidades e estratégias que servem para manejar, modular, inibir e melhorar a ativação emocional, de modo a dar suporte à adaptabilidade social e respostas não sociais, por isso, sendo o espaço educacional um meio social também a regulação emocional é muito demandada tanto para os alunos quanto para os pais e professores. (CALKINS, 2009; KOPP, 1989).

Enquanto a regulação comportamental é caracterizada pela habilidade de manejar ou controlar o próprio comportamento, incluindo obedecer às demandas e direções dos adultos, ou no contexto escolar os professores e controlar respostas impulsivas, sejam essas advindas dos alunos ou educadores, assim como também

adiar engajar-se em atividades específicas, que também acabam sendo um fator precursor de queixas, pois a falta de engajamento dos alunos, educadores e pais é o alicerce de muitas queixas como também é o que impede a resolução das mesmas. (Kochanska, Murray, & Coy, 1997; Kopp, 1982).

De acordo com Kochanska e Aksan (2006), “a consciência da criança e a emergência da autorregulação dependem de dois sistemas iniciais inibitórios do temperamento: medo e controle”. Tais sensações e percepções associadas ao ambiente escolar, tornam muito mais difícil o processo de aprendizado e dificultam o processo de autorregulação, agravando assim mais uma das queixas escolares mais recorrentes e que poderiam ser sanadas ou amenizadas caso trabalhada de forma a se desenvolver e não inibir.

Com o processo autorregulatório a ser realizado os pontos seguintes sugeridos como chaves para a inteligência emocional também são a serem trabalhados, pois surge a probabilidade

de uma falta de desenvoltura no processo empático, que favorece o processo de sociabilidade. Por isso, a descentralização dos motivos das queixas são tão difusos e sempre direcionados ao outro com uma desculpabilização de si mesmo.

Dessa forma, é perceptível como os pontos da inteligência emocional podem ter impacto no âmbito educacional e ainda mais como se entrelaçam entre si, favorecendo um trabalho simultâneo entre as partes e uma evolução contínua. Ainda mais, a falta desse aporte acaba refletindo de forma danosa para o meio, enquanto o desenvolvimento desse aspecto reflete principalmente em ganhos primários e secundários, direta e indiretamente, onde não só os alunos ou a instituição de ensino ganham mas todos que estão envolvidos no processo.

Considerações Finais

Diante dos pontos observados, é possível perceber o impacto negativo da falta do desenvolvimento de inteligência emocional no ambiente escolar e educacional, assim como, conseqüentemente, o impacto positivo nesse ambiente com o desenvolvimento da inteligência emocional tanto nos alunos, quanto os familiares que acompanham o desenvolvimento desses e até mesmo dos educadores e pessoas que trabalham no âmbito educacional.

O trabalho do psicólogo dentro do ambiente educacional por vezes é dificultado pela quantidade de demandas individuais. Porém, o trabalho de desenvolvimento da inteligência emocional pode ser realizado de forma grupal, assim seria possível atingir de forma mais ampla tanto os alunos quanto os profissionais do âmbito educacional a manejarem as queixas de forma menos angustiante para todas as partes.

Contudo, esse desenvolvimento da inteligência emocional pode não apenas amenizar as queixas e, quiçá, sanar, como também pode melhorar a retenção do conteúdo e aprendizado por parte dos alunos, melhorando seus respectivos aprendizados e também auxiliando no manejo dos educadores, de forma que favoreça também os demais profissionais das instituições de ensino e os familiares dos alunos que se envolvem no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

ARAÚJO, C. M. M. (2003). Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para a capacitação continuada. Tese de doutorado não-publicada, **Universidade de Brasília.**

BARBOSA, Rejane Maria and MARINHO-ARAÚJO, Cláudia Maria. **Psicologia escolar no Brasil: Considerações e Reflexões**. (Campinas) [online]. 2010, vol.27, n.3, pp.393-402.

BERGER, A. (2011). *Self-regulation: Brain, cognition, and development*. Washington, DC: **American Psychological Association**.

CALKINS, S. (2009). Regulatory competence and early disruptive behavior problems: The role of physiological regulation. In S. L. Olson & A. J. Sameroff (Eds.), **Biopsychosocial regulatory processes in the development of childhood behavioral problems** (pp.86-107). New York: Cambridge University Press.

KOCHANSKA, G., & AKSAN, N. (2006). Children's conscience and self-regulation. **Journal of Personality**, 74(6), 1587-1617. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00421.x>

KOCHANSKA, G., MURRAY, K. T., & COY, K. C. (1997). Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: From toddler to early school age. **Child Development**, 68(2), 263-277. <http://dx.doi.org/10.2307/1131849> KOPP, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: An integrative review. **Developmental Psychology**, 25(3), 343-354. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.343>

LACAN, J. (2004). *Le séminaire: Livre 10: L'angoisse*. Paris: Seuil. (Originalmente publicado em 1962-1963).

LINHARES, Martins Maria Beatriz; Savegnago MARTINS, Carolina Beatriz. O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. **Estudos de Psicologia**, vol. 32, núm. 2, abril-junio, 2015, pp. 281-293. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, Brasil.

Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2005). **Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. Campinas: Alínea.

MARQUES, Edgar; MUZITANO, Carolina. (2014) Externalismo e Autoconhecimento. **SKÉPSIS**, ANO VII, Nº 10, 2014. Rio de Janeiro.

MONTEIRO, Bruna; QUEIROS, Cristina e MARQUES, António. Empatia e engagement como preditores do burnout em cuidadores formais de idosos. **Psic., Saúde & Doenças** [online]. 2014, vol.15, n.1, pp.2-11. ISSN 1645-0086. <http://dx.doi.org/10.15309/14psd150102>.

MORAES, Maria José Beraldo de and OLIVEIRA, Maria Lucia. Psicanálise e educação: a história como ferramenta de autoconhecimento do sentido dos fazeres do ser humano.. In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE**, 2., 2005, São Paulo. Proceedings online... Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000200054&lng=en&nrm=abn>. Access on: 01 Nov. 2020.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de e MARINHO-ARAÚJO, Cláudia Maria. Psicologia escolar: cenários atuais. **Estud. pesqui. psicol.** [online]. 2009, vol.9.

RINALDI, Doris. A dinâmica da neurose obsessiva e os impasses no campo do desejo: o trajeto de uma análise. **Psychê**, vol. VII, núm. 12, dezembro, 2003, pp.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Rev. Brasil. Hist.**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, July 2003. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882003000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 01 Dec. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882003000100003>.

VOHS, K. D., & BAUMEISTER, R. F. (2011). Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications. **New York: The Guilford Press.**

WOYCIEKOSKI, C. & HUTZ, C. S. (2009). Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 22(1), 1-11.

CAPÍTULO 16
O PAPEL DA ESPIRITUALIDADE NA ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO:
UM NOVO OLHAR PARA O FAZER PSICOPEDAGÓGICO
THE ROLE OF SPIRITUALITY IN THE PSYCHOPEDAGOGUE'S PERFORMANCE: A NEW LOOK AT
DOING PSYCHOPEDAGOGICAL

Israel de Sousa Ribeiro¹
Luciana Maria de Sousa Trindade²

RESUMO

Este artigo foi elaborado no intuito de suscitar discussões em torno do papel da espiritualidade na atuação do psicopedagogo, uma vez que este profissional lida com o processo de aprendizagem humana e, para tanto, deve conhecer o aprendente em sua totalidade. A metodologia utilizada neste estudo é de caráter qualitativo, tendo a pesquisa bibliográfica como instrumento de abordagem, a partir da qual se construiu o referencial teórico que discorre sobre o assunto abordado. Em seguida, foi realizada a revisão da literatura utilizada, tendo como percepção o entendimento de que o psicopedagogo se utiliza de mecanismos correlacionados ao cultivo da espiritualidade em sua atuação, embora ele desconheça esse aspecto presente em sua prática psicopedagógica.

Palavras-chave: Espiritualidade. Aprendizagem humana. Prática psicopedagógica.

ABSTRACT

This article was prepared in order to raise discussions about the role of spirituality in the role of the psychopedagogue, since this professional deals with the human learning process and, therefore, must know the learner in its entirety. The methodology used in this study is of a qualitative character, using bibliographic research as an approach instrument, from which the theoretical framework that discusses the subject addressed was constructed. Then, was held to review the literature used, having as perception the understanding that the psychopedagogue uses mechanisms related to the cultivation of

¹ Mestrando em Sociologia (PPGS/UFPI); possui Graduação em Normal Superior (2012) e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (2013). Pós-graduado em Gestão e Supervisão Escolar/FLATED (2018). É especialista em Docência do Ensino Superior/FAEME (2014) e em Psicopedagogia Clínica e Institucional/FAEME (2013). E-mail: psicopedagogoisrael@gmail.com

² Graduada em Normal Superior (2012) e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (2013). Pós-graduada em Gestão e Supervisão Escolar/FLATED (2018). É especialista em Educação Infantil pela Universidade Estadual do Piauí (2016) e em Psicopedagogia Clínica e Institucional/FAEME (2013). E-mail: lutrindad@gmail.com

spirituality in his performance, although he is unaware of this aspect present in his psychopedagogical practice.

Keywords: Spirituality. Human learning. Psychopedagogical practice.

INTRODUÇÃO

A espiritualidade é um tema pouco discutido no meio acadêmico e social, o que culmina na ignorância espiritual que circunda a maior parte da sociedade da qual fazemos parte. Talvez essa ignorância exista pelo desconhecimento vigente em nosso meio quanto à distinção entre espiritualidade e religiosidade, já que ambas sempre foram motivos de contenda e polêmica em diversas etnias. Contudo, esse artigo se propõe discutir, a fim de evidenciar, o papel da espiritualidade dissociada da religião, focalizando sua real presença na atuação do psicopedagogo em suas práticas psicopedagógicas.

A atuação psicopedagógica se configura como área do conhecimento que focaliza sua atenção nas dificuldades de aprendizagem e, para tanto, o psicopedagogo busca respaldo em diversos campos epistemológicos, caracterizando-se como área de abordagem interdisciplinar, sendo a espiritualidade uma delas, ainda que o psicopedagogo faça uso dela sem a devida percepção de sua presença em sua atuação.

O interesse em pesquisar sobre a temática o papel da espiritualidade na atuação do psicopedagogo: um novo olhar para o fazer psicopedagógico surgiu da necessidade de trazer à tona discussões acerca da atuação do psicopedagogo, que em sua prática psicopedagógica, já atua utilizando-se de ações de cunho espiritual, embora ele desconheça a correlação de sua prática com a espiritualidade.

Esta pesquisa possibilitará um novo olhar em torno do fazer psicopedagógico, ampliando suas perspectivas de abordagem interdisciplinar e contribuirá significativamente para a eficácia da atuação do psicopedagogo, no sentido de satisfazer as necessidades integrais do sujeito aprendente.

Nesse sentido, este estudo teve como objetivo geral suscitar discussões quanto ao papel da espiritualidade implícito na atuação do psicopedagogo. O aporte metodológico da pesquisa é de caráter qualitativo, tendo como instrumento de abordagem a pesquisa bibliográfica, através da qual foi realizada a construção do referencial teórico a partir de autores que tratam respectivamente sobre a psicopedagogia, como Bossa (2007), Fernández (1990), Scoz (1992), bem como da espiritualidade como Cury (2007), Lan (2012), Lee (1991) e Krüger (2004).

Em seguida realizou-se a revisão e análise da literatura utilizada por meio da leitura e interpretação das contribuições teóricas, com a finalidade de dá maior legitimação a este estudo, obtendo-se a percepção de que o profissional psicopedagogo desconhece o papel da espiritualidade inerente a sua atuação psicopedagógica.

Traços Históricos da Psicopedagogia

De acordo com análises oriundas de literaturas que discorrem sobre a origem e trajetória da psicopedagogia foi possível identificar que ela nasceu na Europa, onde quem estudava os problemas de aprendizagem eram os filósofos, médicos e educadores. Seu surgimento ocorreu devido à necessidade da busca de soluções para o problema de aprendizagem, visto que seu objeto de estudo é a aprendizagem humana, tendo como campo de conhecimento e atuação as áreas da saúde e educação.

Segundo Bossa (2007), foi em meados do século XIX na Europa com o avanço e consolidação do capitalismo industrial, que a preocupação com os problemas de aprendizagem começaram a surgir e tinham caráter meramente orgânico, já que determinadas dificuldades de aprendizagem eram identificadas a partir das características fisiológicas do aluno. Tal fato foi determinante para a configuração da forma de tratamento oferecida à questão do fracasso escolar em anos precedentes.

Na França, George Mauco criou o primeiro centro psicopedagógico, onde médicos, pedagogos e outros profissionais que já realizavam um trabalho cooperativo, atuavam na busca de resolver os problemas de aprendizagem apresentados em algumas crianças. Ao discorrer sobre este primeiro centro médico-psicopedagógico francês, Griz (2009, p. 25) discorre:

Neste centro já se observava uma articulação entre várias áreas de conhecimento, como a medicina (psiquiatria, neuropsiquiatria e pediatria), a psicologia, a psicanálise e a pedagogia. Juntos, os profissionais dessas áreas buscavam soluções para os problemas de aprendizagem que acercavam as crianças de então.

Esse Centro unia conhecimentos da área da educação e saúde com o objetivo de readaptar crianças com comportamentos socialmente impróprios em casa, na escola, bem como em todo o âmbito social e, assim, atender crianças com dificuldades de aprendizagem, muito embora elas fossem consideradas inteligentes.

De acordo com Bossa (Ibidem 2007), a graduação em psicopedagogia surgiu há mais de 30 anos na argentina, sendo que a prática psicopedagógica teve início antes mesmo da criação do próprio curso. Os profissionais possuidores de outras formações

como, por exemplo, Sara Paín filósofa, juntamente com outros profissionais viram a necessidade de ocupar um espaço que não podia ser preenchido pelo psicólogo nem pelo pedagogo. Assim começaram a fazer reeducação, trabalhando as funções egóicas, com a finalidade de resolver questões de fracassos provenientes de possíveis faltas.

Posteriormente, Bossa (Op. cit. 2007), afirma que o curso de psicopedagogia passou por três momentos distintos. O primeiro deles exigia que o curso focalizasse uma área específica em que o atuante deveria ter formação docente como pré-requisito. Quanto ao segundo momento, ficou evidente a influência da psicologia experimental na formação do psicopedagogo, com a busca da formação instrumental deste profissional. Já no que se refere ao terceiro momento, aconteceu à valorização do papel do profissional psicopedagogo enquanto terapeuta.

Dentro desse contexto, desde seu estabelecimento na argentina a contemporaneidade a psicopedagogia tem ocupado um papel muito importante nos âmbitos da saúde e da educação. Esse fato tornou-se importante à medida que possibilitou mudanças na abordagem psicopedagógica e na reeducação clínica, o que levou os psicopedagogos a introduzirem no seu trabalho o olhar e a escuta clínicos provenientes da psicanálise, resultando nas características do atual perfil dos psicopedagogos argentinos.

De acordo com Griz (Ibidem 2009), o pensamento argentino acerca da psicopedagogia é bastante influenciado pela literatura francesa, essa influencia provém de autores como: Jacques Lacan, Maud Mannoni, Françoise Dotto, Julián de Ajuriaguerra, Janine Mery, George Mauco, Pierre Vayer e Pichon-Rivière. Com isso, a psicopedagogia argentina vem se destacando como referência na práxis psicopedagógica brasileira, entretanto, vale ressaltar que o ponta pé inicial na área da psicopedagogia foi dado pelos estudiosos franceses que demonstraram maior interesse em relação aos problemas de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Bossa (Op. cit. 2007) afirma que, no Brasil, devido à proximidade geográfica e o acesso a literatura, bem como a facilidade com o idioma dos argentinos são aspectos que influenciaram e ainda influenciam a atuação e o intercâmbio de profissionais argentinos com os brasileiros, pois de certa forma, encontramos profissionais atuando no Brasil e trabalhos de autores argentinos na literatura brasileira, as obras significam os primeiros esforços no sentido de sistematizar um corpo teórico próprio da psicopedagogia.

No Brasil, os primeiros cursos de especialização em psicopedagogia surgiram na década de 70, com a função de complementação a graduação de psicólogos e educadores, com o objetivo de solucionar os problemas de aprendizagem. Baseados nos moldes do Centro Médico de Pesquisas de Buenos Aires, os profissionais de Porto Alegre organizaram centros de estudos destinados a formação e atualização em psicopedagogia.

A regulamentação da profissão de psicopedagogo e criação do Conselho Federal e Regional de Psicopedagogia aconteceu com a aprovação do Projeto de Lei nº 3124/97 do Deputado Barbosa Neto. O Código de Ética que norteia o fazer psicopedagógico, foi aprovado pela Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) no ano de 1996, regulamentando as diretrizes para a atuação do psicopedagogo.

Na intenção de explicar o que é a psicopedagogia, bem como qual sua função Griz (Op. cit. 2009, p. 30) coloca que:

A psicopedagogia é um campo de atuação existente há muito tempo em vários países, como já o dissemos anteriormente e que, inicialmente, se voltava para a remediação ou reeducação das crianças com problemas de aprendizagem. Desta forma, a psicopedagogia evoluiu e se ampliou para constituir-se numa área aplicada, interdisciplinar e transdisciplinar. Ela integra e constrói sua própria síntese a partir das contribuições de várias áreas de conhecimento, tais como a pedagogia, a psicologia, a psicolinguística, a sociologia, a epistemologia genética, a neurologia e a psicanálise, buscando não só uma intervenção, mas também a prevenção das dificuldades no processo de aprendizagem do indivíduo. Portanto, podemos definir a psicopedagogia como uma área que estuda e lida com o processo de aprendizagem humana e suas dificuldades, compreendida na especificidade do sujeito que aprende.

A psicopedagogia configura-se dessa forma, como área de atuação que transcende o estudo do processo de aprendizagem, tendo em vista que ela passa a trabalhar diretamente com as dificuldades do ser cognoscente. Ela caracteriza-se não só pela intervenção no combate as dificuldades de aprendizagem apresentadas por cada aprendente, mas operacionaliza ações preventivas no sentido de evitar o surgimento das dificuldades cognitivas.

Na intenção de consolidar a prática profissional do psicopedagogo o Código de Ética da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp, 1993, p. 36-37) define:

A Psicopedagogia é um campo de atuação em Educação e Saúde que lida com o processo de aprendizagem humana em seus padrões normais e patológicos, considerando a influência do meio — família, escola e sociedade — no seu desenvolvimento, utilizando procedimentos próprios da Psicopedagogia.

Vale ressaltar que a Psicopedagogia possui uma abordagem interdisciplinar, convergindo com a visão de Scoz (1992, p. 2) que diz: “a psicopedagogia estuda o

processo de aprendizagem e suas dificuldades, e numa ação profissional deve englobar vários campos de conhecimento, integrando-os e sistematizando-os”.

Dessa forma é possível constatar que ela recorre: à psicologia, psicanálise, linguística, fonoaudiologia, medicina, pedagogia, bem como a outras áreas do saber. As ações psicopedagógicas podem ocorrer nos campos institucional e clínico, abrangendo os segmentos hospitalares, empresariais e organizações onde ocorre à gestão de pessoas, no sentido de conduzi-las adequada e harmonicamente no desenvolvimento de suas atividades.

A Atuação do Psicopedagogo na Área Institucional

No âmbito institucional a atuação do psicopedagogo na visão de Bossa (Op. cit. 2007) ocorre em escolas ou instituições, com o objetivo de analisar os fatores que beneficiam, interferem e prejudicam o alcance de uma adequada aprendizagem dentro da instituição educacional. Além disso, o psicopedagogo deve propor e desenvolver projetos favoráveis a transformações nas instituições. O atendimento institucional é desenvolvido em meio às modalidades de ensino-aprendizagem nas escolas, com todos os agentes da comunidade escolar.

Para Bossa (Op. cit. 2007), o psicopedagogo vai atuar através da observação, captando as dificuldades existentes, com vistas à orientação adequada de professores e alunos, bem como dos demais membros da escola, com a finalidade de viabilizar a aprendizagem no sentido de que estes mantenham uma relação de confiança entre si, respaldada no estímulo e na motivação mútua.

A atuação do Psicopedagogo nas práticas educativas é uma ação de suma importância, visto que os indivíduos que integram a comunidade educacional possuem dificuldades na relação interpessoal, principalmente, no que se refere à relação docente/discente, bem como família/escola.

Com isso é perceptível que a psicopedagogia institucional, assim como defende Noffs (2000), possui as seguintes funções: identificar, analisar e planejar intervenções por meio das etapas do diagnóstico e do tratamento, constituindo-se como um trabalho interdisciplinar, que dialoga e recorre a outras áreas do conhecimento.

A Atuação do Psicopedagogo na Área Clínica

No âmbito clínico a prática do psicopedagogo caracteriza-se como um campo de atuação na área da saúde, que acontece em clínicas, onde o atendimento ao aprendente ocorre de forma individualizada. Ele diagnostica, orienta e esclarece os obstáculos existentes entre o aprendente e a aprendizagem, bem como favorece o desenvolvimento de atitudes e processos de ensinagens apropriados aos sujeitos com dificuldades de aprendizagem.

Segundo Sampaio (2005, p. 1):

[...] quando se fala de psicopedagogia clínica, se está fazendo referência a um método com o qual se tenta conduzir à aprendizagem e não a uma corrente teórica ou escola. Em concordância com o método clínico podem-se utilizar diferentes enfoques teóricos.

Segundo a visão da autora a psicopedagogia clínica não segue uma corrente teórica específica, pois ao desenvolver seu trabalho no âmbito clínico, o psicopedagogo utiliza-se dos instrumentos variados, bem como, métodos que abrangem os mais diversos enfoques teóricos. Como podemos perceber, o psicopedagogo vai agir como terapeuta na característica básica do ser humano a aprendizagem, de modo a aliviar os sofrimentos e conflitos do sujeito, características essas que o impedem de aprender.

É de incumbência do psicopedagogo trabalhar a teoria indissociada da prática com um tipo de saber multidisciplinar, sempre aberto as mudanças que implicam no surgimento de novos conhecimentos, representando a busca de verdades que envolvem a aprendizagem tanto do outro, como de si mesmo em sua totalidade.

Faz-se necessário ressaltar que o psicopedagogo, enquanto profissional que lida com a aprendizagem humana, deve considerar o homem de forma integral, tendo a consciência de que este é um ser incompleto, que se constitui de partes específicas, cuja espiritual é uma delas. Para Freire (1996, p. 64): “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”.

Podemos inferir que o inacabamento do ser humano sinaliza que este é um ser que está em constante construção e que, para ele chegar a sua formação plena, deve adquirir conhecimentos permanentemente, considerando-os de forma holística. Acredita-se, portanto, que a espiritualidade faz parte da constituição humana e é essencial para o desempenho do psicopedagogo, desde que ela seja desvelada a luz de pesquisas, como esta, que esclareçam esse tema.

Desmistificando a Espiritualidade

Tratar da espiritualidade parece nos remeter a religiosidade ou crenças dogmáticas, porém é imprescindível salientar que este não é o intento desse estudo, até porque espiritualidade e religiosidade são termos distintos, que necessitam de elucidacões, evitando assim, eventuais motivos de discórdia ou polêmica.

A espiritualidade nos direciona a paz de espírito, ou seja, relacionar-se com o transcendente, no intuito de se desfazer das perturbações terrenas que tornam nossa vida caótica. Já a religião pode ser entendida a partir do momento em que se adere a algum credo religioso. Para Lan (2012, p. 47):

Religião é o esforço humano de tentar agradar a Deus por seus próprios meios; é viver segundo as tradições dos pais. Muitas vezes essas tradições invalidam a palavra de Deus. [...] Quem é governado por uma religião, conhece as leis e tradições dela, mas pode estar longe de fazer a vontade de Deus.

Partindo desse pressuposto entende-se que compreender a distinção entre espiritualidade e religião é um passo extremamente relevante para se chegar à compreensão da constituição espiritual humana, já que este é um tema pouco discutido no meio científico, mas ao ser tratado com a devida seriedade trará grandes benefícios para a humanidade, principalmente, para a atuação psicopedagógica.

Na ótica de Almeida (apud LEE 1991, p.15-16) o homem é um ser constituído de forma diferenciada:

Gênesis 2:7 nos diz como Deus criou o homem. Primeiro, Ele fez o corpo do homem do pó da terra. Em seguida, Ele soprou o fôlego de vida para dentro das narinas desse corpo de barro, e o homem tornou-se uma alma vivente. Aqui neste versículo há o corpo, a alma e o fôlego de vida. A palavra em hebraico para fôlego em gênesis é traduzida por 'espírito' em Provérbios 20: 27, o qual diz: 'O espírito do homem é a lâmpada do Senhor.' Isso indica que o próprio fôlego de vida soprado para dentro de Adão era o espírito humano. Dois materiais, então, foram usados para formar o homem: o pó e o fôlego de vida. O pó tornou-se o corpo, e o fôlego de vida tornou-se o espírito. Quando estas duas coisas juntaram-se um subproduto surgiu: a alma. Assim, Paulo nos diz em 1 Tessalonicenses 5:23 que o ser humano é de três partes: espírito, alma e corpo.

O processo de formação humana à luz das escrituras sagradas deixa claro que o ser humano foi criado de maneira especial e diferenciado. Sua constituição é complexa, entretanto, a bíblia a aborda como um fato: o homem é formado de três partes: corpo, alma e espírito.

Não é de se estranhar então que para se chegar a esse entendimento há a necessidade de se adquirir outro tipo de inteligência, a espiritual, a qual Cury (2007, p. 86) explica: “Inteligência espiritual é ter a consciência de que a vida é uma grande pergunta em busca de uma grande resposta. É procurar o sentido da vida, é procurar as respostas que a ciência nunca nos deu. É ter esperança na desolação, amparo na tribulação, coragem nas dificuldades”.

Ao passo que atingimos a inteligência espiritual conseguimos assimilar e filtrar o turbilhão de informações que nos são transmitidos diariamente, o que influenciará positivamente no progresso de todo nosso ser, nos conduzindo a sistematizar as aprendizagens de forma significativa.

O psicopedagogo deve ter informação dos mais variados campos do conhecimento para que em sua atuação ele possa, de fato, contribuir para a consolidação do processo de aprendizagem do sujeito. Acreditamos que além dos conhecimentos que compõem o aporte teórico da psicopedagogia é de suma importância que este profissional se aproprie de conhecimentos de cunho espiritual, já que o espírito humano corresponde a uma das partes constituintes do homem.

Contribuindo com esta linha de raciocínio encontramos a seguinte exemplificação, onde Lan (Ibidem 2012, p. 9, 14) aborda minuciosamente as duas partes constituintes do homem além do corpo:

[...] Temos mente para pensar, emoção para amar e vontade para decidir o que queremos ser ou não. Tudo isso faz parte da alma humana. Porém poucos são os que sabem que o ser humano tem algo mais: um sentido mais interior, chamado espírito humano, que é diferente da alma e nos leva a buscar uma realidade mais elevada, melhor, mais importante, que é o próprio Deus. [...] O espírito do homem também é composto de três partes: intuição (Marcos 2:8; 1 Coríntios 2:11), comunhão (João 4:24; 1 Coríntios 6:17; Efésios 6:18) e consciência (Romanos 8:16; 9:1).

Como percebemos, o ser humano foi criado de maneira diferenciada e integral, cujas partes são corpo, alma e espírito. A alma é composta de mente, vontade e emoção, o espírito por sua vez, compõe-se de intuição, comunhão e consciência, em que certamente, cada uma dessas partes possui funções diversificadas e essenciais para o desenvolvimento cognitivo e espiritual dos sujeitos.

A bíblia testifica sobre a existência do espírito como parte inerente ao gênero humano: “Fala o Senhor, o que estendeu o céu, fundou a terra e formou o espírito do homem dentro dele” (ZACARIAS 12:1; p. 909). Percebe-se através desse versículo,

proveniente das escrituras Sagradas, a importância do espírito criado por Deus dentro do homem, tendo em vista que ele foi equiparado com criações grandiosas como o céu e a terra.

Nota-se que conhecer toda a constituição humana implica em deixar de ignorar seu aspecto espiritual, inclinando-se de uma visão simplista e micro de homem para sua macro constituição. Dessa forma, entendemos que possuir conhecimentos de cunho espiritual é um fator preponderante para atuação do psicopedagogo, tendo em vista que tais conhecimentos lhe darão uma visão mais ampla e eficiente no delineamento das ações psicopedagógicas, sem ignorar a composição do homem em sua totalidade.

O Caráter Espiritual Implícito na Atuação do Psicopedagogo

O psicopedagogo é o profissional que no desempenho de sua função, identifica os obstáculos que impedem o sujeito de aprender, além de interferir nesse processo de modo a auxiliar o aprendente. Com suas ações ele busca alternativas que possam subsidiar o ato de aprender, de forma a gerar no aprendente uma relação saudável consigo mesmo e a aprendizagem, através do devido acompanhamento, (CENED, 2002).

Para Gómez e Terán (2011), a aprendizagem consiste num processo complexo e multifacetado que se desencadeia através de mecanismos internos e externos, sendo que todos eles concorrem para a formação integral do sujeito aprendente.

Indiscutivelmente, inúmeros são os fatores que devem ser considerados para a construção da aprendizagem, sendo que todos eles necessitam de maior atenção no que tange as dificuldades para aprender, que são refletidas pelo fenômeno presente naqueles que não adquirem aprendizado. De acordo com Gómez e Terán *Ibidem* (2011, p. 30):

O indivíduo enfrenta o processo de aprendizagem como uma totalidade, ou seja, a partir dos seus sentimentos, seu corpo, sua capacidade intelectual e do seu esquema referencial. Quando surgem dificuldades nesse processo elas não devem ser enfocadas isoladamente. Apesar de poderem se manifestar na área emocional, na área orgânica, na área intelectual, ou na social, é importante não perder de vista que toda a personalidade é afetada.

A partir desse entendimento compreende-se que o homem, enquanto ser aprendente que é, constitui-se de várias dimensões: psicológica, biológica, cognitiva, social e, também, espiritual, o que nos permite afirmar que ao desintegrá-las, tratando-as isoladamente incorremos no comprometimento da aprendizagem total do indivíduo.

É notório na atuação do psicopedagogo que suas ações visam diagnosticar e intervir nas dificuldades de aprendizagem do aprendente, buscando estratégias que promovam a redução de cada uma delas. Para tanto, este se utiliza de procedimentos específicos da psicopedagogia no intuito de estabelecer uma relação saudável do aprendente para com o processo de aprendizagem. Ao discorrer sobre as funções do psicopedagogo Bossa (2007, p. 33) diz que cabe a ele:

[...] detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem; participar da dinâmica das relações da comunidade educativa, a fim de favorecer processos de integração e troca; promover orientações metodológicas de acordo com as características dos indivíduos e grupo; realizar processos de orientação educacional, vocacional e ocupacional, tanto na forma individual quanto em grupo.

Torna-se claro, portanto, que em suas ações o psicopedagogo está sempre intervindo na realidade do sujeito aprendente, no sentido de estimulá-lo, o que certamente implica no alcance de boa autoestima e o ajuda a sanar as dificuldades que obstaculizam seu processo de aprendizagem.

Através dessas ações conseguimos visualizar o caráter implícito da espiritualidade na prática psicopedagógica, pois ainda que o psicopedagogo não tenha adquirido esse novo olhar, percebe-se que seu trabalho visa levar o aprendente a humanizar-se e a alcançar um estado transcendente, isto é, a desenvolver-se de forma elevada e excelente, o que corresponde a superar as limitações que inviabilizam sua ampliação cognoscente, de modo a alcançar melhores condições de aprender e viver.

Na concepção de Krüger (2004, p. 51) a transcendência é um fator indispensável, pois: “[...] a ação humana consiste em tornar a transcendência companheira de todas as etapas da evolução humana como origem de projeto de vida. Desejo e utopia. A recusa a transcendência é trágica para o ser humano, pois o torna resignado em sua mediocridade biológica”. Depreende-se assim, que a transcendência se constitui como um elemento essencial para o progresso do ser humano e que, desconsiderá-la seria tratar esse desenvolvimento de forma compartimentada.

Ao considerarmos a palavra transcendência em seu sentido literal, percebemos que um de seus significados está relacionado com a grandeza de Deus e sua relação com o mundo e aos seres que Ele criou (VILLAR e FRANCO, 2001). Frente a isso, enxergamos mais um fator importante que deve ser cultivado pelo psicopedagogo em sua atuação, tendo em vista que através da transcendência, que pode e deve ser entendida

como um item que está mesclado à espiritualidade, o aprendente poderá encontrar o equilíbrio de suas faculdades mentais, amenizando as desordens existentes no seu interior.

O fazer psicopedagógico pode ocorrer tanto no campo clínico quanto no institucional:

O trabalho clínico: acontece na relação de um sujeito e sua história de vida; busca-se compreender o que o sujeito aprende. No trabalho preventivo: o objeto de estudo é o espaço físico e psíquico da aprendizagem, ou seja, a instituição; são avaliados os processos metodológicos e a dinâmica institucional. (CENED, ibdem 2002, p. 26).

Observa-se que nas duas áreas de atuação, a finalidade do psicopedagogo é auxiliar os sujeitos participantes do processo de aprendizagem e criar meios que possibilitem o tratamento adequado para que seus conflitos e dificuldades sejam sanados, havendo o alcance da aprendizagem por parte do aprendente.

Logo, torna-se mais que necessário frisar que a atuação do psicopedagogo possui estreita relação com atos espirituais que são ignorados pela ausência de elucidções sobre este tema. Todavia, insistimos em ressaltar que a inserção de conhecimentos e práticas espirituais no fazer psicopedagógico, de forma consciente, são elementos fundamentais para que o psicopedagogo adquira um novo olhar para o fazer psicopedagógico mediante as dificuldades de aprendizagem que distanciam os sujeitos do processo de aprendizagem.

Considerações Finais

Através deste estudo foi possível perceber que a atuação do Psicopedagogo pode ocorrer no âmbito Clínico e Institucional, onde sua função será, respectivamente, de cunho terapêutico e preventivo, com o intuito de analisar, planejar e promover intervenções em realidades cognoscentes, através de procedimentos específicos da psicopedagogia, com a finalidade de sanar ou amenizar os conflitos provenientes das dificuldades de aprendizagem.

As reflexões suscitadas neste trabalho quanto à atuação do psicopedagogo nas áreas institucional e clínica, apresentam-se de forma pertinente, nos dando uma nova visão no que se refere à prática psicopedagógica aliada à espiritualidade. Além disso, percebemos também que na atuação do psicopedagogo há o uso de procedimentos de caráter espiritual, porém ele ignora o cunho espiritualista de seu trabalho pelo fato de desconhecer o lado espiritual constituinte do ser humano.

Ficou evidente que a psicopedagogia depende de um envolvimento de várias instâncias da ciência e, para que isto ocorra, o psicopedagogo necessita de conhecimentos variados e consistentes, concebendo o processo de aprendizagem como uma trajetória complexa, sem deixar de considerar o sujeito cognoscente como um todo, a fim de despertar o prazer de aprender e de assimilar o conhecimento.

A pesquisa nos levou a considerar a carência de estudos que focalizem e discutam a espiritualidade no campo psicopedagógico como fator de desenvolvimento do ser humano. Acima de tudo, o trabalho nos fez entender que não dá mais para deixar de lado os conhecimentos relacionados ao papel da espiritualidade na atuação do psicopedagogo, pois as ações inerentes da psicopedagogia são carregadas de atos que correspondem ao pleno exercício do estímulo espiritual.

Sugerimos, sem a pretensão de esgotar as discussões referentes à espiritualidade no campo psicopedagógico, que os profissionais formados em psicopedagogia busquem fontes de pesquisas que possam embasar seus atos em prol da aprendizagem e que, sobretudo, todos estejam abertos e sensíveis para adquirir esse novo olhar no tocante ao fazer psicopedagógico ancorados nos conhecimentos espirituais, de modo que estes sejam utilizados com o objetivo de promover relevantes progressos frente às dificuldades cognitivas de cada aprendente.

Referências

- ALMEIDA, João Ferreira de. **Bíblia sagrada**: velho e novo testamento. Trad. Sociedade Bíblica do Brasil. Barueri, São Paulo, 2007.
- BOSSA, Nádia. **A psicopedagogia no Brasil**: Contribuições a partir da prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: **A psicopedagogia em ação na escola**. Brasília, DF: CENED, 2002.
- CÓDIGO DE ÉTICA DA ABPP, In: **Revista Psicopedagogia**. São Paulo. v. 12, nº 25, p. 36-37, ABPP, 1993.
- CURY, Augusto. **Dez leis para ser feliz**. Rio de Janeiro: Sextante, 2007.
- SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado. TERÁN, Nora Espinosa. **Dificuldades de aprendizagem:** detecção e estratégias de ajuda. Cultural, 2011.

GRIZ, Maria das Graças Sobral. **Psicopedagogia: um conhecimento em contínuo processo de construção.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. lxxxiii, 2922, p. ISBN 85-7302-383-X.

KRÜGER, Clóvis Maciel. **O ensino religioso.** São Paulo. Pátio, v. 3, n. 32, p. 49-51, nov. 2004 - jan. 2005.

LAN, Dong Yu. **Uma vida com propósito e qualidade interior.** 2. ed. São Paulo: Árvore da vida, 2012.

LEE, Witness. **A revelação básica nas escrituras sagradas.** São Paulo: Árvore da vida, 1991.

NOFFS, Neide de Aquino. **O papel social da psicopedagogia.** Revista Psicopedagogia. v. 19, nº. 53, p. 43-46, dezembro 2000.

Simaia Sampaio - Pedagoga e Psicopedagoga *Publicado em 13/12/2005 17:54:00*
<http://www.psicopedagogia.com.br/opiniaio/opiniaio.asp?entrID=422> < acesso em 25/08/2018 as 18h02min.h >

CAPÍTULO 17
O PROCESSO DISCURSIVO E A CORRELAÇÃO ENTRE ANÁLISE DO
DISCURSO E ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO
THE DISCURSIVE PROCESS AND THE CORRELATION BETWEEN DISCOURSE ANALYSIS AND
CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS

Adalberto Pereira Torres¹
 Adriano da Silva Borges²
 Raimundo Nonato de Pádua Câncio³
 Witembergue Gomes Zaparoli⁴
 Lucas Lucena Oliveira⁵
 Leidiane de Souza Silva Pereira⁶
 Fausto Ricardo Silva Sousa⁷
 José Ferreira Mendes Júnior⁸

¹Mestrando do Programa Profissional de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas educativas - (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no CCSST - Imperatriz- MA, na Linha de Pesquisa: Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação. Vinculado ao Grupo de Pesquisas em Diálogos Interculturais e Práticas Educativas (DIPE). E-mail: adalberto.torres@discente.ufma.br.

²Mestrando do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão, Campus de Imperatriz, na linha de pesquisa: Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares. Em consonância ao Grupo de Pesquisa: Diálogos Intercultural e Práticas Educativas - DIPE. ID Lattes: 6260867755190668. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5235-5028>. E-mail: borges.adriano@discente.ufma.br

³ Professor adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Possui Pós-doutoramento em Educação pelo Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (2019). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará, na Linha Educação, Cultura e Sociedade (2017). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará, na Linha Formação de Professores (2008). Atua no Programa de Pós-graduação em Formação Docente e Práticas Educativas - PPGFOPRED/UFMA. E-mail Nonato.cancio@uft.edu.br.

⁴ Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas e de Literaturas, Universidade Federal do Tocantins - UFT/ARAGUAÍNA, na linha de pesquisa: Linguagem, educação e diversidade cultural. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Pará - UEPA (2010). Possui graduação em História pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2003). Graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba - UNIUBE (2015). Docente permanente e Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação com área de concentração em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED, CCSST-UFMA, Imperatriz-Ma. <https://orcid.org/0000-0003-3452-2600> ID Lattes:927092163542468 E-mail: wg.zaparoli@ufma.br

⁵ Mestrando em Educação vinculado ao Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, na linha de pesquisa Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares. Especialista em Direito Processual Civil pelo Centro Universitário Internacional. Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. E-mail: lucas.lucena@discente.ufma.br. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2828049063492256> <https://orcid.org/0000-0001-8536-3940>

⁶ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão, Campus de Imperatriz, na linha de pesquisa: Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares. Em consonância ao Grupo de Pesquisa: Diálogos Intercultural e Práticas Educativas - DIPE. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1172512503065569> E-mail: leidedanca@hotmail.com./ leidiane.souza@discente.ufma.br

⁷ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docentes em Práticas Educativas (PPGFOPRED), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Imperatriz – MA. Membro do grupo de pesquisa Diálogos Interculturais e Práticas Educativas (DIPE), estudando a Educação Étnico-Racial.

⁸ Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão – UFMA – Campus Imperatriz/MA. E-mail: jfm.junior@discente.ufma.br. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8596587305232001>.

RESUMO

O objetivo deste texto é explicar alguns conceitos fundamentais aos estudos do discurso e que nos ajudam a compreender as inter-relações entre a Análise do Discurso (AD) e a Análise Crítica do Discurso (ACD) como formas de observação e análise das complexas relações entre estrutura social e estrutura discursiva. O embasamento teórico-metodológico adotado está ancorado na abordagem dialógica do discurso de Bakhtin (2014), nas contribuições de Orlandi (2009), Pêcheux (2009), Charaudeau e Maingueneau (2004) sobre a linguagem como discurso; Authier-Revuz (1990) e Maingueneau (2015), acerca da dimensão heterogênea na enunciação; e em Brandão (2004), Fairclough (2001), Charaudeau e Maingueneau (2004), entre outros, sobre a correlação entre os campos da AD e da ACD. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com levantamento bibliográfico. Os estudos do discurso são vistos aqui não como métodos, mas como maneiras de estudar as estruturas e estratégias da escrita e da fala com diferentes tipos de análises.

Palavras-chave: Discurso. Análise do Discurso. Análise Crítica do Discurso.

ABSTRACT

The purpose of this text is to explain some concepts that are fundamental to discourse studies and that help us to understand the interrelationships between Discourse Analysis (AD) and Critical Discourse Analysis (ACD) as forms of observation and analysis of the complex relationships between social structure and discursive structure. The adopted theoretical-methodological basis is anchored in the dialogical approach of Bakhtin's (2014) discourse, in the contributions of Orlandi (2009), Pêcheux (2009), Charaudeau and Maingueneau (2004) about language as discourse; Authier-Revuz (1990) and Maingueneau (2015), about the heterogeneous dimension in enunciation; and in Brandão (2004), Fairclough (2001), Charaudeau and Maingueneau (2004), among others, on the correlation between the fields of AD and ACD. It is a qualitative research with bibliographic survey. Discourse studies are seen here not as methods, but as ways of studying the structures and strategies of writing and speaking with different types of analysis.

Keywords: Discourse. Speech analysis. Critical Discourse Analysis.

Introdução

Concebida de maneira diferente em cada momento social e histórico, o que evidencia o seu caráter dinâmico no meio social, a linguagem é compreendida como forma de interação, não sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas, como se considerou por muito tempo. Assim, quando um sujeito usa a língua ele não somente traduz e/ou exterioriza um pensamento, ou transmite informações, realiza ações, produz efeitos de sentido e age e atua sobre os seus interlocutores. Nessa direção, ao analisar o discurso, cabe compreender como se estabelece uma relação do que é dito com a história, com os sujeitos e suas ideologias, os jogos de poder imbricados nas práticas sociais.

As novas demandas sociais e os problemas educacionais que emergem em diferentes contextos têm suscitado a necessidade de investigar os discursos, as ideologias e as práticas que os sustentam, a partir dos estudos críticos da linguagem. No entanto, o objetivo deste texto é explicar alguns conceitos fundamentais aos estudos do discurso e que nos ajudam a compreender as inter-relações entre a Análise do Discurso (AD) e a Análise Crítica do Discurso (ACD) como formas de observação e análise das complexas relações entre estrutura social e estrutura discursiva.

O embasamento teórico-metodológico adotado está ancorado na abordagem dialógica do discurso de Bakhtin (2014), nas contribuições de Orlandi (2009), Pêcheux (2009), Charaudeau e Maingueneau (2004) sobre a linguagem como discurso; Authier-Revuz (1990) e Maingueneau (2015), acerca da dimensão heterogênea na enunciação; e em Brandão (2004), Fairclough (2001), Charaudeau e Maingueneau (2004), entre outros, sobre a correlação entre os campos da AD e da ACD. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com levantamento bibliográfico organizada em três seções, além da introdução e da conclusão: na primeira seção trazemos algumas questões preliminares sobre o Discurso, como introdutória ao estudo; na segunda abordamos a heterogeneidade enunciativa e voz dos “outros”; e na terceira seção explicamos e discutimos as correlações entre Análise de Discurso (AD) e Análise Crítica de Discurso (ACD).

Algumas questões preliminares sobre o Discurso

Os estudos do Discurso e dos eventos comunicativos entre os sujeitos e comunidades têm evidenciado importantes análises das formas e condições de produção

da fala e da escrita nas interações comunicativas, o que tem contribuído sobremaneira para a compreensão das estruturas, dos processos, dos contextos sociais e culturais de produção do discurso, uma vez que somos sempre “atravessados” pela linguagem e pela história na produção do que se diz.

É importante situar, inicialmente, que o desenvolvimento dos estudos linguísticos possibilitou que se reconhecesse tanto a língua como a fala como partes constitutivas da linguagem. Assim, os estudos da linguagem deixaram de centrar-se somente na língua e passaram a se dar numa dimensão mais ampla que relaciona tanto a língua quanto a fala, ou seja, o discurso (BRANDÃO, 2004). A linguagem passa então a ser compreendida na perspectiva da interação social, em que os variados contextos sociais evidenciam as relações que ligam o linguístico ao social. Assim, “a linguagem (a língua e a fala, ou seja, o discurso) não pode ser encarada como uma entidade abstrata, mas como um lugar em que o ideológico, para se objetivar, precisa de uma materialidade” (BRANDÃO, 2004, p. 9).

No que se refere a essas relações na perspectiva discursiva, conceitos de Discurso e texto merecem atenção especial. O texto, como todo objeto simbólico passível de interpretação, é lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade (ORLANDI, 1986, p. 204-205). Mas, na perspectiva discursiva, a organização do texto, que é formado por uma estrutura que articula diferentes elementos e constitui um sentido coeso e coerente, não é o foco de análise. O que estará em evidência é, conforme Orlandi (1995),

[...] a unidade de análise afetada pelas condições de produção. O texto é, para o analista de discurso, o lugar da relação com a representação física da linguagem: onde ela é som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho. É o material bruto. Mas é também espaço significante. E não é das questões menos interessantes a de procurar saber como se põe um discurso em texto. (ORLANDI, 1995, p. 117).

Ao se proceder à análise de um texto, é preciso compreender que não é exatamente sobre o texto que nos debruçaremos, mas sobre o discurso. É no processo discursivo que capturamos o sentido do texto. No que se refere ao percurso gerativo do sentido do texto, podemos dizer que o nível discursivo é mais superficial, pois ele é o mais próximo da manifestação textual, já que todo dizer, do ponto de vista discursivo, é um deslocamento nas redes de filiações (históricas) de sentidos (PÊCHEUX, 1983).

Nessa direção, estudiosos como Bakhtin, Foucault, Pêcheux, entre outros, procedem à ruptura da dicotomia alçada por Ferdinand de Saussure entre língua e fala, que pressupõe que a língua seria isenta de um sistema ideológico, e passam a abordá-la na perspectiva discursiva questionando o papel específico do discurso nas formações ideológicas. Considerando essas relações, Brandão (2004, p. 11) observa que o “ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos é, portanto, o discurso”. No que se refere à relação entre discurso e ideologia, Fiorin (1990) faz a seguinte observação:

o discurso deve ser visto como objeto linguístico e como objeto histórico. Nem se pode descartar a pesquisa sobre os mecanismos responsáveis pela produção do sentido e pela estruturação do discurso nem sobre os elementos pulsionais e sociais que o atravessam. Esses dois pontos de vista não são excludentes nem metodologicamente heterogêneos. A pesquisa hoje precisa aprofundar o conhecimento dos mecanismos sintáticos e semânticos geradores de sentido; de outro, necessita compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos (FIORIN, 1990, p. 177).

Brandão (2004, p. 11) explica que a linguagem como discurso não pode ser compreendida apenas como uma infinidade de signos relacionados ao papel de comunicação, como suporte para o pensamento, mas sim como “um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia”. Nessa perspectiva, o discurso “possibilitará operar a ligação necessária entre o nível propriamente linguístico e o extralinguístico, trazendo significações de um texto às condições sócio-históricas desse texto não de forma secundária, mas constitutivo das próprias significações (BRANDÃO, 2004, p. 11). O discurso é, para Gregolin (1995),

[...] um suporte abstrato que sustenta os vários TEXTOS (concretos) que circulam em uma sociedade. Ele é responsável pela concretização, em termos de figuras e temas, das estruturas semi-narrativas. Através da Análise do Discurso é possível realizarmos uma análise interna (o que este texto diz?, como ele diz?) e uma análise externa (por que este texto diz o que ele diz?). (GREGOLIN, 1995, p. 17).

Em Foucault (2009), o discurso é o ato de falar, manter, transmitir e articular ideias em qualquer campo que seja: simbólico, da palavra, da escrita, o do olhar, do gestual, ou seja, tudo que está no campo da comunicação faz parte também do campo do discurso. Para ele, o discurso é um conjunto de elementos ou regras que irão compor o discurso, denominando-os de “regras de formação”, compostos pelos objetos, pelos tipos de

enunciação e pelos temas e teorias, caracterizando, assim, a formação discursiva. Ao definir “o discurso como um conjunto de enunciados que se remetem a uma mesma formação discursiva [...]”, Foucault observa que “a análise de uma formação discursiva consistirá, então, na descrição dos enunciados que a compõem” (BRANDÃO, 2004, p. 32). O discurso seria compreendido, dessa forma, tal qual uma família de enunciados constitutivos a uma mesma formação discursiva.

Contudo, Brandão (2004, p. 37), ressalva enquanto contribuição para os estudos da linguagem a concepção de discurso de Foucault onde, “a concepção de discurso como jogo estratégico e polêmico: o discurso não pode mais ser analisado simplesmente sob seu aspecto linguístico, mas como jogo estratégico de ação e de reação, de pergunta e resposta, de dominação e de esquiva e também como luta”. Nessa perspectiva, Brandão (2004) aponta que a análise linguística deve buscar um enfoque que trabalhe o linguístico e o social, observando as vinculações entre a linguagem e a ideologia.

Foucault (2009), ao abordar a produção do discurso e como ele se dissemina em diferentes sociedades, quando exerce uma função de controle, de limitação e validação das regras de poder em períodos históricos diferentes e em grupos sociais, faz a seguinte observação:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2009, p. 8-9).

No estudo do discurso como reprodução ideológica, este é visto como uma rede de signos que se conectam um com outros discursos, estabelecendo os valores em determinada sociedade. Nesse jogo de relações, é possível se estruturar determinado imaginário social, como se ele operasse como um instrumento do desejo. Para Foucault (2009),

Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apodera. (FOUCAULT, 2009, p. 10).

Apesar de transpassar várias disciplinas até mesmo com surgimento da linguística, o conceito de discurso que conhecemos hoje teve sua origem em um campo epistemológico, numa disciplina, traçado na França, a partir de 1969, por meio dos estudos Michel Pêcheux, o qual desenvolveu a Análise do Discurso (PÊCHEUX, 2009).

Nessa conjuntura, o discurso para Pêcheux (2009) é o efeito de sentidos entre interlocutores, ou seja, o efeito de sentidos existente nas relações do discurso.

Ao dar segmento aos estudos de Louis Althusser, Pêcheux teorizou sobre a materialidade histórico-linguística do discurso e como a ideologia se manifesta no discurso. O autor faz uma crítica à linguística de Ferdinand Saussure e de Noam Chomsky, que estudaram as características internas da língua como instrumento e não como parte de um contexto histórico-social. Dessa forma, Pêcheux passa a abordar a linguagem enquanto discurso com efeito de sentido entre os sujeitos (PÊCHEUX, 2009).

Já na abordagem de Norman Fairclough (2001, p. 91), o discurso é um modo de ação e de representação, ou seja, “é uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros”. O autor aponta também uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, fazendo uma relação causa e efeito entre eles. Nessa abordagem, o discurso é delineado e delimitado pela estrutura social em todos os níveis, pois, para ele,

O discurso é socialmente constitutivo. O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem [...] o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Fairclough (2001) pontua ainda que o discurso está implícito na prática social e que esta prática possui várias orientações, tais como: econômica, política, cultural, ideológica, como também tem o discurso. No que se refere ao discurso como prática política, este se “estabelece, mantém e transforma as realizações de poder e as entidades coletivas”. Já como prática ideológica, este se “constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94). E essa relação política e ideológica no discurso é dependente uma da outra, ou seja, trata-se de uma relação de poder e de luta pelo poder.

O discurso é também uma das dimensões da história, sendo constitutivo dos embates que se dão na sociedade entre agentes históricos situados em diferentes lugares econômicos, sociais, políticos e ideológicos. Uma das possibilidades de estabelecimento das relações entre o discurso e a configuração histórica na qual ele é produzido, se dá ao considerar o sujeito como um elemento de mediação entre as diferentes dimensões da realidade histórico-social em que se inclui a dimensão discursiva (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004). Tais relações pressupõem um tratamento heterogêneo e

flexível do ponto de vista teórico e metodológico visando tratar a trajetória entre a palavra e o homem, entre o homem e a história e entre a história e a palavra.

Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 171-172) apresentam a linguística do discurso de forma contextualizada, assumido que em todo discurso há interdiscurso e estes são regidos por regras. Para os autores, o discurso está em um contexto. Assim, não se pode atribuir sentido para esse discurso fora desse contexto. Além disso, o discurso pode modificar o contexto no decorrer do processo de produção. Quando o discurso é assumido, esse discurso é realizado por um sujeito e se dirige à interlocutores específicos. O locutor é a alavanca das referências pessoais, espaciais, temporais e das atitudes em relação ao tema e aos seus interlocutores. Para os autores, o discurso é assumido, porém, em um interdiscurso. Ou seja, o discurso vai ter sentido dentro de outros discursos. E cada discurso passa a ser analisado na inter-relação com outros discursos em diversas relações. Sendo o discurso um comportamento social e estando submetido tanto à normas gerais de comportamento social quanto à normas particulares, que controlam cada ato da linguagem, este é também regido por normas.

Nessa mesma dimensão conceitual, para Maingueneau (2015, p. 23) o discurso é definido como o uso da linguagem. Ele apresenta ainda um conjunto de ideias que definem o discurso como uma organização que está para além da frase, como uma forma de ação sobre o outro, não apenas uma representação do mundo. Para o autor, o discurso é também interativo pela via oral, é contextualizado, assumido por um sujeito, regido por normas e é sustentado no interdiscurso, construído socialmente. Há, portanto, um entrelaçamento necessário entre o dizer e as condições de produção desse dizer. Assim, “O discurso caracteriza-se como o que vem a mais, o que vem depois, o que se acrescenta. Em suma, o secundário, o contingente” (ORLANDI, 1986, p. 108).

Portanto, estudar, entender e interpretar os discursos aponta para a necessidade de compreendermos os sujeitos no processo interativo, no processo de produção de sentidos como parte constitutiva de suas atividades sociais. No que diz respeito ao discurso em relação à sua produção discursiva, temos os interlocutores e suas relações sociais nas quais estão inseridos. Nesse contexto, os discursos formam, ganham sentidos, estão alinhados às formações ideológicas existentes das quais são constitutivos, haja vista que “O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo”; mas, ao contrário, “é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo

no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas” (PÊCHEUX, 2009, p. 190).

Das correlações entre Análise de Discurso (AD) e Análise Crítica de Discurso (ACD)

Considerando os modos de representação do outro no discurso, Maingueneau (2015), ao apresentar um percurso histórico da análise do discurso, observa que o termo Análise de Discurso foi introduzido pelo linguista Zellig S. Harris em um artigo intitulado *Discourse Analysis*, onde o discurso foi compreendido como uma unidade linguística constituída de frases de um texto, rompendo com o modelo estruturalista até então vigente.

Orlandi (2001) orienta que a Análise do Discurso pode ser considerada uma escola de origem europeia, cujo pai Michel Pêcheux, o qual lança bases para esta escola em 1969 na direção de uma análise automática do discurso; ou de origem americana, iniciada por Harris, em 1952, com a obra *Discourse Analysis*, vertente anglo-americana que teve uma perspectiva mais intervencionista sobre o discurso, pois acreditavam na análise do discurso para mudar certas práticas, a partir do conhecimento de como os discursos estruturam e circulam.

Até a década de 60 do século XX, os estudos da língua eram dominados por abordagens que buscavam entender o conteúdo do texto. Antes da AD os estudos linguísticos se centravam no nível da frase ou da sentença. Depois, passou-se a não mais embasar os estudos linguísticos no nível da frase ou da sentença isolada, mas no nível do discurso ou do texto. A Análise do Discurso passa então a se constituir como uma corrente desenvolvida na França que aborda a língua em seu processo histórico, seguindo uma perspectiva não-immanentista e não-formal da linguagem, em que privilegia as condições de produção e recepção textual, bem como seus efeitos de sentido. Vale ressaltar que tais estudos aparecem com uma proposta fundamentalmente transdisciplinar, ao contrário das propostas anteriores de se estudar a língua (MAINGUENEAU, 2015). Segundo Fiorin (2007),

Com base nos princípios bakhtinianos, a Análise do Discurso de linha francesa propõe o princípio da heterogeneidade, a ideia de que a linguagem é heterogênea, ou seja, de que o discurso é tecido a partir do discurso do outro, que é o “exterior constitutivo”, o “já dito”, sobre o qual qualquer discurso se constrói. (FIORIN, 2007, p. 110).

Nessa direção, Bandão (2004) faz a seguinte observação:

Embora a obra de Harris possa ser considerada o marco inicial da análise do discurso, ela se coloca ainda como simples extensão da linguística imanente na medida em que transfere e aplica procedimentos de análise de unidades da língua aos enunciados e situa-se fora de qualquer reflexão sobre a significação e as considerações sócio-históricas de produção que vão distinguir e marcar posteriormente a análise do discurso (BANDÃO, 2004, p. 14).

A França foi um dos principais lugares onde a Análise do Discurso se desenvolveu, talvez onde tivemos pela primeira vez a definição deste campo como um conhecimento ao mesmo tempo teórico e metodológico específico. Resulta da convergência de correntes de pesquisas provindas de disciplinas muito diferentes, como a linguística, a sociologia, filosofia, antropologia, história entre outras. É importante observar que não existe apenas uma linha de AD, pois há muitos estilos diferentes “provavelmente ao menos 57 variedades de análise de discurso” com enfoques variados, a partir de diversas tradições teóricas, porém todas reivindicando o mesmo nome (GILL, 2002, p. 246).

Essa AD que surgiu na França se apoiava no estruturalismo que estava no seu auge. São destacados aqui os trabalhos de Michel Pêcheux, com o livro intitulado *Análise Automática do Discurso*. Temos também os trabalhos de Michel Foucault, sobretudo, na sua obra *Arqueologia do Saber*, na qual ele traz a noção de discurso para o centro de uma reflexão. E ainda Jean Dubois, o qual traz para a análise do discurso as relações entre língua e sociedade, renovando, de certa forma, os métodos da filologia (MAINGUENEAU, 2015).

Definida inicialmente como,

o estudo linguístico das condições de produção de um enunciado, a AD se apoia sobre conceitos e métodos da linguística [...] esse pressuposto teórico e metodológico da linguística distingue a AD das outras áreas das ciências humanas com as quais confina (história, sociologia, psicologia, etc.) (BRANDÃO, 2004, p. 17).

Com Pêcheux, a AD se ancora ao mesmo tempo no marxismo do filósofo de Althusser, na psicanálise de Lacan, e na linguística estrutural. Eram essas vertentes que dominavam naquele momento a cena intelectual,

Preconizando, assim, um quadro teórico que alie o linguístico ao sócio-histórico, na AD, dois conceitos tornam-se nucleares: o de ideologia e o de discurso. As duas grandes vertentes que vão influenciar a corrente francesa de AD são, do lado da ideologia, os conceitos de Althusser e, do lado do discurso, as ideias de Foucault. E sob a influência dos trabalhos desses dois teóricos que Pêcheux, um dos estudiosos mais profícuos da AD, elabora os seus conceitos (BRANDÃO, 2004, p. 18).

Pêcheux é orientado por uma perspectiva marxista cujo alcance é simultaneamente político e epistemológico. As investigações se davam no sentido de compreender o modo como os indivíduos interagem pela linguagem a partir da descrição das funções em formas linguísticas e em práticas discursivas específicas. Conforme Orlandi (2001), o que interessa para a AD no marxismo é, justamente, essa relação da ideologia com as condições sociais da produção do discurso e da História.

Desde o começo, na então Paris em 1969, surgiram simultaneamente visões muito diferentes da AD:

O panorama da AD remodelou-se pouco a pouco através da reincidência destas questões. Sucintamente, poder-se-ia dizer que a AD de “primeira geração”, aquela dos fins dos anos 60 e início da década de 70, procurava essencialmente colocar em evidência as particularidades de formações discursivas (o discurso comunista, socialista, etc.) consideradas como espaços relativamente autossuficientes, apreendidos a partir de seu vocabulário. A AD de segunda geração, ligada as teorias enunciativas, pode ser lida como uma reação sistemática contra aquela que a precedeu (MAINGUENEAU, 1997, p. 21).

E passado esse período de fundação, a AD francesa vai rapidamente mesclar as contribuições de três problemáticas iniciais, representadas por Pêcheux, Foucault e Dubois. Assim, AD começa a se aproximar de conceitos advindos da pragmática, das teorias da enunciação, da linguística textual, etc. (MAINGUENEAU, 2015). Melo (2009) chama atenção para o fato de que

O grande objetivo da AD era detectar os diferentes processos de reprodução social do poder hegemônico através da linguagem – a princípio muito ligado a políticas partidárias – e que a fez direcionar suas bases epistemológicas para um foco central – a ideia de que o sujeito não é dono de seu discurso, mas assujeitado por ele – constituído por meio de três pilares epistemológicos: o aparelhamento social, estipulado pelo materialismo althusseriano; a intervenção do inconsciente, teorizado pela Psicanálise lacaniana; a convenção social linguística extrínseca ao sujeito, postulada pelo Estruturalismo de Saussure. (MELO, 2009, p. 5).

Brandão (2004) expõe ainda que:

[...] a linguagem passa a ser um fenômeno que deve ser estudado não só em relação ao sistema interno, enquanto formação linguística a exigir de seus usuários uma competência específica, mas também enquanto formação

ideológica, que se manifesta através de uma competência socioideológica (BRANDÃO, 2004, p. 17).

Enfim, a AD estuda, investiga, a maneira como as pessoas interagem através da linguagem em seu uso concreto, como prática e interação social. Ela considera o texto ou o discurso de forma significativa, ou seja, com suas múltiplas possibilidades de significados. Sendo assim, os sentidos podem deslocar ou ressignificar conforme a época ou o contexto sócio-histórico-ideológico no qual eles circulam.

No que se refere à Análise Crítica do Discurso (ACD), cabe observar que esse termo foi inicialmente utilizado pelo linguista britânico Norman Fairclough em um artigo publicado em 1985. Trata-se de uma abordagem oriunda da linguística crítica. O princípio que norteia a ACD é a noção de que o discurso constitui e é constituído por práticas sociais, as quais podem revelar processos de manutenção e abuso de poder. As bases epistemológicas da ACD são os estudos anglo-saxões do discurso, na década de 70, principalmente da linguística sistêmico-funcional, de Halliday; as teorias neomarxistas; e os estudos da Escola de Frankfurt. Considerando esse panorama histórico da ADC,

Linguística crítica foi uma abordagem desenvolvida por um grupo da Universidade de East Anglia na década de 1970. Eles tentaram casar um método de análise linguística textual com uma teoria social do funcionamento da linguagem em processos políticos e ideológicos, recorrendo a teoria linguística funcionalista associada com Michael Halliday (1978, 1985) e conhecida como 'linguística sistêmica' (FAIRCLOUGH, 2001, p. 46).

Em 1979, Fowler, Kress e Hodge publicaram uma obra chamada *Language and control*, obra que teve grande repercussão entre linguistas e pesquisadores da linguagem que se interessavam pela relação entre os estudos do texto e os conceitos de poder e de ideologia. A partir dos anos 80 outros estudiosos também se dedicaram ao desenvolvimento dessa abordagem, oferecendo suporte científico ao questionamento de problemas sociais que geram poder por meio da manutenção e transformação de representações, de identidade, sistemas de conhecimento e crença e relações sociais.

Em seu artigo publicado em 1985, Fairclough separa dois tipos de análise do discurso, identificáveis em função dos objetivos de análises e da orientação social sobre o discurso que são abordagens críticas e as abordagens não críticas: “As abordagens investigadas podem ser divididas em dois grupos, segundo a natureza de sua orientação social para o discurso, distinguindo-se abordagens 'não-críticas' e 'críticas'”

(FAIRCLOUGH, 2001, p. 31). Tais abordagens se diferem quanto à forma como os analistas as enxergam, a relação entre o discurso, o poder, os efeitos constitutivos que a linguagem exerce sobre os indivíduos, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença.

Nesse contexto, Fairclough (2001) aponta que as abordagens não críticas, se concentram apenas nas ações, intensões e estratégias individuais dos falantes, negligenciando, assim, o poder que está presente nas interações. Porém, as abordagens críticas concentram-se mais nas ações e nas estruturas sociais do que nas relações que elas mantêm com a linguagem.

As abordagens críticas diferem das abordagens não-críticas não apenas na descrição das práticas discursivas, mas também ao mostrarem como o discurso é moldado por relações de poder e ideologias e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença, nenhum dos quais é normalmente aparente para os participantes do discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p. 31).

A ACD difere essencialmente de outros estudos que apresentam propostas semelhantes, pelo fato de conciliar a análise linguística com a análise social no caráter transdisciplinar. Segue, assim, por meio do compromisso ético e político, a luta pela transformação social menos pautada pela desigualdade e pela opressão. As suas bases filosóficas, segundo Fairclough (2001, p. 32), são o marxismo ocidental e a escola de Frankfurt como primeira base, por meio das quais procuraram desenvolver uma teoria emancipatória tendo como base a crítica à dominação.

Outra base apresentada é a de Bakhtin, ancorada na filosofia da linguagem e na ideologia, em que a visão polifônica da linguagem remete a uma cadeia dialógica na qual várias vozes interagem. Ou seja, os discursos são materializados nos mais diversos gêneros textuais, entidade física. A base filosófica de Foucault e as suas contribuições acerca do discurso também dialogam com essa perspectiva de estudo da linguagem, pois seu trabalho é relevante para a Teoria Social do Discurso, principalmente no que se refere à relação discurso e poder e no funcionamento do discurso na mudança social.

Fairclough também dialoga com base filosófica do Realismo crítico, em que a ACD está em consonância com o realismo crítico, pois considera o mundo social como um sistema aberto e em constante transformação. É importante ressaltar que essas transformações demandam reflexões e análises e a linguagem vai ter um papel crucial

nessas transformações. Assim, a ACD caracteriza-se como uma teoria, um método, uma abordagem que pretende operar mudanças nas relações sociais de poder e dominação e estreitar cada vez mais o elo entre o social e o linguístico.

Ao considerar essas relações, Fairclough (2001) propõe uma Teoria Social do Discurso, por meio da qual estabelece uma relação dialética entre discurso e estrutura social. Para ele, o discurso é uma prática social tanto de representação quanto de significação do mundo, constituindo e ajudando a construir identidade social, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença. Assim, nessa perspectiva, ACD vê o discurso como noção integradora de três importantes dimensões: **o texto, a prática discursiva e a prática social.**

Na perspectiva Teoria Social do Discurso, Fairclough propõe uma análise do discurso textualmente orientada, apresentando os elementos e como fazer a análise, a partir de cada categoria, observando como esses discursos operam nas relações de poder no sentido de verificar os sistemas de crenças, as ideologias e os valores. Então, o ponto chave da ACD é a questão da inter-relação entre discurso e práticas sociais, ou seja, um leva ao outro. Para Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 45), “A análise crítica do discurso visa estudar para fazê-las evoluir – as formas de poder que se estabelecem, por meio do discurso entre os sexos, as raças, as classes sociais”.

Trata-se, pois, de uma prática engajada, uma vez que esta pode ser um instrumento de luta contra as injustiças sociais, ou seja, interferindo, transformando e criticando os discursos hegemônicos de raça, de sexismo, de homossexualidade, de minorias, de indígenas, de xenofobias e de todos os discursos segregacionistas ou excludentes. A ACD possui diferentes vertentes, como as abordagens de Teun Van Dijk, Gunter Kress e Norman Fairclough. Todas essas vertentes possuem uma preocupação social e a utilização da pesquisa para desvelar situações assimétricas de poder, uma vez que onde há pessoas há relações de poder.

No que se refere à possíveis correlações entre Análise de Discurso e Análise Crítica de Discurso, como orientações teóricas que encaminham para a construção e a operacionalização do discurso como objeto de análise, podemos dizer inferir que as duas abordagens analisam o texto, o discurso, levando em consideração o contexto histórico-social. Para elas, o texto é compreendido como uma manifestação da língua, já o discurso está relacionado à princípios, à valores e significados que estão por detrás do texto. Aliás,

o discurso é o espaço onde se pode identificar as relações entre o texto e o contexto que o produz.

Diferente da AD, a ACD é orientada por uma prática de transformação social, dando ao analista um relevante estatuto de interventor social por meio de suas análises. Opõem-se às estruturas e às estratégias discursivas das elites, por meio de seus analistas, que geralmente são intelectuais e militantes que se contrapõem às ideologias dominantes, às situações de opressão e às injustiças sociais. Este é um ponto fundamental que marca uma diferença entre as duas correntes, pois “Os processos de assujeitamento ou agenciamento do indivíduo passa por todos esses princípios norteadores que significam poder e discurso na agenda da ACD e da AD e são esses processos que as distinguem essencialmente” (MELO, 2009, p. 16).

Com relação à ideia de sujeito, entre essas duas abordagens, Melo chama atenção para dois pontos importantes que pautam as práticas discursivas “em uma relação dialética entre estrutura e agência humana; por outro, a nossa constituição enquanto sujeitos, um efeito de uma posição social representada no discurso” (MELO, 2009, p. 15). A AD, em seu surgimento, tinha o propósito de combater uma tendência interpretativista/conteudista que havia nas ciências sociais, de abordar o texto como uma superfície transparente onde residia o sentido dos fatos, como se o texto fosse uma estrutura opaca, apenas atravessada pelos eventos sócio-históricos.

A ACD apresenta uma abordagem transdisciplinaridade, pois de um lado temos as teorias linguísticas e do outro as teorias sociais. É importante observar que as interações sociais são mediadas pela linguagem. Assim, a ACD é uma abordagem que analisa o discurso nessa inter-relação entre a linguagem e sociedade no interior das diversas práticas sociais. Ou seja, é necessário investigar essas transformações pelas quais a sociedade passa levando em conta um olhar para o texto e o outro para a realidade.

Portanto, a ACD não se interessa apenas pela articulação entre palavras, léxico, que são carregadas de ideologia, nem tão pouco da questão gramatical dos textos. Ela vai além, busca investigar, por meio do discurso, os fenômenos sociais. Ou seja, vai partir sempre de uma problemática social, desvelando o modo como o discurso, enquanto linguagem em uso participa dessa construção, estabelecendo distorções sociais (MAINGUENEAU, 2015).

Podemos destacar na ACD em dois aspectos. O primeiro, caminha em direção ao valor atribuído à ética e a justiça no processo de análise. O segundo aspecto é que a análise

crítica do discurso vai partir das questões sociais, ou seja, o objeto de pesquisa dessa análise é uma problemática social. E isso vai exigir do analista a percepção e a visualidade das relações de causa e efeito nessas questões sociais, onde essas relações sociais, de modo geral, vão sendo naturalizadas. A grande contribuição da ACD, dentre outras, é oferecer à ciência social o papel da linguagem e simultaneamente contribuir para a análise linguística como parâmetro de análise social (FAIRCLOUGH, 2001).

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidades enunciativas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, IEL, 1990. p. 25-42.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2ªed. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.
- BRITO, M. A. P.; CAVALCANTE, M. M. Heterogeneidades enunciativas e marcas linguísticas da interpretação psicanalítica. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 9 - n. 2 - p. 399-415 - jul./dez. 2013.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de M. I. Magalhães. Brasília: UNB, 2001.
- FIORIN, J. L. Tendências da análise do discurso. **Estudos Linguísticos**, v.19, p.173-9,1990.
- FONSECA, C. M. V. Escavando o discurso e encontrando o sujeito: uma arqueologia das heterogeneidades enunciativas. In: CAVALCANTE, M. M., LEURQUIN, E. V. L. F., BRITO, M. A. P. **Teses e Dissertações, Grupo de Pesquisa Protexto**, v. 3. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2007.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 19.ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- GREGOLIN, M. do R. V. **A análise do discurso: 10 Conceitos e aplicações**. Alfa, São Paulo, 39: 13-21,1995.
- GILL, R. Análise de Discurso. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3a ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. p. 244-70.
- MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, versão kindler, 2015.

- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, SP: Pontes/Unicamp, 1997.
- MELO, I. F. de. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, Ano 05 n.11 - 2º Semestre de 2009.
- MESQUISTA, D. P. C; ROSA, I. F. As heterogeneidades enunciativas como aporte teórico-metodológico para a Análise do Discurso de linha francesa. **Veredas on line – análise do discurso** – 2/2010, p. 130-141
- ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.
- ORLANDI, E. **Interpretação: Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.
- ORLANDI, E. A Análise do Discurso: algumas observações. In: **DELTA**, V. 2, Nº 1, 1986. (p. 105-126).
- PÊCHEUX. M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.
- PÊCHEUX. M. **Discurso: estrutura ou acontecimento?** Illinois, University Press, 1983.

CAPÍTULO 18

O SURDO NO ENSINO SUPERIOR: narrativa de uma realidade

THE DEAF IN HIGHER EDUCATION: narrative of a reality

Aldane Ibiapina Gomes Monteiro¹

RESUMO

Este trabalho discorre sobre uma investigação realizada em agosto de 2018 que tem como objetivo geral compreender como ocorre o processo de inclusão do surdo no Ensino Superior. Com a aspiração de obter respostas, evidenciaram-se três objetivos específicos: descrever como ocorre o ingresso do surdo no Ensino Superior; identificar as principais dificuldades encontradas no Ensino Superior por surdos; investigar as relações interpessoais estabelecidas entre o estudante surdo com alunos e professores ouvintes. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com percurso metodológico um estudo de caso. Como instrumento para a coleta dos dados foi utilizado o questionário semiaberto. Ademais, o estudo resultou em reflexões críticas acerca da inclusão da pessoa com surdez para além da Educação Básica. É convicto afirmar que a inclusão no Ensino Superior se encontra em processo e que muito ainda tem que acontecer para que se possa afirmar que há inclusão plena da pessoa com surdez.

Palavras-chave: Inclusão. Surdo. Ensino Superior.

ABSTRACT

This paper discusses an investigation carried out in August 2018 that has the general objective of understanding how the process of inclusion of the deaf in Higher Education occurs. With the aspiration to obtain answers, three specific objectives were evidenced: to describe how the deaf person enters Higher Education; identify the main difficulties encountered in Higher Education by deaf people; to investigate the interpersonal relationships established between the deaf student and students and hearing teachers. The research adopted a qualitative approach, with a case study methodological approach. As a tool for data collection, the semi-open questionnaire was used. In addition, the study resulted in critical reflections on the inclusion of the person with deafness beyond Basic Education. We are convinced that the inclusion in Higher Education is in process and that

¹Especialista em Docência do Ensino Superior. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Graduada em Direito (UESPI). E-mail: aldane_ibiapina@hotmail.com.

a lot still has to happen to be able to affirm that there is full inclusion of the person with deafness.

Keywords: Inclusion. Deaf. University education.

Introdução

Historicamente, na sociedade brasileira, precipuamente no âmbito educacional, muito se tem discutido sobre a inclusão de pessoas com deficiência. Discussões estas que transcendem a mera retórica, uma vez que, hodiernamente, presenciaram-se políticas públicas (tais como: formação de professores, construções de salas recursos multifuncionais, distribuição de materiais didáticos específicos, disponibilização e capacitação de equipe multiprofissional...) objetivando tal fim: incluir.

Contudo, as supracitadas políticas não se apresentam suficientes, haja vista que vários mecanismos legais são negligenciados, ferindo, muitas vezes, os direitos das pessoas que possuem algum tipo de necessidade educacional especial. E por falar em direito, torna-se necessário, neste trabalho, destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96) como parâmetro de fundamentação teórica e prática da temática abordada neste trabalho.

A referida lei, ao tratar da Educação Especial, deixa clara a importância de um ensino preferencialmente em classes regulares, de forma que sejam proporcionados recursos, métodos, profissionais capacitados, currículos, materiais adaptados, arquitetura física compatível com as variadas deficiências e, dentre outros mecanismos que visem possibilitar a inclusão (BRASIL, 1996).

No caso dos estudantes surdos, as instituições educacionais devem assegurar medidas para além da simples matrícula, em outras palavras, são necessários intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), docentes especializados e capacitados, além de currículos flexíveis e adaptados às necessidades do surdo.

Vale destacar que essas medidas não se esgotam, já que muitas são as barreiras que se apresentam na vida acadêmica dos estudantes surdos. Partindo dessa perspectiva, o presente trabalho discorre acerca de análises e resultados de uma investigação realizada em agosto de dois mil e dezoito (2018) que tem como objetivo geral compreender como ocorre a inclusão do surdo no Ensino Superior.

Com a aspiração de obter respostas, evidenciaram-se três objetivos específicos: descrever como ocorre o ingresso do surdo no Ensino Superior; identificar as principais

dificuldades encontradas no Ensino Superior por surdos; investigar as relações interpessoais estabelecidas entre o estudante surdo com alunos e professores ouvintes.

A pesquisa desenvolvida adotou uma abordagem qualitativa, propondo em seu percurso metodológico um estudo de caso. Como instrumento para a coleta dos dados foi utilizado o questionário semiaberto. Ademais, o estudo resultou em reflexões críticas no que diz respeito à inclusão da pessoa com surdez para além da Educação Básica.

Mas afinal, o que é incluir?

Enquanto em muitos países desenvolvidos o movimento a favor da inclusão já existia, no Brasil seu início só foi possível no final da década de 1980 e ganhou forças a partir de 1990. Nesse período a sociedade brasileira presenciava um clima de democratização educacional e passava a acreditar em uma educação para todos, não importando a condição física, econômica, étnica ou ainda questões relacionadas a deficiência.

Muitos são os conceitos referentes à inclusão educacional, todavia, em sentido global, nenhum discorda de que o ato de incluir é inerente a um ensino que abrange a todos independentemente de seus talentos, gênero, origem ou deficiência (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Nas palavras de Freitas (2006, p. 167):

(...) ensino inclusivo é que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos – independentemente de suas dificuldades ou talentos, deficiências, origem socioeconômicas ou cultural em escolas e salas de aulas provedoras, nas quais todas as necessidades são satisfeitas.

Nesse sentido, segregar um indivíduo por este ser surdo vai de encontro com a concepção de inclusão, fere princípios humanos e bem como o direito à educação. Logo, o Estado deve oferecer não somente escolas especiais, isto é, instituições especializadas que atendem exclusivamente o público que possui alguma deficiência.

Ao serem disponibilizadas apenas instituições especializadas, não ofertando também vagas em escolas regulares, não se é possível falar em inclusão, pois incluir não é categorizar sujeitos de acordo com suas condições, mas “conviver junto”, valorizar as diferenças e as pluralidades que se apresentam na sociedade.

Para Mantoan (2003) educação inclusiva é uma tentativa de responder às limitações referentes à aprendizagem dos alunos, constituindo-se ainda como um canal que subsidia aos discentes com qualquer tipo de deficiência os mesmos direitos que os

demais alunos, em outras palavras, os mesmos direitos que seus colegas que estudam em uma instituição de ensino regular.

Compreendida dessa maneira, a inclusão significa um progresso educativo com notáveis repercussões sociais e políticas, pois para que haja práticas inclusivas é preciso transformar a estrutura organizativa destruindo quaisquer formas segregacionistas, o que envolve colocar em xeque concepções e valores, além do repúdio a modelos que possam excluir os discentes (FREITAS, 2006).

Dorziat (2009) assegura que para que o conhecimento se desabroche e tenha significação é necessário que os alunos estejam em espaços férteis e com trocas de experiências. Contudo, somente se fazer presente nesses ambientes concebidos como “normais” não é garantia de desenvolvimento de práxis adequadas.

A qualidade desses espaços depende de superações de limites, aceitação da diversidade e de uma educação global que prime por incluir não apenas o aluno com necessidades educativas especiais, mas todos os sujeitos, não importando sua vulnerabilidade, seja ela física, econômica ou social.

Diante do supracitado, depreende-se que incluir transcende a simples presença física. É preciso, pois, garantir não só a matrícula, como também a permanência do estudante, subsidiando todo o processo com recursos que visem satisfazer as reais necessidades pedagógicas da pessoa com deficiência.

O surdo no Ensino Superior

Percebe-se que a sociedade está cada vez mais aberta ao movimento inclusivo. Contudo, antes de se chegar a esse patamar, os surdos perpassaram por uma história de grandes lutas. Lopes (2007) afirma que ao longo do tempo a pessoa com surdez foi vista ora como divindade ora como ser amaldiçoado.

Em muitas sociedades ser surdo foi sinônimo de loucura e doença, fato que culminou na inserção dessas pessoas em um processo escolar tardio. A primeira escola pública para surdos – Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris – só surgiu em 1760 em Paris e foi fundada por Charles-Michel de L'Épée (LOPES, 2007).

A educação de surdos feita por L'Épée funcionou como condição de possibilidade para que muitos surdos se articulassem numa comunidade surda e para que a modalidade linguística desse grupo pudesse ser reconhecida como uma forma de comunicação e um método de aprendizagem (LOPES, 2007, p. 44).

O Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris contribuiu para o surgimento de outras escolas pelo mundo inteiro, inclusive com o Instituto de Educação de Surdos no Brasil, em 1857, a partir de iniciativas do professor Ernest Huet, ex-aluno da escola de L'Épée (LOPES, 2007).

Hodiernamente, na educação básica é possível encontrar muitos educandos surdos em salas de aulas regulares, contudo, no que diz respeito ao Ensino Superior, a inserção da pessoa com surdez caminha em passos lentos, haja vista que a inclusão neste nível de ensino é recente, seja porque muito surdos evadem ainda na educação básica ou devido às barreiras que assolam a sua permanência acadêmica.

Conforme Morreira (2004, p. 200)

A universidade inclusiva não aparece de um momento para o outro. Não surge por decreto nem se configura por meio de uma única gestão administrativa. Pelo contrário, desenvolve-se ao longo de um processo de mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes que, muitas vezes camufladas pelo silêncio, parecem não existir. É um processo que nunca está finalizado, mas que coletivamente precisa ser enfrentado. Uma universidade com atitude inclusiva é um grande desafio: sugere a desestabilização do instituído e o reconhecimento de que nossa sociedade é matizada pela diversidade, pela diferença, que o ser humano é pluralidade e não uniformidade.

Muitos empecilhos afetam diretamente a vida estudantil da pessoa com surdez. Nesse sentido, Ansay (2009) destaca:

A falta de intérpretes, o despreparo dos professores, o preconceito e discriminação e a falta ou uso inadequado do material didático pedagógico para este alunado, como por exemplo, filmes legendados, aulas sem material de apoio visual e o uso do power point na sala escura (ANSAY, 2009, p.114).

Percebe-se que o estudante surdo necessita de vários mecanismos que viabilizem seu direito público e subjetivo a educação, mecanismos estes que envolvem recursos não só materiais, como também humanos. É fundamental destacar aqui o profissional tradutor-intérprete de língua de sinais como figura essencial para a mediação em sala de aula.

O profissional intérprete é aquele que interpreta a mensagem de forma “precisa e apropriada” de uma língua para permitir que a comunicação aconteça entre as pessoas que não usam a mesma língua, isto é, o profissional intérprete intermedia a interação comunicativa (BRASIL, 2004, p. 79).

Ao falar do tradutor-intérprete é necessário destacar o decreto nº 5.626 de 2005 que regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2002).

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto no 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2002).

A ausência desse profissional no Ensino Superior atrapalha diretamente o rendimento acadêmico do surdo, uma vez que raramente os ouvintes – professores universitários e alunos – sabem Libras, prejudicando, portanto, a comunicação com a pessoa surda.

Ademais, a presença do intérprete é um direito do aluno surdo, seja na escola básica ou na faculdade, pois a este deve ser possibilitado um ensino bilíngue, “garantindo o acesso à educação por meio da língua de sinais e o ensino da língua portuguesa como segunda língua” (QUADROS, 2004, p. 17).

É fundamental destacar que além da atuação do referido profissional no decorrer da graduação, este também tem presença marcante em vestibulares. Atualmente, o Ministério da Educação (MEC), ao realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), disponibiliza três opções de recursos para auxiliar o candidato com surdez: a prova em videolibras, o intérprete de libras e a leitura labial.

No momento da inscrição no Enem o candidato deverá escolher uma das três opções citadas. Além disso, “é preciso anexar laudo médico que comprove a deficiência auditiva ou surdez. O participante também tem direito a uma hora adicional para realização da prova, desde que solicite o benefício no ato da inscrição” (MEC, 2017, p. 1).

A opção de provas em videolibras foi ofertada pela primeira vez em dois mil e dezessete (2017) ainda em caráter experimental. Ao escolher essa modalidade de exame os candidatos contam com o apoio de um vídeo que exhibe as questões da prova traduzidas para a Libras.

Quem optar pelo tradutor-intérprete terá orientação de profissional capacitado para dúvidas específicas de compreensão da língua portuguesa escrita, sem fazer a tradução integral da prova. O participante que solicitar esse recurso fará as provas em salas com até seis pessoas e com dois tradutores. No recurso de leitura labial, o participante conta com o auxílio de profissional capacitado em comunicação oral de pessoas com deficiência auditiva ou surdas e preparado

para usar técnicas de interpretação e leitura dos movimentos labiais. Esses profissionais também atuam em dupla em salas para até seis participantes (MEC, 2017, p. 1).

Possibilitar escolhas de recursos aos vestibulandos surdos é uma tentativa de proporcionar condições de igualdade para que estes ingressem no Ensino Superior. É fundamental frisar que o português é para o surdo o como o inglês para o brasileiro, isto é, uma língua estrangeira. E, por não ser a sua primeira língua, tornam-se necessárias medidas alternativas.

Percebe-se que, anualmente, é crescente o número de candidatos com surdez em exames e vestibulares em geral. Segundo o próprio MEC em dois mil e dezesseis (2017) a edição do ENEM “contou com a inscrição de 7.131 deficientes auditivos e 2.290 surdos. Juntos, eles representaram 0,1% do total de inscritos. O recurso de tradutor-intérprete de libras foi solicitado por 3.562 participantes e o de leitura labial, por 1.624” (MEC, 2017, p. 1).

Desse modo, é fundamental que políticas públicas sejam criadas e revisadas constantemente para que seja propiciada a inclusão do surdo antes mesmo de seu ingresso no Ensino Superior, em outras palavras, na própria Educação Básica. E, mais precipuamente na sociedade.

Metodologia

A pesquisa desenvolvida adotou uma abordagem qualitativa, propondo em seu percurso metodológico um estudo de caso. Segundo Yin (2010):

O estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, o desempenho escolar, e as relações internacionais (YIN, 2010, p. 24).

Para obtenção dos dados foi utilizado o questionário semiaberto que é composto por um misto de questões abertas e fechadas, isto é, subjetivas e objetivas. Gil (2002) entende esse instrumento como um conjunto de perguntas que são respondidas de forma escrita pelo participante.

Optou-se por essa forma de coleta de dados pelo fato da pesquisadora não dominar Libras e, bem como, por questões de distância física entre pesquisadora e sujeito participante do estudo. Assim sendo, o questionário foi enviado via e-mail e composto por dezesseis perguntas (16), das quais foram todas respondidas.

A escolha do tema se justifica por sua relevância social, pois falar de inclusão da pessoa surda no Ensino Superior ainda é assunto novo e requer pesquisas que visem refletir sobre as dificuldades e possibilidades do surdo diante desse nível de ensino.

Sujeito da pesquisa

Participou desse estudo uma universitária surda que, neste trabalho, será chamada de Lúcia (nome fictício, por razões éticas).

Quadro 1– características da participante da pesquisa

Estado em que reside	São Paulo
Idade	31 anos
Curso	Engenharia mecânica
Ano em que ingressou no curso superior	2013
Ano em que concluirá o curso superior	2019
Tipo de escola que cursou a Educação Básica	Regular
Grau da perda auditiva	Profundo
Intérprete de Língua de Sinais	Disponibilizado pela instituição de ensino

Fonte: pesquisa (2018).

Resultados e discussões

Embora, no contexto atual, a inclusão seja um mecanismo respaldado por leis, sabe-se que a concretizar ainda é um grande desafio, principalmente no que diz respeito ao Ensino Superior. Afinal, não bastam leis, é preciso, pois, ações concretas que visem à plena participação social da pessoa com deficiência.

Quase sempre a primeira dificuldade do surdo no que diz respeito ao Ensino Superior se apresenta logo no processo de ingresso, ou seja, no exame. A este respeito, Lúcia afirmou que para cursar faculdade fez o ENEM e outro vestibular, mas que não teve intérprete por desconhecer que era um direito seu. Ela disse que fez a prova como todos os candidatos e que teve dificuldades para interpretar as questões.

Percebe-se que a ausência de recurso de apoio (videolibras, intérprete de libras, leitura labial ou ainda o prolongamento de tempo) prejudica o surdo, uma vez que este poderá ter dificuldades para entender os comandos da prova.

Conseguir aprovação não é a maior barreira vivenciada pelo acadêmico surdo. Nesse sentido, Lúcia explicou que enfrenta dificuldades de comunicação com os colegas e, principalmente, para fazer trabalhos em grupo. Outrossim, ela afirmou que as pessoas não aceitam suas opiniões, principalmente quanto ao seu trabalho de conclusão de curso (TCC).

O total desconhecimento da Libras por parte dos ouvintes prejudica o processo de comunicação com a pessoa surda, fazendo com que, muitas vezes, o surdo se sinta excluído do ambiente acadêmico. É imprescindível esclarecer que apesar do não conhecimento da Libras por parte do ouvinte ainda sim é possível estabelecer contato, utilizando para tal fim outras estratégias.

A inclusão do surdo não acontece exclusivamente com o uso da Libras, é preciso que sejam desconstruídas “práticas segregacionistas, o que implica questionar concepções e valores, abandonando modelos que discriminem”. Assim entendida, a inclusão sinonimiza avanços educacionais, sociais e políticos (FREITAS, 2006, p. 173).

Antes de cursar engenharia mecânica, Lúcia começou arquitetura e também engenharia civil. Ela conta que quando estava nos cursos anteriores os colegas de classe a ajudavam muito, mas que no atual não recebe apoio e por isso tem que estudar sozinha. Nesse sentido, a universitária diz que seria importante que todos pudessem se comunicar sem medo e preconceito.

Outra dificuldade destacada pela participante diz respeito aos professores e ao intérprete. Segundo ela alguns docentes não têm paciência para ensinar de forma clara e o intérprete não consegue desempenhar sua atividade da maneira adequada. Vejamos a fala literal de Lúcia:

“(...) Intérprete na Engenharia é difícil pra eu entender, pois são números e as intérpretes também não conseguem interpretar as matemáticas, porque falam muito rápido e também números são mais visuais (...)”. No trecho mencionado, Lúcia destaca que o tradutor não consegue interpretar tudo que os professores abordam na sala de aula, pois os docentes costumam falar rápido, não respeitando o tempo necessário para que as informações sejam devidamente traduzidas para a Libras.

A fala da estudante demonstra a necessidade de que haja planejamento e cooperação entre os professores e o profissional intérprete. Caso contrário, o processo de formação do acadêmico surdo ficará profundamente prejudicado. Ademais, a universidade passa a ser um local de exclusão, já que sequer é dada a possibilidade de o surdo saber o que os docentes estão falando, quanto mais de compreender o conteúdo da disciplina abordada.

Quando questionada sobre o que poderia ser feito para amenizar tais dificuldades, Lúcia afirmou que os professores deveriam explicar de maneira mais clara a resolução dos problemas matemáticos. Vejamos, mais uma vez, na íntegra o que ela destacou: “(...) a maioria só resume os números e não entendo, pula os números e tive que pedir pra explicar tudo sem pular. Intérprete precisa ser estudada mais”.

É perceptível o quanto o despreparo, formativo e didático, dos docentes e intérprete é danoso para o aprendizado do aluno surdo. A formação continuada desses profissionais é mais do que necessária, sendo, portanto, fundamental. Outrossim, é preciso destacar ainda o papel da instituição universitária, esta deve orientar os professores e demais profissionais sobre a maneira mais adequada para incluir a pessoa com surdez.

Quadro 2 – perguntas e respostas sobre atitudes dos docentes

PERGUNTAS	RESPOSTAS
Como é a sua relação com os professores?	Alguns são legais e até se preocupam e me ajudam. Tem alguns que são ignorantes e não está nem aí, fazem cara feia quando tiro dúvidas.
Você considera que os professores se esforçam para que você entenda o conteúdo?	Não, até mesmo com outros alunos, mesma coisa.
O que você faz quando tem dúvida em sala de aula?	Pergunto para o professor e se não entendo, pesquiso no YOUTUBE.

Fonte: pesquisa (2018).

Os professores, como sujeitos mediadores do conhecimento, precisam estar em constante capacitação, além de rever suas práticas pedagógicas e proporcionar mais assistência aos estudantes, sejam surdos ou não, pois só assim a universidade se tornará mais acolhedora. Nesse sentido, Figueiredo (2011) aborda que:

A formação continuada de professores visando à inclusão de todos os alunos e o acesso deles ao ensino superior, precisa levar em conta princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder às demandas do novo século (FIGUEIREDO, 2011, p. 141).

Nessa perspectiva, a LDB (BRASIL, 1996) exprime que as pessoas com necessidades educacionais especiais têm o direito a professores capacitados e especializados. Todavia, ainda é difícil de encontrar profissionais da educação que de fato tenham formação e preparo para atender ao público em questão. E quando se fala em nível superior esses educadores são cada vez mais difíceis de encontrar.

Devido a essa escassez de docentes universitários, muitos surdos buscam estratégias diferenciadas para conseguir sanar suas dúvidas. No caso de Lúcia, esta utiliza o site de busca *youtube* como ferramenta de apoio.

Para finalizar, no questionário foi perguntado se a universitária se sentia incluída no Ensino Superior, esta respondeu que:

Não, acho falta de conhecimento dele, na prova, eles acham ruim a intérprete ficar comigo. Quando não entendi uma palavra e pedi pra explicar e o professor chamou atenção da gente, achando que estava colando. A intérprete tinha que explicar inúmeras vezes, que estava interpretando de uma frase mais fácil. Mas estavam desconfiados. No outro dia, falou que não precisava porque sou inteligente (relato da universitária surda, fonte: pesquisa, 2018).

Lúcia, ao negar que se sente incluída, declarou que os professores não entendem o papel do intérprete, exemplificando uma situação vivida no momento de uma determinada avaliação. A falta de conhecimento e o preconceito fazem com que as pessoas prejudiquem o surdo e, portanto, prejudicam seus direitos, frutos de anos de lutas da comunidade surda.

Diante do explicitado, é evidente que Lúcia não está de fato incluída, haja vista que sua condição, muitas vezes, não é respeitada. Ademais, a simples inserção do aluno com surdez em ambientes regulares não é garantia de plena participação.

Muito ainda precisa ser feito. A universidade inclusiva é um sonho a ser concretizado. Sendo assim, é fundamental a eliminação de obstáculos, desconstruções de conceitos e concepções segregacionistas, pois o preconceito ainda existe, mesmo que seja de forma implícita (MOREIRA, 2004).

Considerações Finais

A inclusão no Ensino Superior se encontra dialeticamente em evolução. Sabe-se que ainda é preciso muito esforço para que a universidade seja de fato para todos. Que seja um ambiente de diversidade em que pessoas convivam sem preconceito e de forma harmônica.

A própria LDB (BRASIL, 1996) assegura a educação como um direito, contudo é preciso transcender parâmetros legais a um plano prático. Isto é, assegurar não só o ingresso, mas, precipuamente, medidas concretas que visem à permanência do acadêmico com surdez na faculdade.

Destaca-se que a presente pesquisa cumpriu com seu objetivo à medida que buscou compreender como ocorre o processo de inclusão do surdo no Ensino Superior. Para esse fim, foi abordado a forma de ingresso do surdo no Ensino Superior, identificado as principais dificuldades encontradas por surdos neste nível de ensino e, ainda foi dado destaque as relações interpessoais estabelecidas entre o estudante surdo com alunos e professores ouvintes.

Repisa-se que a partir da referida pesquisa, nota-se que Lúcia, sujeito indispensável para a viabilização deste trabalho, não está totalmente incluída. É nítido o quanto academia precisa modificar a sua estrutura para que de fato se possa afirmar que há inclusão plena.

Deveras, apesar da presença imprescindível do intérprete, este, sozinho, não é suficiente. É preciso ir além, sendo, portanto, fundamental que os professores universitários mudem suas condutas e revejam posturas, ao passo que busquem formações continuadas que os capacitem a realizar um trabalho direcionado a necessidade de seus alunos, sejam eles surdos ou ouvintes.

Infelizmente, em pleno século XXI, é perceptível o quanto a pessoa surda ainda sofre preconceito. É preciso transformar essa situação, seja na academia ou em outros ambientes sociais. É vital que as pessoas modifiquem suas concepções e ajam eticamente perante as diferenças que se apresentam. Afinal, nada adiantará de leis e de recursos materiais e humanos se a sociedade continua excludente.

A universidade tem que constantemente rever suas práticas educacionais, utilizando, para tanto, estratégias de avaliação institucional e de desempenho docente. A filosofia da instituição deve ser de fato executada e não servir apenas para embelezar

documentos burocráticos. Lúcia é apenas mais uma dentre tantos universitários surdos que são excluídos.

Torna-se essencial destacar que este estudo não teve como foco esgotar as discussões sobre o sujeito com surdez no Ensino Superior. Pelo contrário, espera-se que este contribua positivamente com reflexões que embasem novas pesquisas e práticas para além da Educação Básica.

Referências

ANSAY, N.N. **A trajetória escolar de alunos surdos e sua relação com a inclusão no ensino superior**. Curitiba, 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná.

BRASIL. Decreto Nº 5.626. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 31/08/2018.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acessado em: 25/08/2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial; **Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos**. O tradutor intérprete de Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (org). 3 ed. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: Rodrigues, David. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 161 – 181

GIL. Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LOPES. Maura Corcini. **Educação e Surdez**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MEC. **Enem 2017 oferece novos recursos para alunos surdos**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/48321-enem-2017-oferece-novosrecursos-para-alunos-surdos>>. Acesso em: 30/06/2019.

MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais:** das ações institucionais às práticas pedagógicas. Tese de Doutorado em Educação. 224 p. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão:** um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

YIN, Robert K. **Estudo de caso, planejamento e métodos.** 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CAPÍTULO 19

PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO: reflexões sobre sustentabilidade

Alexandra Nascimento de Andrade¹

Priscila Eduarda Dessimoni Morhy²

Adana Teixeira Gonzaga³

RESUMO

Discutir sobre sustentabilidade perpassa por inúmeras mudanças nas relações sociais das pessoas ao longo da história social e política. Nesse sentido, considera-se que as práticas pedagógicas sobre essa temática surgem como uma proposta educativa emergente. Nesse contexto, busca-se refletir sobre a relevância delas, sobretudo no envolvimento com a temática da sustentabilidade em alunos do ensino médio. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada em uma intervenção pedagógica, antes da Pandemia, em uma Escola Estadual, com 3 turmas da terceira série do ensino médio. Desse modo, a partir das experiências vivenciadas nos momentos propostos desta investigação, percebeu-se: o desconhecimento dos estudantes sobre algumas ações sustentáveis; a tessitura de reflexões e ressignificações na postura que, muitas vezes, não são sustentáveis pela parte dos estudantes; discussões sociais, ambientais e econômicas presentes nas narrativas dos participantes. Essa experiência pedagógica possibilitou momentos de reflexões, curiosidades e descobertas sobre sustentabilidade, bem como a importância de práticas pedagógicas e pesquisas da educação básica ao Ensino Superior sobre essa temática.

Palavras-chave: Ensino Médio. Práticas pedagógicas. Sustentabilidade.

ABSTRACT

Discussing sustainability involves a change in people's social relationships. In this sense, it is considered that pedagogical practices appear as an emerging educational proposal. In this context, we aim to reflect on their relevance, especially in the involvement with the theme of sustainability in high school students. It is a qualitative research, carried out in a pedagogical intervention, before the Pandemic, in a State School, with 3 classes from

¹ Mestre em Educação e Ensino de Ciências pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e Pedagoga da Secretaria de Educação do Amazonas. E-mail: alexandra_deandrade@hotmail.com.

² Mestre em Educação e Ensino de Ciências pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA). E-mail: priscilamorhy@gmail.com.

³ Mestre em Educação e Ensino de Ciências pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA). E-mail: adanatg05@gmail.com.

the third grade of high school. Thus, from the experiences lived in the proposed moments, the following was noticed: the students' lack of knowledge about some sustainable actions; the weaving of reflections and resignifications in the posture that, many times, are not sustainable on the part of the students; social, environmental and economic discussions present in the participants' narratives. This pedagogical experience enabled moments of reflection, curiosities and discoveries about sustainability, as well as the importance of pedagogical practices and research from basic education to Higher Education on this theme.

Keywords: High school. Pedagogical practices. Sustainability

Introdução

Atualmente, a sociedade retrata com maior veemência as questões que envolvem a sustentabilidade, principalmente porque, com o passar dos anos, há o aumento da incidência do desmatamento da floresta Amazônica e o esgotamento dos recursos finitos que fazem parte de sua integralidade.

Nesse contexto, concepções de utilitarismo com o ambiente natural estão presentes com o único objetivo de obter lucratividade pelas grandes corporações, sem que haja a sensibilidade em prol das questões ambientais; por isso, é necessária uma mudança profunda na percepção, pensamento e ações na sociedade, para que as futuras gerações consigamos sobreviver (CAPRA, 1996).

Dessa maneira, compreende-se que os seres humanos, as instituições escolares, grupos sociais, comunidades entre outros, começam a sentir necessidade de desenvolver ações sustentáveis em prol de minimizar as problemáticas ambientais.

Ressalta-se a importância de reflexões sobre mudanças de comportamentos sociais no meio educacional, especialmente no que envolvem as práticas pedagógicas dos mediadores presentes em sala de aula; afinal, eles podem discutir diversas vertentes, como as ambientais, as sociais, as de criatividade e as de relações com o ambiente, que ultrapassam os muros da escola, favorecendo assim a proteção de ambientes naturais tão necessários para a sobrevivência humana.

Sendo assim, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre a relevância de práticas pedagógicas que submergem a temática da sustentabilidade em alunos do ensino médio, a partir de práticas didáticas criativas desenvolvidas em sala de aula, destacando a Feira de Ciências realizada nesta investigação como proposta para a ampliação das

discussões em torno da temática de sustentabilidade.

Em suma, é relevante dar destaque às necessidades e práticas desenvolvidas de maneira criativa, para que elas propiciem a construção de conhecimentos científicos, esses tão necessários para se compreender as ações necessárias para/no nosso dia a dia, além de se estabelecer uma relação crítica com o ambiente em que estamos inseridos, bem como contribuir para o desenvolvimento de um ser crítico, reflexivo e com um pertencimento ambiental aflorado.

2 Refletindo sobre sustentabilidade

A “sustentabilidade”, palavra essa muito utilizada na atualidade, recai no paradigma de como ser alcançada a nível planetário, em detrimento ao desenvolvimento tecnológico, industrial e do próprio ensino ao longo do tempo.

Nesse sentido, observa-se como as ações do homem no planeta acarretaram transformações sociais as quais, na prática, oportunizaram um desgaste sem precedentes entre o uso e o abuso dos recursos naturais e de matérias primas oriundas da biodiversidade.

Desse modo, tais discussões devem permear o ambiente formal de ensino, pois ele é a base para formação do indivíduo de maneira holística. A esse respeito, Gadotti (2005, p. 16) afirma que todos nós devemos refletir sobre:

O que estamos estudando nas escolas? Não estaremos construindo uma ciência e uma cultura que servem para a degradação do planeta e dos seres humanos? A categoria sustentabilidade deve ser associada à planetaridade. A Terra como um novo paradigma. Complexidade, holismo, transdisciplinaridade aparecem como categorias associadas ao tema da planetaridade. Que implicações tem essa visão de mundo sobre a educação?

Neste sentido, é necessário a compreensão do termo sustentabilidade, pois há certa confusão sobre a profundidade do seu significado; afinal, tal nomenclatura retrata a capacidade de sustentar os recursos naturais e a vida de todos os seres vivos de maneira equilibrada. Logo, compreende-se que ele é a base para o desenvolvimento sustentado, porque engloba os aspectos econômico, cultural e ambiental de uma sociedade.

Vale ressaltar ainda que o “desenvolvimento sustentável” está inserido dentro da sustentabilidade. Dessa maneira, entende-se que ele oportuniza a aplicabilidade de processos, práticas, metodologias e indicadores que contribuem para que, de forma

efetiva, o ser humano transforme seus hábitos, posturas e atitudes de maneira positiva em relação à natureza e às pessoas - pensando no presente e nas gerações futuras.

Para que isso ocorra, precisa-se compreender que a educação é um dos caminhos possíveis para atingir tal propósito. Logo, ela deve valorizar o compartilhamento, as expressões, os sentidos e as experiências, pois aprender é muito mais do que a pura capacidade de definir conceitos (GUTIERREZ; PRADO, 1999).

Em outras palavras, não basta que os conceitos e conteúdos sejam ensinados de maneira superficiais, como se não houvesse conexão com a realidade, sem o fomento de práticas pedagógicas que visem a formação de/para “uma cultura da sustentabilidade, isto é, uma biocultura, uma cultura da vida, da convivência harmônica entre os seres humanos e entre estes e a natureza” (INSTITUTO PAULO FREIRE, 1999, p. 02).

Para isso, é fundamental que os educadores compreendam que:

Uma orientação ecológica da educação visando a sustentabilidade demanda transformar nossos métodos de ensino. Os estudantes já não podem aprender apenas dentro das salas de aula ou fechados em suas bibliotecas, em seus laboratórios ou diante dos programas de buscas da internet. Devem ser levados a experimentar na pele a natureza, conhecer a biodiversidade, saber da história daquelas paisagens, daquelas montanhas, daqueles rios (BOFF, 2012, p. 153).

Nesse sentido, o uso de métodos de ensino tradicionais e a carência de metodologias participativas é ainda presente no cotidiano de muitas salas de aulas (CUNHA, 2013). Métodos esses que algumas vezes, posicionam os estudantes apenas como mero repetidores de conceitos e conteúdo.

Refletindo nessa realidade, destacamos a relevância na resignificação do processo educativo em uma perspectiva pensada e estruturada a partir de práticas pedagógicas criativas que vinculem os aspectos aos quais os estudantes estão inseridos.

Em outras palavras, como ponto de partida para sua formação, com o intuito de haver mudanças de valores, os quais contribuem diretamente na mudança de padrões de consumo.

Nesse viés, Morhy e Negrão (2020) ressaltam a importância das práticas pedagógicas sustentáveis em ambientes formais de ensino, para que assim ocorra a transformação social e a valoração do ambiente, ao qual o estudante está inserido, aflorando o pertencimento ambiental e oportunizando aos estudantes que se tornem críticos, reflexivos e tomadores de decisões em prol daquele lugar (ambiente) que ele pertence.

É proeminente refletir e investir em uma educação que valorize o estudante como protagonista na construção do saber científico, para alcançar de forma efetiva a sustentabilidade, visto que o ambiente escolar é um espaço de formação educacional e social que necessita propiciar temáticas proeminentes para/na sociedade.

3 Conhecendo o universo de conceitos que norteiam a prática pedagógica

A educação e o ensino são os meios mais eficazes para a mudança de pensamento, sendo os mediadores desse processo os professores. Desta maneira, eles necessitam ter acesso a uma formação que destaque a valoração social com elementos que possam ajudar a compreender melhor o ambiente ao seu redor e o desenvolvimento do seu trabalho educativo.

No que tange essa formação de professores, problematiza-se as ações que encontramos em nossa academia; afinal, a prática pedagógica é um dos caminhos que entrelaçam o conhecimento e o fazer pedagógico, sendo o meio de acesso para o diálogo entre professor/estudante.

Ao destacar a prática pedagógica sempre se remete ao desenvolvimento didático de ações em sala de aula, algumas vezes sem refletir mais profundamente sobre as possíveis questões que surgem durante e após as ações realizadas, isto é, aquelas que são exercidas com a finalidade de concretizar os processos pedagógicos (FRANCO, 2016).

Nesse contexto, o envolvimento com as tendências de ensino, teorias e possíveis reflexões de cada professor, segundo Verdum (2013, p.94) expõe que “o significado que a prática pedagógica possa assumir varia, isto é, consiste em algo que não pode ser definido, apenas concebido, mudando conforme os princípios em que estiver baseada a nossa ideia”.

Para Veiga (1992, p. 16), esta discussão envolve “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades, conhecimentos, e são inseridas no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]”. Em síntese, é sabido que as questões sociais estão imbuídas de contradições e de características socioculturais que devem estar atreladas ao processo educativo, por isso:

As práticas pedagógicas revelam o outro da relação educativa. O outro pode/deve, muitas vezes, resistir e não entrar no jogo proposto pela prática pedagógica. No entanto, a compreensão/enfrentamento dessas resistências configuram à pedagogia um papel fundamental. Por entre resistências, desistências e insistências, a pedagogia se faz prática e habita entre nós (FRANCO, 2015, p. 603).

Essas percepções desvelam outros caminhos a serem pensados dentro da perspectiva educativa. Nesse mesmo ambiente, seguem discussões, enfrentamentos e possíveis questionamentos que destacam o início do processo dentro do próprio eu de formação do professor.

Concebendo ainda, a oportunidade de autorreflexão em sala de aula da parte docente, com intuito de superar a visão de um professor que considera apenas o caminho da transmissão do conhecimento - perspectivas que perpassam por princípios do autoritarismo, passividade de estudantes, ações de adestramento e memorização de conteúdo, sem ter preocupação com a realidade em que se vive (GHEDIN; LEITE; ALMEIDA, 2008).

Desse modo, as práticas pedagógicas ultrapassam a perspectiva técnica e metodológica do ensinar. Trazem em sua condução ideais culturais, subjetivos que partem dos sujeitos e das suas ações educacionais. Em contrapartida, a didática pensa nos processos escolares dentro das salas de aulas; assim, a prática pedagógica inclui a didática e a ultrapassa como lógica (FRANCO, 2015).

A esse respeito, Sacristán (2000) retrata que o conceito de prática pedagógica como a que acontece nas salas de aula não pode ser isolada ou vista em uma perspectiva de prática cultural autônoma. Deve-se compreendê-la como algo que vai além de ações docentes, algo que nos levam a perceber que a sua base perpassa pelo objetivo final de formar pessoas e de estruturar concepções para possíveis mudanças sociais. De acordo com os apontamentos de Beineke (2001, p.89), observa-se que ele destaca que:

A concepção de que a teoria deve ser aplicada na prática e decorrência do pensamento de que os professores devem resolver os problemas que enfrentam na prática através da aplicação das teorias e técnicas que derivam do conhecimento científico. Subjacente a essa ideia está a de que a teoria antecede a prática, fornecendo-lhe os recursos técnicos de que necessita.

As ações pedagógicas decorrentes do fazer do professor se embasam em conhecimentos desenvolvidos cientificamente, onde eles possam realizar relações complexas sobre as mais diversas estruturas encontradas no cotidiano vivido, necessitando que os mediadores desse processo tenham criatividade e planejamento estruturado, pois são reflexões que ultrapassam as perspectivas unilaterais de um conhecimento pragmático e acabam por se sustentar na subjetividade de cada sujeito envolvido.

Compreender o contexto em que se vive é o primeiro passo para se desenvolver argumentos que nos levem a uma determinada criticidade do que observamos, além de problematizar-se o que se vê.

Por esta razão, vale salientar a relevância de apresentar práticas pedagógicas na educação básica que reflitam com os alunos sobre a sustentabilidade, oportunizando momentos de pesquisas e vivências significativas sobre essa temática tão emergente mundialmente.

4 Procedimentos Metodológicos

Este relato de experiência foi tecido na busca de refletir sobre a relevância de práticas pedagógicas que envolve a temática de sustentabilidade com alunos do ensino médio. Trata-se de uma intervenção pedagógica realizada durante atividades práticas, vivenciadas em uma Feira de Ciências, antes da Pandemia, causada pela Covid-19.

Para alcançar o objetivo proposto, buscou-se a abordagem qualitativa que tem como princípio base a investigação de processos práticos que, segundo Chizzotti (2006), partilha do pressuposto de que as investigações dos fenômenos humanos possuem características específicas e podem ser descritas e analisadas diante dos fatos do cotidiano.

Nesse sentido, a pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual, na Zona Leste da cidade de Manaus – AM. Os sujeitos participantes foram 73 alunos de 3 turmas da 3ª Série do Ensino Médio. O gerenciamento de dados foi organizado através da observação participante, bem como do registro das atividades efetivadas entre docentes e discentes.

A intervenção pedagógica aconteceu mediante uma Feira de Ciências, que teve como tema a “Sustentabilidade e Contemporaneidade”, tendo como foco principal ideias criativas, reflexões e ações sustentáveis, ou seja, no intuito de proporcionar aos alunos o debate que envolve não apenas o conceito de sustentabilidade, mas propostas e ações trazidas por eles a partir de pesquisas e apresentações.

As etapas da intervenção pedagógica seguiram o roteiro que apresentamos no quadro 01, a seguir.

Quadro 1 - Roteiro de orientação para observação e registro da atividade realizada

ORGANIZAÇÃO	DESCRIÇÃO
1.º Momento	Encaminhamentos e propostas temáticas dos alunos da 3ª série do Ensino Médio, visto que cada turma teve uma subtemática escolhida pelos alunos. 3.ª série 1 – Sustentabilidade no prato 3.ª série 2 – Sustentabilidade e criatividade 3.ª série 3 – Sustentabilidade e utensílios indígenas
2.º Momento	Observação referente ao desenvolvimento das pesquisas dos alunos que se subdividiram em 4 equipes por turmas, onde alguns desenvolveram painéis temáticos, danças, apresentações teatrais e desfile com roupas confeccionadas de materiais reutilizáveis.
3.º Momento	Acompanhamento das atividades e registros fotográficos, filmagens em <i>smartphones</i> .
4.º Momento	Transcrição dos relatos dos alunos após a conclusão da atividade - Após a avaliação da Feira de ciências feita entre alunos e professor conselheiro.
5.º Momento	Categorização das narrativas transcritas dos alunos participantes.

Fonte: Os Autores, 2021.

Os dados obtidos a partir das atividades intervenção pedagógica no quadro 1, tiveram como princípio de gerenciamento de dados, as rodas de conversas, as fotografias e filmagens, perpassando pela análise de conteúdo de Bardin (2016).

Diante da organização, descrição e categorização presente nas narrativas dos discentes, estruturou-se as seguintes categorias de análise, tais como: 4.1) Percepções sobre Sustentabilidade; 4.2) Relatos dos estudantes sobre os conhecimentos tecidos após a realização da atividade; 4.3) Reflexões para um mundo sustentável.

5 Resultados e discussão

No gerenciamento dos dados, evidenciou-se nos relatos dos estudantes as narrativas transcritas que se interrelacionam com a sustentabilidade, ressaltando a importância de práticas pedagógicas que tenham o estudante como protagonista do processo, utilizando assim a criatividade deles em prol da construção de uma aprendizagem pautada na mudança de atitude e de comportamentos frente ao ambiente, isto é, fazendo-os emergir ações que irão manter o equilíbrio do nosso planeta, conforme descrito nas categorias a seguir.

5. 1 Percepções sobre sustentabilidade

Na fala dos alunos afluíram suas narrativas sobre o que é sustentabilidade, após a realização da Feira de Ciências.

Estudante L: Nossa turma, trouxe uma temática envolvendo moda, criatividade e sustentabilidade. No início fazíamos uma confusão, mas quando o professor de História começou a explicar foi top, pois começamos a entender que sustentabilidade é tudo, mais ou menos isso.. que busca preservar o nosso meio ambiente, aí ele foi falar também o que é esse meio, as questões do consumismo presente na nossa sociedade capitalista. Pensando nisso trouxemos desfile com roupas feitas de plástico, jornais, sementes, até de guarda-chuva quebrado. Foi bem bacana!

A aluna 1 relata em sua narrativa conexões que corroboram com o conceito central de sustentabilidade. Em sua fala estabelece conexão direta com os 3 pilares do desenvolvimento sustentável e de ser sustentável que são Econômico, de proteção ambiental e social.

A esse respeito, Pereira (2009) revela que deve haver um equilíbrio entre essas três dimensões: a **econômica** que tem base na economia; a **proteção ambiental** que perpassa pela perspectiva dos impactos em meio natural e social; e a **inclusão social** que tem suas discussões voltadas para todas as questões de saúde, rendimento entre outras.

Por conseguinte, um determinado desequilíbrio entre esses pilares se afastam de um desenvolvimento sustentável, que acaba por tornar a nossa visão de sustentabilidade um tanto quanto fragmentada dos contextos sociais. Como é possível notar nas falas dos estudantes K e Y.

Estudante K: Falar de sustentabilidade foi bem interessante. Saber que comer o peixe e evitar a carne foi bem hilário! Ser sustentável é ter atitudes ações sustentáveis, não é só reciclar é viver a sustentabilidade, sei que é difícil. Mas, foi legal fazer farofa da casca da banana, suco da casaca do abazaxi, doce da canca da melancia, aprender a reciclar o óleo para fazer fogo!

Estudante Y: Verificar como evitar desperdícios, falar dos povos indígenas, sua relação com a natureza e até pensar em evitar usar outo e valorizar os cordões de sementes. Verificar o que estamos usando e que tudo isso influencia as questões de sustentabilidade é refletir no amanhã e no todo! Usar tudo! Tudo! Mas, com consciencia, inteligencia e pensando no outro que ainda vem, nos filhos, netos.

As falas rememoram discussões sobre as dimensões ecológicas da sustentabilidade, e tem por objetivo não ultrapassar os limites da natureza, evitando quase que totalmente a degradação desses ambientes, causados pelas ações do próprio homem (VEZZOLI, 2010).

As narrativas descritas também revelam o olhar da estudante K e Y para as questões das ações sociais, formativas e de cunho interior. Isto relaciona-se ao entendimento de que a sustentabilidade perpassa pela compreensão da ação sustentável, corroborando assim com o que é descrito por Spangenberg (2001), que destaca a sustentabilidade, em seu âmago mais profundo, ser um novo olhar de ver o mundo em que está ao nosso redor, como algo que se conecta diretamente com as relações de justiça e responsabilidade intra e intergerações, e em prol de um mundo mais equilibrado.

5.2 Relatos dos estudantes sobre os conhecimentos tecidos após a realização da atividade

Após o desenvolvimento das atividades, foi notório que os sujeitos envolvidos na intervenção pedagógica começaram a ressignificar as mais diversas estruturas propostas pela sustentabilidade (discussão social, ambiental e econômica). Houve destaque em sua própria formação, referente ao uso da expressão “*não ser sustentável*”. Como relata o Estudante S: “*Percebi que não sou sustentável, mas que podemos aproveitar muito tanto financeiramente como de maneira saudável sendo sustentável*”.

Essa fala remete à compreensão de que sustentabilidade não possui ações fragmentadas, e sim atitudes que modificam o dia a dia como seres humanos que habitam um ambiente completo de interações, como declara Boff (2011, p.1):

Sustentabilidade como substantivo exige uma mudança na relação com a natureza, a vida e a Terra. A primeira mudança começa com outra visão da realidade. [...]. Nós não estamos fora e acima dela como um dominador, mas dentro e quem se importa em alavancar seus ativos, respeitando seus limites. [...]. Sustentabilidade como substantivo se alcançará o dia que mudarmos nossa maneira de habitar a Terra [...].

Por conseguinte, a sustentabilidade necessita ser vista como substantivo que exige um entendimento sobre a essência dessa terminologia, principalmente porque a essência desse termo ultrapassa perspectivas estáticas, e traz a percepção do ser, do fazer e do respeito para com o ambiente.

Quanto às atividades propostas os discentes, observou-se que eles se tornaram muito participativos nessa intervenção. Eles relataram com riqueza de detalhes cada aprendizagem ou conceitos reestruturados durante a Feira de Ciências, como é possível notar nas falas transcritas a seguir:

Estudante S: [...] Amei conhecer flores comestíveis! O suco de algumas flores. Usar gravetos para fazer as letras de cartazes, pensar em materiais diferenciados, naturais para evitar gerar lixo foi desafiador! Foi muito bom ao terminar a atividade pensarmos em questões que envolvem o meio ambiente!

Estudante A: Participar da feira de ciências foi mais interessante porque nos marcou de uma maneira mais significativa, não só entendendo o conceito de reciclagem, mas de sustentabilidade. Isso foi muito bem refletido! Vou observar se o cesto de lixo ainda ficará cheio ao final da aula.

Conforme a análise das narrativas da estudante S e A, a escola, mediante os momentos propostos, conseguiu ultrapassar as barreiras do ensinar conceitos e transmitir informações. Essa situação exemplifica a função dela, ou seja, ela tem as atitudes e ações como base para que os estudantes possam praticar relações que se conectem com a preservação ou conservação do ambiente. Assim, no espaço escolar o aluno pode complementar a sua socialização vivenciando momentos sustentáveis (FERREIRA *et al*, 2019).

As falas apontam também para compreensões destacadas como principais no desenvolvimento da prática pedagógica, pois os alunos conseguem revelar que a metodologia realizada proporcionou conhecimentos, ações sustentáveis e principalmente uma mobilização para mudanças sociais. Esse contexto se iguala aos ideais pedagógicos propostos por Franco (2016, p.537):

[...] Pedagogia realiza um filtro nas influências sociais que, em totalidade, atuam sobre uma geração. Essa filtragem, que é o mecanismo utilizado pela ação pedagógica, é, na realidade, um processo de regulação e, como tal, um processo educativo.

Em outras palavras, evidenciou-se durante a análise dessa categoria que os estudantes não conheciam as ações sustentáveis que, em sua maioria, desconheciam sobre diversas formas de se reutilizar materiais descartados. Em contrapartida, no final de toda a intervenção proposta, os sujeitos deixaram claro a sua satisfação e principalmente os mais diversos conhecimentos científicos adquiridos sobre sustentabilidade.

5.3 Reflexões para um mundo sustentável

Nessa categoria foi apontada a necessidade de reflexões sobre sustentabilidade na Educação Básica e principalmente com alunos da 3ª série do Ensino Médio que, muitas vezes, estão mais preocupados com propostas didáticas voltadas ao vestibular. Após a Feira de Ciências, os alunos descreveram em suas narrativas seu olhar crítico, tecendo

considerações importantes para um mundo mais sustentável, através de pequenas ações do cotidiano.

Tais narrativas, como da estudante G, retratam algumas propostas a serem seguidas no dia a dia para reaproveitar o óleo de cozinha usado, a seguir descrito:

Estudante G: Nosso Grupo apresentou sobre a reutilização do óleo de cozinha. Foi bem interessante fazer sabão, os quais aproveitamos para fazer até as lembranças da Feira de Ciências. Outra descoberta foi do aproveitamento do óleo para fazer o fogo. Você guarda em uma garrafa pet o óleo que não irá mais fritar ou utilizar para fazer comida e deixa guardadinho para fazer o fogo para churrasco, assar o peixe – Essa dica já foi para a minha casa!

A reutilização do óleo citada pela estudante G, ressalta as reflexões de atitudes sustentáveis no cotidiano e podem ajudar a melhorar questões ambientais como o aumento do aquecimento do planeta, pois o óleo, ao se decompor, emite o metano. Nisso, polui os nossos rios.

Tal discussão corrobora com Gadotti (2000), que aborda a construção de uma escola cidadã, gestora do conhecimento, que contribua para a pesquisa e que desenvolva um sentido “plugado no mundo”.

Dessa maneira, para pensar em um mundo sustentável, é necessário começar nas pequenas atitudes que envolvem a reutilização e o pertencimento ambiental, pois conforme Morhy e Terán (2019), deve-se priorizar no processo educativo uma educação sustentável. Todavia, sabe-se que para tal proposta ainda se faz necessário romper com muitos paradigmas impregnados pelo viés capitalista, o que é destacado na fala da estudante A, C e F, a seguir descrito:

Estudante A: Falta ainda muito para sermos sustentáveis! Rsrssr Quem tem dinheiro não quer nem saber, quer é comprar! Muda de roupa em cada estação da loja. Eu vejo a chefe! Dá uma inveja do guarda roupa! E eu digo que se eu tivesse dinheiro queria também(rsrssr). A comida estraga. Quem vai pensar em usar as cascas, aproveitar isso ou aquilo. Mas, eu digo que pra mim que sou pobre preciso aprender mesmo! Não é moleza! Tem que ser criativo mesmo! Fazer arte quando a calça fica apertada, quando rasga! Gostei da atividade, valeu mesmo...

Estudante F: o maior problema é que o nosso país, o capitalismo que comanda, os governantes não são sustentáveis.

Estudante C: Temos muito o que aprender com os nossos povos indígenas a ser sustentáveis! Já pensou se trocássemos pratos, copos por cuiá, o quanto de plástico seria reduzido! Se deixássemos de idolatrar o ouro e fôssemos simples! Se dividíssemos e tivéssemos somente o necessário! A música do somente o necessário não sai da minha cabeça!

Percebe-se nas narrativas da terceira categoria de análise que as práticas pedagógicas proporcionam aos alunos a possibilidade de reelaborar conceitos e conhecimentos a respeito das temáticas abordadas, oferecendo assim um diálogo entre as concepções baseadas no senso comum e científico, que são determinantes para a aprendizagem de valores e atitudes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com intuito de refletir sobre a relevância de práticas pedagógicas que envolveram a temática da sustentabilidade, a partir de atividades criativas desenvolvidas em sala de aula, mediante uma intervenção que culminou em uma Feira de Ciências, evidenciou-se a relevância dessas ações para uma possível mudança de atitude e de comportamento dos estudantes frente aos desafios da sociedade, ou seja, naquilo que envolve as questões ambientais.

Percebeu-se: a) os estudantes não conheciam as ações sustentáveis, em sua maioria; b) a ressignificação e reflexão dos estudantes sobre suas posturas que, muitas vezes, caracterizam-se como não sustentáveis; c) o que é sustentabilidade, após a realização da Feira de Ciências, bem como a tecitura de discussões sociais, ambientais e econômicas - conexão com os três pilares do desenvolvimento sustentável e de ser sustentável.

O estudo destacou ainda a importância de realizar práticas pedagógicas que priorizasse o processo educativo para uma educação sustentável em que os estudantes tivessem a possibilidade de problematizar processos, bem como desenvolver ações que fortalecessem esse tipo de conhecimento para a vida em uma sociedade ecológica, ou seja, uma formação cidadã participativa e engajada nas causas ambientais.

A partir dessa reflexão, evidenciou-se neste estudo o fato de que tais ações devem ser realizadas e ampliadas nas escolas desde a mais tenra idade – na educação básica, perpassando a graduação e pós-graduação. Desse modo, propõe-se dar continuidade a esta proposta em outras etapas da pesquisa, tecendo assim articulações com novas pesquisas e práticas educativas, a fim de contribuir mais ainda com o processo de ensino-aprendizagem para um mundo mais humano e pautado na sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

BEINEKE, V. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. **Revista da ABEM**, v. 9, n. 6, p. 87 – 95, 2001. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/445/372>. Acesso em: 07 de maio de 2021.

BOFF, L. **Sostenibilidad: ¿adjetivo o sustantivo?** Portal Koinonía. Agenda Latinoamericana. 2011. Disponível em: <https://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=439> . Acesso em: 19 de maio de 2021.

BOFF, L. **Sustentabilidade: o que é: o que não é.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAPRA, F. **A teia da vida.** São Paulo: Cultrix, 1996.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** Papirus Editora, 2013.

FACHÍN-TERÁN, A. Estratégias de ensino em disciplina do curso de mestrado educação em ciências na Amazônia: Percepção de estudantes. **ReBECeM, Cascavel**, (PR), v.3, n.1, p. 66-91, 2019.

FERREIRA, L. da C.; MARTINS, L. da C. G. F.; PEREIRA, S. C. M. P.; RAGGI, D. G.; SILVA, G. F. da. Educação ambiental e sustentabilidade na prática escolar. **Revista Brasileira de Educação Ambiental - Revbea**, v. 14, n. 2, p. 201-214, 2019.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista brasileira Estudos pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000300534&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 07 de maio de 2021.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2021.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra.** São Paulo, 2004.

GHEDIN, E.; LEITE, Y. U. F.; ALMEIDA, M. I. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática.** Brasília: Líber, 2008.

GUTIERREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária.** São Paulo: Cortez, 1999.

INSTITUTO PAULO FREIRE (Org.). A Carta da Terra na Perspectiva da Educação. In: PRIMEIRO ENCONTRO INTERNACIONAL, 1, 1999, São Paulo. **Anais...** São Paulo: [s.n.], 1999. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/ecopedagogia.htm>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

MORHY, P. E. D.; NEGRÃO, F. da C. Os desafios da educação ambiental em um Brasil desconhecido na visão de acadêmicos de pedagogia em Japurá (AM). **REAMEC**

- **Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 8, n. 3, p. 61-76, 2020. DOI: 10.26571/reamec.v8i3.10078. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/10078>. Acesso em: 27 maio. 2021.

MORHY, P. E.; TERÁN, A. F. **Despertando o sentimento de pertença das crianças em relação a água**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

PEREIRA, João Victor Inácio. Sustentabilidade: diferentes perspectivas, um objetivo comum. **Economia Global e Gestão**, v. 14, n. 1, p. 115-126, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artemed, 2000.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v.1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6>. Acesso em: 18 de novembro de 2020

SPANGENBERG, J. H. Sustainable development: from catchwords to benchmarks and operational concepts. In: CHARTER, M.; TICCHNER, U. **Sustainable Solutions**: developing products and services for the future. Eastbourne: Greenleaf publishing, 2001, p. 24-46.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 2 ed. São Paulo: Papirus, 1992.

VERDUM, P. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, v.4, n.1, jul. 2013.

VEZZOLI, C. **Design de Sistemas para a Sustentabilidade**: teoria, métodos e ferramentas para o design sustentável de “sistemas de satisfação”. Salvador: EDUFBA, 2010.

CAPÍTULO 20

QUATRO OBRAS DIDÁTICO-MUSICAIS DE CACILDA BORGES BARBOSA PARA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

Flávio de Souza Melo ¹
Renato Pires de Lima ²

RESUMO

Apresentamos Cacilda Borges Barbosa (pianista, compositora e educadora musical brasileira); e quatro de suas obras didático-musicais. Analisamos os textos e as propostas didáticas de: os “Estudos de Ritmo e Som”, os “Estudos Brasileiros para Canto”, “Os Dioramas” e os “Estudos de Ritmoplastia”. As conclusões apontam que a metodologia de Cacilda oferece ricas ferramentas para o ensino de música no Brasil e sua divulgação amplia a oferta de materiais pedagógico-musicais nacionalmente.

Palavras-chave: Cacilda Borges Barbosa. Estudos de Ritmo e Som. Estudos Brasileiros para Canto. Os Dioramas. Estudos de Ritmoplastia.

ABSTRACT

We present Cacilda Borges Barbosa (Brazilian pianist, composer and musical educator) and four of her didactic-musical works. We analyse the texts and didactical proposals of the “Studies of Rhythm and Sound”, “Brazilian Studies for Chant”, “The Dioramas” and “Rhythmplasty Studies”. The conclusions point out that Cacilda's methodology offers rich tools for teaching music in Brazil, and its dissemination expands the supply of pedagogical-musical materials nationally.

Keywords: Cacilda Borges Barbosa. Studies of Rhythm and Sound. Brazilian Studies for Singing. The Dioramas. Rhythmplasty Studies.

Introdução

A elaboração deste trabalho permite que o leitor conheça Cacilda Borges Barbosa, suas obras didático-musicais e como era pensada a pedagogia musical no Brasil neste período. A professora Cacilda teve contato com diversas culturas musicais, isso lhe

¹ Mestre no Ensino das Práticas Musicais, Licenciado em Música e Bacharel em Canto pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: flavio.pianoevoz@gmail.com

² Licenciado em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música (CBM-Unicbe) e Graduando de Bacharelado em Canto pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: rntplima@gmail.com

proporcionou amplo conhecimento na área do ensino e justifica sua produção de obras didáticas.

Serão apresentados quatro materiais: os Estudos de Ritmo e Som, os Estudos Brasileiros para Canto, Os Dioramas e os Estudos de Ritmoplastia. Os três primeiros estão disponíveis para consulta no *site*³ do Musica Brasilis⁴ e as imagens dos Estudos de Ritmoplastia foram retirados do livro *Ritmoplastia by Cacilda Borges Barbosa: A Performing Edition*⁵ escrito por Letícia dos Santos Lima.

Oferecemos ao campo da pedagogia musical mais uma referência às obras de Cacilda; material que permite o desenvolvimento da musicalidade com uma sólida proposta de formação no âmbito da percepção musical, canto ou piano.

A educação musical

O ensino de música é inserido no currículo da educação brasileira desde a Educação Infantil (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394/96) e a necessidade de refletir sobre os processos de musicalização em conjunto é mais do que evidente. O trabalho do Professor de música, atualmente, compreende muito mais do que simplesmente ensinar aos alunos a tocarem instrumentos musicais. A música enquanto linguagem deve proporcionar múltiplas experiências ao alunato, tais como: o contato com os elementos estruturantes da escrita musical, o desenvolvimento da apreciação e percepção musical, a exploração do corpo enquanto instrumento sonoro, experiências com a voz, ampliação das formas de fazer música pela diversidade cultural, socialização, inclusão e acolhimento das manifestações musicais da comunidade escolar, etc. Louis Porcher acrescenta que:

Mais do que formar o ouvido, trata-se, com efeito, de permitir à criança a integração do seu esquema corporal, o domínio do gesto, a noção do movimento, a intercomunicação entre os espaços interior e exterior, a apropriar-se de si mesma, a adaptação ao que está em volta. (PORCHER, 1982, p. 71)

É pelo conhecimento de diferentes propostas metodológicas de ensino que o professor poderá expandir seu trabalho, e essas metodologias são resultantes dos estudos

³ Segundo o dicionário *Collins Cobuild*, o vocábulo *site* significa: um sítio utilizado para determinado fim ou onde uma coisa em particular acontece. *Link:* <https://www.collinsdictionary.com/pt/dictionary/english/site> Acesso 29.05.21.

⁴ *Musica Brasilis*, *link:* <https://musicabrasilis.org.br/compositores/cacilda-borges-barbosa> Acesso em 29.05.2021. Os arquivos podem ser baixados e impressos.

⁵ Disponível para consulta em: <https://uh-ir.tdl.org/handle/10657/5568> Acesso em 29.05.2021.

no campo da pedagogia musical e das experimentações decorrentes do século passado. Ermelinda Paz, renomada pedagoga e pesquisadora no campo da educação musical brasileira, esclarece como o ensino da música enquanto fruto de diversas metodologias pode ser pensado;

Qual a finalidade do Ensino de Música? Por que se estuda música? É óbvio que não é apenas para ler e escrever notas. A música, para existir, precisa ter sentido, alma e vida. Desse modo, o ensino de música deve ser, desde o começo, uma força viva. [...] Deve-se deixar o aluno perceber a harmonia com seu próprio ouvido, antes de se deparar com o ensino da mesma. O conhecimento das regras não deve ser o objetivo e, sim, uma necessidade a ser atendida em tempo devido. (PAZ, 2013, p. 17)

Referindo-nos por “geração” a alguns educadores de meados do Séc. XX, destacamos cinco influentes: Émile-Jaques Dalcroze, Carl Orff, Shinichi Suzuki, Zoltán Kodály e Edgar Willems. Estes educadores fazem parte da 1ª geração. Dalcroze preconiza o movimento, Kodály o canto, Suzuki dá enfoque ao desenvolvimento da habilidade instrumental, Orff enfatiza a expressão e criação, enquanto Willems dá enorme consideração à percepção e à escuta (Fonterrada, 2008). Na 2ª geração, citamos os florescentes da Europa e na América do Norte (Murray Schafer, George Self, John Paynter e Boris Porena. É um período de grande transformação na produção musical; explora-se o serialismo⁶, a experimentação com as diversas matérias-primas do som e a participação do corpo como o primeiro instrumento do ser.

Na construção histórica do ensino de música no Brasil, encontramos figuras como: Gazzi de Sá, Sá Perreira, Liddy Chiaffarelli Mignone, Anita Guarnieri, Jurity de Souza Farias, Esther Scliar, Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves, Cacilda Borges Barbosa, Eduardo Giochi Gramani, Osvaldo Lacerda, Heitor Villa-Lobos e outros. Cacilda Barbosa exerceu forte atividade ao lado de Heitor Villa-Lobos e ambos se dedicaram fortemente à docência do solfejo⁷ e dos ritmos brasileiros. A proposta pedagógica de Villa-Lobos dá-se através do canto coletivo:

Ponto inicial para a formação de uma consciência musical brasileira, além de sua prática propiciar o desenvolvimento de elementos considerados essenciais à formação musical (sendo rítmico, consciência melódica e harmônica e senso estético (PAZ, 2013, p.18)

⁶ Serialismo: movimento musical do séc. XX iniciado por Arnold Schoenberg, trata-se de um estilo de composição que explora o atonalismo e o dodecafonismo. *Link:* <https://hendersonpessoal.wordpress.com/2015/03/08/serialismo/> Acesso em 29.05.2021.

⁷ Solfejar significa cantar as notas (melodias) escritas numa pauta musical. MED, Bohumil. Solfejo. 3ªed. Brasília: MUSIMED, 1986.

Sua metodologia de ensino baseava-se numa sólida construção que progredia de acordo com a faixa etária; do curso primário ao curso Ginásial, e até o curso de formação, para professores.

No Rio de Janeiro (RJ), os estudos musicológicos e de pedagogia musical foram prolíferos em três locais: no Instituto Villa-Lobos⁸, na Universidade [de Música] do Brasil⁹ e no Conservatório Brasileiro de Música¹⁰, ambos muito frequentados por Cacilda. Ao mesmo tempo, os compositores intensificavam a atividade artística e folclórica nacional. Da geração surgida nos anos 50, período de atuação de Cacilda, temos: Cláudio Santoro, Edino Krieger, Guerra Peixe, Mário Tavares, Oswaldo Lacerda, Marlos Nobre, Ernst Widmer, Almeida Prado, Jocy de Oliveira, etc. Cacilda trabalhou com diversas destas figuras e sob tutela de Francisco Braga teve formação nos campos da regência e composição - áreas cruciais para a construção da sua metodologia

Cacilda Borges Barbosa

Imagem 1 – Cacilda Borges Barbosa



Fonte: Compositores do site *Musica Brasilis*¹¹

⁸ Atual Instituto Villa-Lobos (IVL) no Centro de Letras e Artes (CLA) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). *Link*: <http://www.unirio.br/cla/ivl> Acesso em 28.05.2021.

⁹ Atual Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). *Link*: <http://musica.ufrj.br/> Acesso em 28.05.2021.

¹⁰ Atual CBM-UNICBE. *Link*: <https://www.cbm-unicbe.edu.br/1.0/index.php> Acesso em 28.05.2021.

¹¹ *Link* de acesso: <https://musicabrasilis.org.br/compositores/cacilda-borges-barbosa> Acesso em: 29.05.21.

Originalmente nominada Cacilda de Campos Borges, filha de Abílio José Borges e Beatriz de Campos Borges, nasceu e estabeleceu-se ao longo da vida no bairro de Cascadura, subúrbio do Rio de Janeiro. Sua mãe tocava violino e seu pai oficleide e depois bandolim. Sua formação básica se deu na Escola Primária Pereira Parobé e em 1927 foi admitida na Escola Nacional de Música. Desde então dedicou-se ao que faria pelo restante de sua vida.

Iniciou os estudos de canto lírico com Maria Figueiró Bezerra; foi aluna de Vera Janacópulos e Carmen Gômes. Com Francisco Braga estudou Composição; com Paulo Silva: Contraponto e Fuga; com Francisco Mignone: Regência; com Sá Pereira: Pedagogia Musical. Também estudou piano com Paulino Chaves; Folclore com Luiz Heitor C. de Azevedo; Conjunto de Câmara com Orlando Frederico; e Harmonia com Oscar Lorenzo Fernandez.

Em 1932, quando Heitor Villa-Lobos iniciou os cursos de Especialização para professores, ela compôs parte do primeiro grupo de Diplomados. Prestou, em 1935, concurso para o cargo de Professora de Música e Canto Orfeônico e começou a atuar em três escolas. Enfrentava diariamente árduos transportes públicos para trabalhar: bondes, trens e ônibus, mas por vezes precisava regressar em caminhões de lenha ou de laranjas.

Em 1936 passou a atuar na Superintendência de Educação como auxiliar, enquanto conclui seus estudos de Composição em Regência (1938).

Em 1945, ano em que falecera Francisco Braga, casou-se com Hydson Mário Barbosa que voltava da Itália com a Força Expedicionária do Brasil e então passou a chamar-se Cacilda Borges Barbosa. Teve forte contribuição no âmbito da música Sacra no RJ e era requisitada para regência de coros mistos nas missas. Foi Cacilda quem regeu a missa de Réquiem de Pe. José Maurício Nunes Garcia, pela alma de ex-diretores, ex-professores e ex-alunos na comemoração do centenário da Escola Nacional de Música.

Em 1950 publicou seus Estudos Brasileiros de Canto, recebeu muitos elogios e foi convidada para banca examinadora de música da Escola Normal da Bahia, em Salvador.

No ano seguinte, integra também a banca examinadora da própria Escola onde graduou-se, a pedido da Diretora. Funda, em 1961, a Escola Popular de Educação Musical e Artística (EPEMA). Seis anos depois, é designada chefe de Serviço de Educação Musical da Divisão de Educação Complementar. Desempenhou intensa pesquisa da música folclórica desde então.

Em 4 de Setembro de 1971, sob a regência de Cacilda, 30.000 alunos concentraram-se no Estádio do Maracanã, e cantam seis números do Repertório Escolar, apoiados por diversas bandas escolares e militares. Ainda no dia 22 de abril de 1972, regeu 1.300 alunos no sesquicentenário da Independência, cerimônia de recepção dos restos mortais de D. Pedro I. Foram cantados hinos de autoria da compositora.

Cacilda Borges Barbosa faleceu em Volta Redonda, no Rio de Janeiro, no dia 06 de agosto de 2010, com a idade de 96 anos. A causa da morte não foi ainda especificada, mas crê-se ter sido por motivos naturais.

As obras didático-musicais

No trabalho docente com a percepção musical, Cacilda elaborou os **Estudos de Ritmo e Som**, que são cinco pequenas apostilas divididas em diferentes níveis de aprendizado: Estudos Preparatórios (1); 1º ano (2); 2º ano (3); 3º ano (4); e 4º ano (5). O roteiro de aula enfatizava as leituras rítmicas, podendo se estender a 4 vezes ou mais e utilizando todo o corpo. Os solfejos perpassavam todas as tonalidades, acrescentando formas melódicas e rítmicas que variavam, os acidentes recorrentes já estão presentes a partir do 1º ano de estudo. Chegando ao último volume, Cacilda dá atenção aos estudos modulantes avançados e atonais; o ritmo à esta altura já está profusamente embasado e pode apresentar-se bem exigente, empregando quiálteras e compassos alternados.

Imagem 2 – Volumes dos Estudos de Ritmo de Som



Fonte: BARBOSA, Cacilda Borges. Estudos de Ritmo e Som: Preparatórios, 1º, 2º, 3º e 4º anos. Rio de Janeiro. Edições da autora.

Os Estudos Brasileiros para Canto são composições para o desenvolvimento técnico e artístico da voz, acompanhadas pelo piano. A organização destes estudos se dá em dois volumes, com o intuito de que, a cada peça, o aluno desenvolva novas habilidades. Como a maioria dos materiais para canto desta época, as apostilas de Cacilda trazem um apêndice contendo a proposta melódica de cada música previamente; isso auxilia no manuseio, tanto por parte do aluno quanto do professor.

Os Estudos de Canto são direcionados aos estudantes de Canto Erudito, embora outras concepções de canto estivessem em surgência. Os dois volumes foram aclamados por suas tutoras Vera Janacópulos e Maria Figueiró Bezerra.

Imagem 3 – Volumes dos Estudos Brasileiros para Canto, por Cacilda Barbosa



Fonte: BARBOSA, Cacilda Borges. Estudos Brasileiros para Canto: 1º e 2º volumes. Rio de Janeiro. Edições da autora.

Não faltam estratégias para o desenvolvimento de uma sólida formação vocal com este material. Isto se dá passando por todas as tonalidades maiores e suas respectivas relativas menores, no contorno melódico e o contexto rítmico de cada música. Influenciada pela necessidade de expor sua brasilidade, quaisquer uma das peças do material trarão influência das figurações rítmicas presentes no chorinho, maxixe e lundu.

Os Dioramas compõem um material interdisciplinar¹² direcionado aos estudantes de piano de todos os níveis. Como afirmava a própria autora: “é uma obra de estudos para piano que antecedem tecnicamente aos Estudos Brasileiros para Piano, de transcendente execução” (BARBOSA, 1988, p.3). São divididos em 4 cadernos de estudo: Preparatório (1); Volume 1 (2); Volume 2 (3); e Volume 3 (4).

Imagem 4 – Dioramas por Cacilda B. Barbosa.



Fonte: BARBOSA, Cacilda Borges. Dioramas: Preparatórios, 1º, 2º, 3º volumes. Rio de Janeiro. Edições da autora.

O primeiro volume preparatório contém 71 estudos. Vale ressaltar que a obra pianística de Cacilda Borges Barbosa foi revista sob tutoria do Pianista Álvaro Furtado de Mendonça.

Cacilda pensava na utilização de seus materiais de forma integrada e a linguagem musical brasileira era defendida por ela:

¹² A interdisciplinaridade dos Dioramas se justifica pela ligação de dois campos em desenvolvimento: a técnica pianística e a percepção musical.

Quando afirmamos serem os Estudos de Ritmo e Som a base de toda a nossa obra Didático Artística, não o fizemos em vão. Na presente obra, destinada aos iniciantes no estudo do piano, encontramos igualmente aquela linguagem tão nossa, tão brasileira. (BARBOSA, 1988). 14

Neste sentido, o estudante de piano que utiliza o Diorama (essencialmente), deve conhecer também os Estudos de Ritmo e Som, pois a autora foi incansável em frisar a complementariedade entre ambos.

Os Estudos de Ritmoplastia são o culminar de toda a extensão do som e possibilidades do ritmo ajustado ao corpo humano, na dança e na música.

Lima (2019) fez análises sobre a Ritmoplastia de Cacilda Barbosa e pesquisou o acervo concedido pela família da compositora e seu engajamento na Escola de Dança do Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Os estudos são direcionados tanto para músicos quanto para bailarinos, e evidentemente poderiam ser trabalhados na sala de aula. Ritmoplastia e educação física caminharam juntos porque a dança fazia parte do currículo do Curso de Educação Física nas instituições Brasileiras - a dança subsequentemente se tornaria um curso alternativo de estudo de graduação. Lima (2019) explica que os objetivos da Ritmoplastia de Cacilda Barbosa eram: 1) Estudar e fixar os movimentos da dança por uma escrita elaborada em signos, a par dos já existentes para representar o ritmo; 2) Preparar o aluno através do Ritmologia e Plastiologia; 3) Metodizar o ensino do ritmo em função da dança; 4) Fornecer os elementos técnicos necessários para uma análise do texto destinado à dança; 5) Criar o hábito da leitura vertical e horizontal concomitantemente, a fim de dar um sentido global na realização de uma dança; 6) Conjugar os interesses do estudo da música e da dança; 7) Vivenciar os ritmos básicos, e o posterior enriquecimento dos mesmos, com o objetivo de desenvolver a percepção e a leitura rítmica; e 8) Analisar, vivenciando através de movimentos o trecho musical.

Imagem 5 – Plastias elaboradas por Cacilda



Fonte: Lima, 2019.

Plastias são símbolos de notação em dança que promovem uma integração física do corpo com o ritmo, Cacilda é pioneira no uso deste termo.

Considerações finais

Cacilda Borges Barbosa foi responsável pela formação de um legado considerável de músicos, cantores e educadores musicais. Neste texto buscamos informar sobre as obras didático-musicais e a forma de utilização. O trabalho de Cacilda reflete o compromisso que tinha com a pedagogia musical brasileira, foi pensado numa trajetória retilínea de aperfeiçoamento e merece ser melhor conhecido e explorado pelos profissionais da educação musical. Professores de música, cantores, pianistas, estudantes de percepção musical e outrem podem ser beneficiados pela metodologia desta grande professora.

Referências

BARBOSA, Cacilda Borges. **Diorama**: Preparatório. 2ª ed. Rio de Janeiro, 1988.

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2ªed. São Paulo: UNESP, 2008.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394/96

LIMA, Letícia dos Santos. **Ritmoplastia by Cacilda Borges Barbosa**: A Performing Edition. Houston: University of Houston, 2019.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX**: metodologias e tendências. 2ª ed. Brasília: MusiMed, 2013.

PORCHER, Louis. **Educação artística**: luxo ou necessidade? 1ªed. São Paulo: SUMUS, 1982.

CAPÍTULO 21

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA - “MANUTENÇÃO DOS PRECONCEITOS OU (RE)SSIGNIFICAÇÃO DAS PERCEPÇÕES?”

Andreia Ferreira Lima ¹
Ana Paula Carvalho Otoni ²

RESUMO

A educação a distância é caracterizada pela ideia de modernidade; pela inserção das TDICS como instrumentos didático-pedagógicos e metodológicos no contexto ensino-aprendizagem. Apóia-se na proposta de novos espaços, tempos e ferramentas educacionais, o que, por um lado pode sustentar-se pelo discurso da inovação, mas, por outro, ser interpretada através de pre(conceitos) perpetuados socialmente. Objetiva-se apresentar uma breve leitura das representações ou percepções que circundam essa modalidade e observar se as representações de que os indivíduos se apropriam sustentam a manutenção das concepções ou passam por um momento de ressignificação dos conceitos e valores concernentes à EaD. Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, de cunho quantitativo. Os resultados obtidos demonstram que as representações e percepções estão em um contexto de transição processual das concepções legitimadas para uma via de ressignificação.

Palavras-chave: Educação a Distância; Jovens; Representações da Educação a Distância.

ABSTRACT

La Educación a Distancia se caracteriza por la idea de modernidad; por la inserción de las TDICS como instrumentos didáctico-pedagógicos y metodológicos en el contexto enseñanza-aprendizaje. Se apoya en la propuesta de nuevos espacios, tiempos y

¹ Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, pós-graduada em Educação a distância pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG e Mestre em Desenvolvimento Social – Unimontes. Trabalha como professora formadora do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. E-mail: dejalima156@gmail.com

² Licenciada em Letras Português / Espanhol pela Faculdades Unidas do Norte de Minas - FUNORTE, pós-graduada em Educação a distância pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG e Mestre em Desenvolvimento Social – Unimontes. Trabalha como professora do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. E-mail: paulinhadypaula@yahoo.com.br

herramientas educativas, lo que, por un lado puede sostenerse por el discurso de la innovación, pero, por otro, ser interpretado a través de pre (conceptos) perpetuados socialmente. Se pretende presentar una breve lectura de las representaciones o percepciones que circundan esa modalidad y observar si las representaciones de que los individuos se apropian sostienen el mantenimiento de las preconcepciones o pasan por un momento de resignificación de los conceptos y valores concernientes a la EaD. Esta investigación se caracteriza como un estudio de caso, de cuota cuantitativa. Los resultados obtenidos demuestran que las representaciones y percepciones están en un contexto de transición procesal de las

Keywords: Distance Education; Young; Representations of Distance Education.

1. INTRODUÇÃO

Na atualidade, temáticas como acesso ao ensino superior, profissionalização, empregabilidade do jovem e expansão das modalidades educacionais pautam os debates e a produção de conhecimento no âmbito das teorias que discutem os processos de ensino e formação. Nesse contexto, a atenção ao jovem se amplia cada vez mais e a necessidade de compreensão dos interesses juvenis adquire centralidade na agenda de instituições que oferecem possibilidades de inserção no ensino superior, sobretudo, no que tange a essa faixa etária. Daí a necessidade de estudos empíricos que contemplem a forma como estes sujeitos percebem, assimilam e representam essas ofertas.

Em outros termos, passa a existir um esforço sistemático no sentido de procurar identificar como jovens se apropriam, legitimam e reproduzem as representações acerca da educação a Distância. Com base nas observações empíricas e referências bibliográficas que orientam a busca da percepção dos jovens a respeito dessa modalidade educacional, algumas realidades referentes às formas como estes sujeitos rotulam a EaD têm chamado a atenção, principalmente no que se refere à maneira como estes indivíduos a percebem e, a partir dessa percepção fazem suas escolhas.

As camadas populares em sua história de socialização reproduzem, na maioria das vezes, ranços das distintas formas de apropriação dos bens materiais e culturais existentes na sociedade (SOUZA, 2010, p 24). Disso, também, resulta o conflito de opinião – escolher a educação à distância contemplando-a como uma mera forma de facilitação do ingresso ao ensino superior ou por que ela representa uma expansão qualitativa de oportunidades?

A presente pesquisa propõe, portanto, um estudo das representações construídas por determinados jovens acerca da EaD, a fim de analisar esses possíveis pareceres e as influências e interferências que essas representações podem desencadear nas escolhas feitas por eles em seu processo de ensino-aprendizagem. O pressuposto norteador deste estudo, portanto, é de que os jovens, alunos do 3º ano do ensino médio de um instituto educacional da cidade de Montes Claros – MG, se apropriam de representações majoritariamente negativas acerca da educação a distância.

Esse trabalho objetivou conhecer as representações apropriadas e construídas pelos sujeitos acerca da educação a Distância; observar a opinião dos indivíduos e sua forma de assimilação quando se trata de formação superior à distância; analisar quais são os critérios utilizados para a escolha da modalidade de ensino a ser cursada e diagnosticar quais são as ideias sustentadas acerca do processo ensino-aprendizagem sobre EAD. A metodologia dessa pesquisa é orientada por contribuições teóricas e empíricas. A primeira caracteriza-se pela consulta e revisão bibliográfica, a segunda pelo cunho quantitativo (FREITAS, H; MOSCAROLA, J; 2012, p 4). Trata-se, portanto, de um estudo de caso acerca da opinião de alunos de uma turma de 3º ano do ensino médio da rede federal de ensino (universo de 17 alunos). A pesquisa foi operacionalizada a partir da elaboração de questionários.

O Estudo de caso (s) foi eleito como perspectiva orientadora desse trabalho por adequar-se também ao viés quantitativo, e, sobretudo por “favorecer o estudo exaustivo concernente a um ou mais casos, o que poderá desencadear conclusões genéricas em torno do assunto abordado” (GIL, 2008, p 57).

O critério que define a escolha por julgamento das turmas de terceiro ano do ensino médio se deve ao fato de que nessa série os alunos já cumpriram todo o ciclo estudantil proposto pelo Ministério da Educação, o que implica que, supostamente se trata de um público em potencial para inserção na Educação Superior. Logo, pode se inferir que esses jovens virão a abordar e responder com mais propriedade às questões propostas. Os dados foram tabulados e analisados.

Nas considerações finais, são explanadas as questões primordiais coletadas através do trabalho de campo e das observações adjacentes ao processo de consecução de dados e informações, bem como das referências e representações construídas pelos jovens.

2. BREVE CONCEPÇÃO HISTÓRICA DO PRECONCEITO NA EaD

Considerada como uma modalidade de ensino alternativa e bastante promissora para a formação educacional, a educação a distância vem ganhando cada vez mais espaço no cenário educacional. Seja pela sua praticidade na nova concepção de tempo e espaço que ela confere ao ensino, seja pela intensificação do uso de tecnologias de comunicação e informação. Trata-se de uma modalidade que apresenta em sua essência a possibilidade de alunos e professores aprenderem e ensinarem respectivamente sem que precisem estar reunidos em um mesmo tempo e espaço.

Mas em sua concepção histórica, a educação a distância sofreu e ainda sofre preconceito. Inicialmente, os motivos desse preconceito se pautavam pelo fato de que a EaD ainda não contava com a internet. O processo acontecia por meio de correspondências e isso dificultava as discussões entre professores e alunos, o que tornava as relações de ensino-aprendizagem lentas, distantes e desestimulantes. Posteriormente e inevitavelmente o preconceito se aprofundou devido à comparação entre a educação a distância e o ensino presencial. Como o ensino presencial sempre foi o modelo de referência e por isso um fator cultural, a nova modalidade a distância tem sofrido um longo processo para que seja reconhecida.

Apesar de permitir que diferentes pessoas tivessem acesso ao conhecimento, a EaD não surgiu no cenário nacional sem restrições. Conforme nos esclarece Litwin (2001, p.15), ‘apenas na década de 1960, com a criação de universidades a distância que competiam com as da modalidade presencial, foi possível superar muitos preconceitos da educação a distância’. Foram várias as iniciativas em educação a distância mediadas pela internet no Brasil (embora isso tenha se dado já no final da década de 1990) em cursos de extensão, especialização e graduação, autorizadas pela legislação — a partir do artigo 80 da LDB 9394-96 e em seus desdobramentos (Brasil, 2007). Com o programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB) amplia-se significativamente a oferta de vagas a população e permite-se o acesso ao ensino público e gratuito, estimulando a discussão sobre os processos de garantia de qualidade. Esse programa tem um grande desafio pela frente, o de diminuir ao máximo as barreiras e os preconceitos contra essa modalidade educacional em nosso país. (MILL *et.al*; 2008, p. 112)

Mas hoje, em função dos avanços tecnológicos, os papéis estão se invertendo, as interações entre professor e aluno têm sido muito mais intensas quando comparadas com a educação presencial e isso está contribuindo para a mudança de mentalidade e conseqüentemente para a solidificação da educação a distância (OTSUKA et al, 2011, p 19).

3. NOS MEANDROS DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL: ENTRE A DIALÉTICA PRECONCEITO/ INOVAÇÃO

O termo representação social tem suas bases etimológicas e epistemológicas no conceito de “representação coletiva” proposto pelo sociólogo Émile Durkheim (2003). Entretanto, em Durkheim as representações estão arraigadas a uma concepção conceitual que as legitima como um fenômeno social estático, responsável pela manutenção funcional que cada indivíduo exerce em sociedade. A partir da releitura crítica embasada em uma nova perspectiva de análise e noções de representações, na década de 60, passam a ser compreendidas na psicologia social através do seu caráter dinâmico relacionado às formas de percepção e referenciamento de cada ator social.

A teoria das representações sociais preconizava em suas bases elementares o princípio de que existem maneiras distintas de o indivíduo lidar com o que é cognoscível e de se comunicar a partir das suas experiências, expectativas, pretensões e objetivos. Em outros termos, a representação seria a versão que o sujeito constrói para si do mundo com o qual se relaciona, seria uma ressignificação atribuída à realidade social com que lida em seu cotidiano.

As representações sociais estão geralmente arraigadas em formações ideológicas que são geradas e apropriadas por grupos sociais. Dessa maneira, as representações tornam-se uma realidade consolidada em determinados casos, não passível de mudança, uma vez que, para aqueles sujeitos, grupos e classes, aquela percepção é a realidade. Portanto, diante de uma representação já ostentada por um grupo, certamente os processos reflexivos cedem lugar a cristalização de uma determinada versão da realidade.

Assim, de forma sucinta, a representação ocupa o lugar de “verdade” para o grupo que a cria. Essa maneira de interpretar a realidade cotidiana é constituída pelo conhecimento racional e também pelos afetos e valorações subjetivas como salientam Guareschi e Jovchelovitch (1994, p. 20): “a construção da significação simbólica é, simultaneamente, um ato de conhecimento e um ato afetivo. Tanto a cognição como os afetos que estão presentes nas representações sociais encontram a sua base na realidade social.”

Em sua teoria das representações sociais, o escritor Moscovici (2014, p 153) explica que existe na sociedade um conjunto de opiniões, crenças ou valores socialmente construídos que são naturalmente levados em conta pelo sujeito quando precisam tomar uma decisão. Essas crenças, quando criadas, passam a ser difundidas entre os sujeitos e

conforme a sua propagação elas podem desaparecer ou se manter por muito tempo. Por essa perspectiva, deve-se levar em consideração que as tradições e as culturas dão forma a um modo de viver. Mas o mais importante é que essas crenças não são irrevogáveis. Com as mudanças veiculadas ao longo do tempo, elas vão se desconstruindo e reconstruindo para dar lugar a outros valores sociais.

Desta forma, as representações sociais emergem da apreciação que se faz e da percepção que se tem a partir dos valores identitários, das crenças, das ideologias, individuais ou da partilha coletiva do simbólico e do material e da conjugação das vivências e experiências. Sob esta ótica, a cada dia a discussão acerca da Educação à distância torna-se mais premente, sobretudo no que diz respeito à expansão da dialética oferta-procura concernente à EaD.

Pode-se observar que na América Latina e, mais especificamente no cenário brasileiro, a educação à distância vem aumentando sua visibilidade. Isto se deve ao fato de que o contexto educacional que contempla a EaD apresenta em sua conjuntura valores que vão ao encontro das expectativas de muitos indivíduos (SEGENREICH, 2014). Diante desse cenário, suscita-se a reflexão: as representações sociais da educação a distância estão arraigadas na manutenção dos preconceitos ou passam por um cenário de (re)significação das percepções?”

Percebe-se na atualidade um cenário bastante favorável para a difusão e perpetuação da educação a distância. Os meios tecnológicos estão cada vez mais sofisticados e os jovens, cada vez mais, estão conectados ao mundo virtual (ZUIN, 2010, p. 940). A atual geração de estudantes navega com inteira facilidade na tecnologia da informação. O uso dos *tablets e smartphones*, pela sua portabilidade, será cada vez mais demandado por estudantes de todo o planeta, alterando assim a ideia de tempo e espaço.

Os conceitos de tempo e espaço são agora entendidos sob uma lógica não temporal e não geográfica. A informação está em toda parte e pode ser obtida a qualquer hora, em decorrência das novas tecnologias, que modificaram também as relações de aprendizagem, possibilitando o renascimento da Educação a Distância. (LESSA, 2011, p.2)

Todos esses prognósticos nos levam a constatar que a educação caminha para se tornar cada vez mais *online* e híbrida de modo a proporcionar um ensino mais dinâmico, rápido e objetivo. Bem orientados, os indivíduos de qualquer idade serão capazes de interpretar informações e aprender sozinhos.

Sabe-se que a educação a distância, apesar de já ter garantido grandes avanços, ainda é vista com desconfiança e preconceito (MARTINS & MOÇO, 2009). É comum a crença de que qualquer educação que não tenha um professor presente torna-se uma educação inferior, sem qualidade. Há aqueles que consideram que algumas atividades como avaliação, estágios, etc. devem ser controlados presencialmente porque são mais suscetíveis a fraudes. Acreditam que instituições pouco idôneas ofereçam diplomas de forma fácil, com graduações feitas em tempo menor.

O preconceito existe, não só contra a EaD, mas também contra tudo aquilo que não se conhece e que não se sabe como trabalhar, como desenvolver e que envolve novos processos de aprendizagem e mudança de posturas. Em diversas regiões nacionais, com paciência e persistência, a modalidade de EaD está rompendo barreiras, criando um espaço próprio e complementando (nunca concorrendo) o modelo tradicional. (LESSA, 2011, p.2).

Mas alguns avanços conferidos a educação a distância têm proporcionado a desconstrução dessa carga cultural negativa. Dentre esses avanços tem-se como peça fundamental a legislação regulamentadora da EaD que busca tratar com equidade as duas modalidades de educação. Vale como exemplo o decreto 5622 que, dentre outras prerrogativas, determina que o MEC mantenha organizado um sistema de informação aberto ao público, disponibilizando os dados nacionais referentes à educação a distância. Essa e as outras normas testificam que não existe diferença entre curso presencial e a distância.

As regulamentações atribuídas a ela conferem-lhe a credibilidade de que a sua execução será feita dentro da lei de forma a proporcionar a qualidade máxima do ensino, desmistificando assim certas conclusões precipitadas sobre seu funcionamento. Corroborando acrescentando a esse pensamento Alves (2011, p. 8)

Porém, embora avanços importantes tenham acontecido nos últimos anos, ainda há um caminho a percorrer para que a Educação a Distância possa ocupar um espaço de destaque no meio educacional, em todos os níveis, vencendo, inclusive, o preconceito de que os cursos oferecidos na Educação a Distância não possuem controle de aprendizado e não têm regulamentação adequada. (ALVES, 2011 p. 8)

O princípio da democratização e da expansão do acesso à educação por meio da modalidade a distância parece ter sido assimilado de forma contrária às expectativas de seus proponentes e das políticas que propunham a sua regulamentação. As interpretações e concepções emergentes realçavam a opção pela EaD pela via da facilitação, como se o processo de ensino-aprendizagem a distância estivesse diretamente vinculado à

banalização dos princípios técnicos e teórico-científicos. Assim, suscita-se a cultura em que os valores elementares da ead assumem uma identidade periférica a partir da descentralização das premissas formativas imbuídas na construção e desenvolvimento dessa modalidade.

Como se percebe, o preconceito ou preconcepção é uma realidade ainda existente, resultante de uma mentalidade que, por vezes, embora sem possuir subsídios e indicadores, passa a ser veiculada e sustentada nos discursos sociais. A percepção fragmentada da educação a distância desencadeia a expansão de representações imersas no desconhecimento e na desvalorização de uma modalidade em potencial. Para Mill *et.al.*, (2008, p. 112)

Preconceito esse que advém, muitas vezes, do fato de se desconhecer as características da formação a distância ou da não compreensão de como as interações entre professor e aluno ocorrem e se organizam, uma vez o ambiente tradicional da sala de aula se desfaz e com ela a necessidade da sincronicidade das relações sociais. Em outras palavras, os tempos e espaços da educação tradicional são redimensionados, o que transforma as formas “consolidadas” de ensinar-aprender e isso sempre gera resistência, insegurança e preconceitos sobre a modalidade de EaD — quando, por ignorância, não discordam da própria existência da EaD. (MILL, 2008 p.112)

Nota-se que Mill *et. al.* (2011, p. 19) discute o preconceito sob o paradigma da transformação estrutural da dinâmica ensino-aprendizado. Para ele, a lida com os novos dimensionamentos educacionais ocasionou e ainda ocasiona um estranhamento peculiar aos cenários de metamorfoses das questões sociais, sobretudo, no que diz respeito aos pilares da educação tradicional, pois, os ditames educativos tinham como centro “os padrões de referência próprios da educação presencial, a credibilidade da modalidade passava por tempos e espaços da interação professor-aluno ou pelo rigor da avaliação, por exemplo.” Prossegue, ainda, explicando que é comum aos pensadores da área a ideologia de que a EaD vem passando por processos de desconstrução do preconceito legitimado em sua existência, há, pelo menos, duas décadas.

Segundo o mesmo autor (2011, p. 19), “os avanços da telemática (convergência de telecomunicações com tecnologias informáticas) e o surgimento da Internet proporcionaram boas condições de desenvolvimento de experiências mais ricas de EaD”, o que, conseqüentemente, contribuem, de forma paulatina e processual para a desmistificação de determinados ranços que abarcam os conceitos da EaD.

Em tese, quanto maior o conhecimento a respeito das diretrizes de atuação e funcionamento da EaD, dada a sua complexidade, tanto melhor será a aceitação crítica e

emancipatória sobre essa modalidade. Conforme Mill, já se podem notar alguns avanços nessa direção, inclusive, a partir da lógica de que “as interações entre professores e estudantes na EaD, muitas vezes, têm sido mais intensas e efetivas do que na educação presencial. Isso ajudou na dissolução paulatina do preconceito contra a modalidade.” (MILL *et al.* 2011, p. 19). Prossegue afirmando:

Resumidamente, podemos dizer que, ao longo da história, a modalidade de educação a distância sofreu grande preconceito por diversos motivos. Mais recentemente, o cenário brasileiro tornou-se bem mais favorável a ela. Várias iniciativas foram tomadas na última década, intencionalmente ou não, e isso desencadeou um conjunto de ações em prol da modalidade: políticas públicas de formação pela modalidade, evolução da legislação a partir da EaD na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, maior preocupação com a superação da cultura/mentalidade de EaD como educação de segunda categoria, iniciativas de EaD mais robustas e melhor estruturadas, etc. Enfim, vários foram os acontecimentos que contribuíram para a construção de um cenário favorável à EaD. (MILL *et al.* 2011, p. 20)

De fato, mesmo diante de todas as políticas, investimentos e regulamentações, explanados por Mill, percebe-se no contexto contemporâneo uma intensa dialética entre a manutenção de determinadas representações e o esforço na ressignificação dessas percepções. Por certo, são notados *mainstreams* que se opõem quanto a uma definição consensual da educação a distância. Algumas vertentes tradicionalistas insistem com argumentos que se solidificaram no imaginário social, nos variados matizes culturais e que ainda galgam degraus significativos no campo das mentalidades, enquanto, por outro lado, a resposta tecnológica, as potências criativas e o uso intenso das TDCIS passam a representar também um *feedback* positivo às transformações sociais, conjunturais e, principalmente educativas.

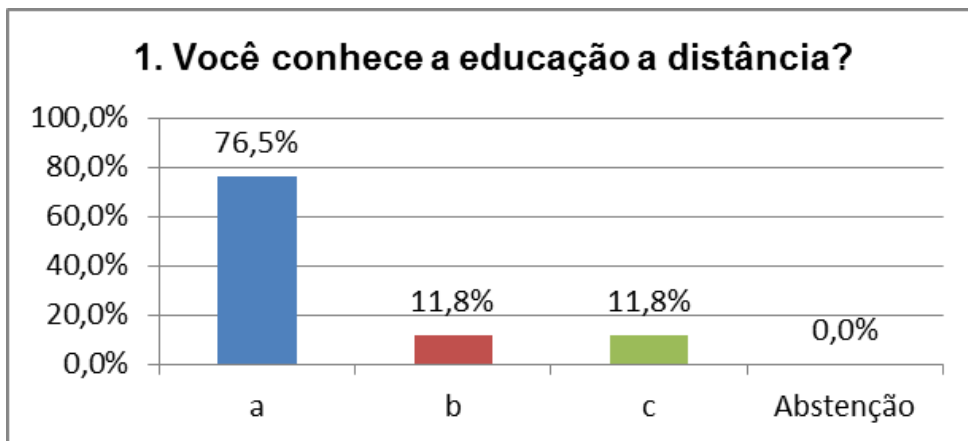
A pesquisa de campo realizada nesse trabalho lançou-se ao estudo sistemático de um caso específico de um universo de 17 alunos do 3º ano do ensino médio de um instituto federal de ensino. Todo o método da pesquisa foi direcionado pela questão norteadora que se tem discutido até aqui: em se tratando da educação a distância, esses jovens estão reproduzindo e legitimando as representações preconceituosas ou (re)significando suas percepções? A partir da análise e tabulação dos dados, foram encontrados indícios e indicadores contributivos para esse estudo.

3. ALGUNS DADOS

Buscando encontrar respaldo sobre as indagações abordadas neste artigo, e em vista dos resultados apresentados na pesquisa, pode-se inferir que a maioria dos jovens

que responderam ao questionário afirmou conhecer a educação a distância. Quando trazemos essa informação para o que representa hoje a educação a distância, percebemos que o preconceito inerente a ela está se alterando. A pesquisa realizada mostra que os jovens, apesar de ainda apresentarem certa resistência, por outro lado, se mostram também bastante receptivos e com boas expectativas sobre a EAD.

Gráfico 1: Você conhece a educação a distância?

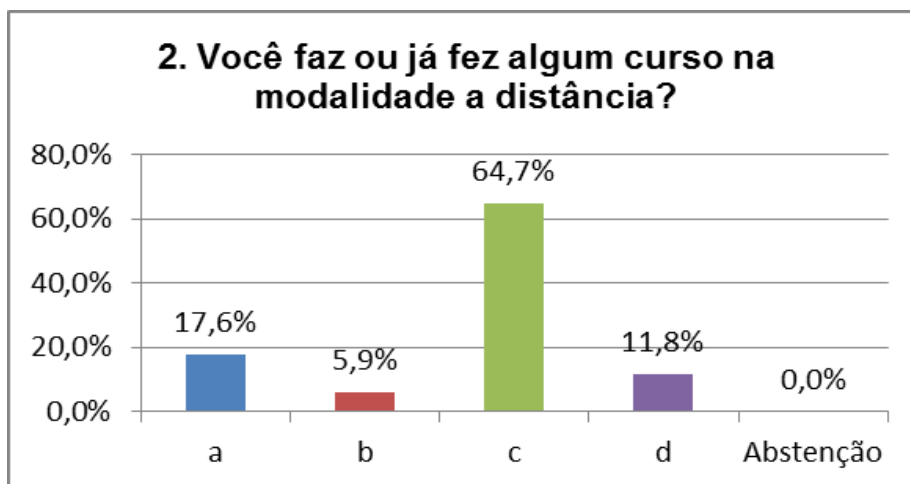


Fonte: LIMA, A.F; OTONI, A.P.C; (2014)

- a) sim
- b) não
- c) mais ou menos

Entretanto, quando questionados se já tiveram alguma experiência com a modalidade em questão, observou-se que a maioria dos entrevistados nunca fez um curso a distância embora tenham interesse em fazer.

Gráfico 2: Você faz ou já fez algum curso na modalidade a distância?



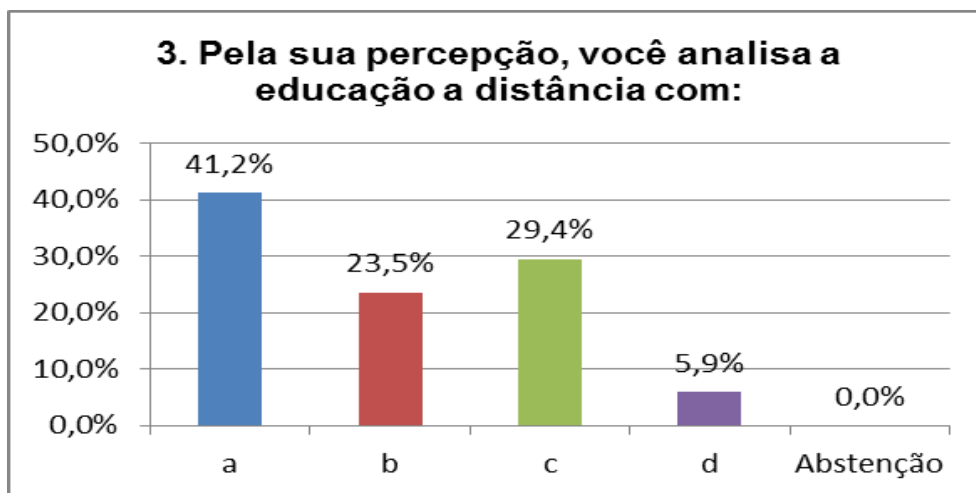
Fonte: LIMA, A.F; OTONI, A.P.C; (2014)

- a) sim e não gostei
- b) sim e gostei
- c) não, mas tenho interesse
- d) não e não tenho interesse

Em face desses dados, é possível afirmar que o conhecimento que os jovens dizem ter sobre o que seja EaD não foi advindo da sua prática em si, mas possivelmente advindos dos discursos sociais comumente praticados ora de forma negativa, ora positiva. É interessante notar que essa pesquisa confirma a aceitação e predisposição dos jovens em se relacionar e coabitar com o mundo tecnológico. Assim, o fato desses jovens já apontarem que fariam um curso a distância por ser uma inovação tecnológica, mostra que é uma decisão tomada de crenças positivas já difundidas sobre essa modalidade de ensino.

A maior parte deles considera a EaD como algo inovador e expressam interesse e admiração por isso. Esse senso de inovação vem das boas expectativas que os jovens possuem em face do mercado da tecnologia e da informação, por já se sentirem parte desse meio. Também, quando questionados sobre a sua percepção quanto a EaD, uma parte considerável foi unânime em afirmar que a educação a distância é uma inovação no sistema de ensino, porque insere a educação mais diretamente no mundo tecnológico e na dinâmica exigida pela globalização.

Gráfico 3: Pela sua percepção, você analisa a educação a distância com



Fonte: LIMA, A.F; OTONI, A.P.C; (2014)

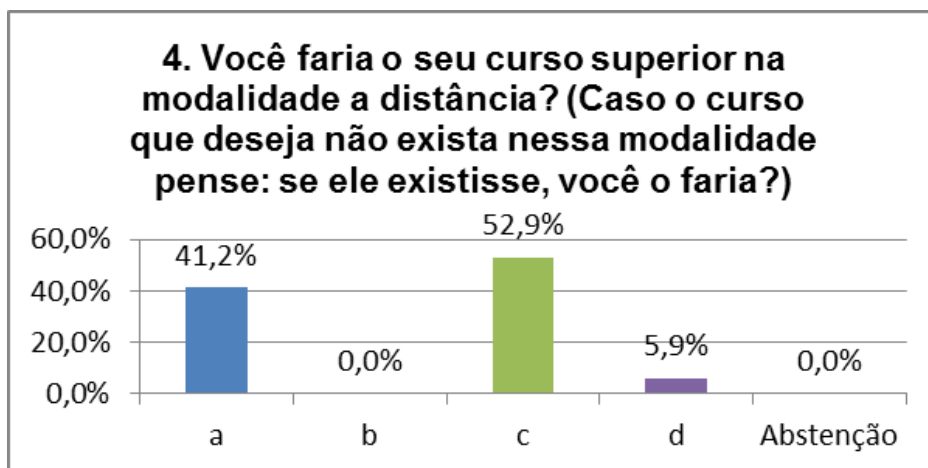
- Admiração, porque é algo inovador;
- Indiferença, já que não pretende cursar nessa modalidade.

() Alegria, uma vez que é uma modalidade cujos cursos ofertados possuem preços mais acessíveis que na modalidade presencial.

() Tristeza, visto que essa modalidade foi criada objetivando, somente, o recurso financeiro pelas instituições que a oferecem.

Depreende-se desses dados que tanto a educação a distância quanto os jovens estão caminhando para objetivos em comum. Os jovens possuem o desejo de cada vez mais conhecerem e dominarem as ferramentas tecnológicas e a modalidade de ensino a distância tem a capacidade de, além de oferecer o conhecimento em si, pode dar condições ao aluno de ser proficiente no domínio das novas tecnologias. Apesar de um pouco mais da metade dos jovens ter afirmado que não faria um curso superior na modalidade a distância como veremos no gráfico abaixo, percebe-se que essa conclusão pode ser produto do conhecimento prévio que o jovem recebeu sobre o que seja a EaD. Isso porque, ao longo do questionário, essa opinião anterior parece ser desconstruída, já que os jovens se mostram favoráveis e veem boas perspectivas para o ensino a distância.

Gráfico 4: Você faria o seu curso superior na modalidade a distância? (Caso o curso que deseja não exista nessa modalidade pense: se ele existisse, você o faria?)



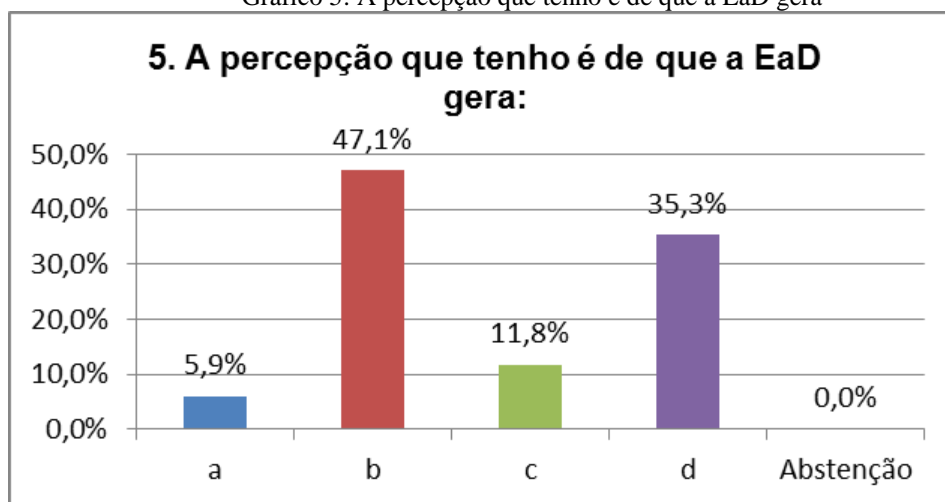
Fonte: LIMA, A.F; OTONI, A.P.C; (2014)

- a) () sim
- b) () sim, com certeza
- c) () não
- d) () não, de maneira alguma

Também, a análise dos jovens de que a EaD é de fácil acesso está intimamente ligada à questão de tempo e espaço e não propriamente da facilidade de entrar na

faculdade e conseguir sem esforço o diploma. Isso se justifica porque ao serem questionados sobre as percepções sobre a EaD, a maior parte considera que essa modalidade de ensino exige mais comprometimento com os estudos e que por isso precisam se organizar com autonomia para aprender bem.

Gráfico 5: A percepção que tenho é de que a EaD gera



Fonte: LIMA, A.F; OTONI, A.P.C; (2014)

- a) () Falta de compromisso com os estudos, pois sem a presença de um professor não há como disciplinar-se.
- b) () Comprometimento mais intenso com os estudos, uma vez que o próprio aluno precisa se organizar com autonomia para aprender bem.
- c) () Banalização do sistema de ensino, pois formam muitos alunos sem saber nada, visto que nessa modalidade não se exige do aluno.
- d) () Inovação do sistema de ensino porque insere a educação, mais diretamente, no mundo tecnológico e na dinâmica exigida pela globalização.

A partir dos dados analisados, percebe-se que, mesmo que ainda haja algum resquício de desconfiança envolvendo a educação a distância, na prática, esses valores tenderam a não interferir majoritariamente na aceitação do público jovem por essa modalidade, visto que eles parecem apresentar a consciência de que é algo positivo e importante para a sociedade.

4. CONCLUSÃO

Na busca por um entendimento sistematizado da educação a distância, de maneira particular, no âmbito da permanência das concepções ou ressignificação das

representações, foi possível encontrar elementos que desconstruíram o pressuposto efetuado nas observações iniciais desta pesquisa. Nesse sentido, destaca-se que a visibilidade concedida pelos jovens a respeito da EaD e as representações legitimadas acerca dessa modalidade resultaram em percepções que parecem ressignificar valores negativos outrora intrinsecamente associados à educação a distância.

A partir dos dados apresentados, pode-se notar que determinadas preconceções estão passando por um processo de desmistificação, muito possivelmente pela inserção desses jovens em espaços e tempos movidos pelas mais diversificadas e abrangentes tecnologias. No universo pesquisado, os percentuais relativos à cada questionamento trazem a reflexão de que a aceitação da educação a distância tem ganhado espaços consideráveis e, sobretudo, uma interpretação crítico-emancipatória dos fundamentos educacionais que permeiam as práticas ensino-aprendizagem da EaD.

A ideia de modernidade, bem como as novas configurações de tempo, espaço e posturas contribuem, também, para a formação de novas mentalidades e acepções culturais. Assim, na medida em que ocorrem as metamorfoses nos cenários econômicos, sociais, históricos e ideológicos, tanto mais esses valores exigirão mudanças e desenvolvimentos no campo educacional (CASTEL, 2010). Por certo, dialeticamente, a humanidade é estimulada a mudar as dinâmicas e os instrumentos educativos e em contrapartida, deixa-se mudar por estes valores e realidades.

Em suma, a questão norteadora do presente trabalho: Representações Sociais da Educação à distância - “manutenção dos preconceitos ou ressignificação das percepções?”, obteve algumas respostas que poderão contribuir para a compreensão e abordagem nessa linha de pesquisa.

Destarte, como discutido, as representações e percepções estão inseridas em um contexto de transição paulatina e processual das preconceções legitimadas para uma via de ressignificação. A EaD compõe, assim, um anfiteatro de valores em conflito, resultantes de realidades, culturas, crenças, ideologias, histórias e memórias atemporalmente formadas em busca de uma identidade que preserve as premissas socioeducativas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucinéia. *Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo*. Vol. 10, 2011. Disponível em:
http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DURKHEIM, Emile. *Ética e sociologia da moral*. São Paulo: Landy, 2003.

FREITAS, H; MOSCAROLA, J. *Da observação à decisão: métodos de pesquisa e de análise quantitativa e qualitativa de dados*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/raeel/v1n1/v1n1a06.pdf>>. Acesso em 15 out. 2012.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas S. A., 2008.

JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.63-88.

LESSA, Shara Cristina Ferreira. *Os reflexos da legislação de educação a distância no Brasil*. Disponível em: <<[MARTINS, Ana R., MOÇO, Anderson. *Educação à distância: Vale à pena entrar nessa?* Nova Escola. Nº227. Setembro. São Paulo: Editora Abril, 2009.](https://www.google.com.br/search?q=os+reflexos+da+legisla%C3%A7%C3%A3o+de+educa%C3%A7%C3%A3o+a+dist%C3%A2ncia+no+brasil+lessa&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=yrKOVceYL4LDggTukoIg.>> Acesso em: 27 de jun. 2015.</p></div><div data-bbox=)

MILL, D. et al. *O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo*. Cadernos da Pedagogia. Ano 02, vol. 02, nº 04 agosto/dezembro 2008. Disponível em << <http://www.sead.ufscar.br/outros/artigo-mill>>>. Acesso em: 15 de maio de 2015.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Brasília: Technopolitik, 2014.

OTSUKA, J. et al. (organizadores). *Educação a Distância formação do estudante virtual*. São Carlos, 2011. Disponível em: << <http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/handle/123456789/660>>>. Acesso em: 12 de abril de 2015.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. *ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior*. Pró-Prosições [online]. 2009, vol.20, n.2, pp. 205-222. ISSN 0103-7307. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072009000200013&script=sci_abstract&tlng=pt>> Acesso em 14 de junho de 2015.

SOUZA, Jessé. (Org.) *Os batalhadores brasileiros – nova classe média ou nova classe trabalhadora?*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Introdução, p. 19-57.

ZUIN, Antonio A. S. *Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual*. *Educ. Soc.* [online]. 2006, vol.27, n.96, pp. 935-954. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<
<https://www.researchgate.net/publication/250983326> Educacao a distancia ou educacao distanteO Programa Universidade Aberta do Brasil o tutor e o professor virtual
al Acesso em 20 de julho de 2019.

SOBRE O ORGANIZADOR

João Paulo Santos Neves Mendonça - Mestre em Ciências da Educação - Universidad Colúmbia del Paraguay - PY. Especialista no Ensino de Química. Especialista em Docência do Ensino Superior. Especialista em Docência na Educação Infantil e Séries iniciais. Graduação em Química (Licenciatura). Graduação em Pedagogia. Professor Pedagogo na Secretaria de Estado da Educação/SEDUC - MT (atual). Professor de Química no Colégio Mãe da Divina Providência - Primavera do Leste/MT (atual). Professor de Química na Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (2014-2017). Professor na Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia-GO (2016-2017). Professor do Curso Superior em Pedagogia da Fundação Antares de Pesquisa e Pós-graduação (FAESPE) - Goiânia/GO (2015-2018). Colunista da Revista Gestão Universitária. Avaliador da Revista Com Censo DF. Tem interesse pela na área de Química, com ênfase no Ensino de Química e Química Orgânica. Interesse nas temáticas que versam sobre educação para a complexidade, saberes complexos, políticas públicas educacionais e ensino interdisciplinar. E-mail: joaoppaulo1508@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0774-2747>.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização, 13, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 33, 35, 145
 Alunos, 16, 21, 23, 24, 25, 30, 31, 34, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 70, 73, 76, 92, 93, 94, 95, 99, 118, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 132, 138, 139, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 179, 181, 184, 193, 194, 196, 201, 202, 205, 206, 214, 240, 242, 243, 245, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 260, 261, 262, 264, 266, 270, 273, 274, 282, 283, 288, 292
 Aprendizagem, 43, 60, 64, 159, 191, 209

B

BNCC, 38, 40, 41, 87, 117, 118, 119, 122, 123, 131, 132

C

Ciências, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 46, 56, 57, 66, 82, 85, 101, 102, 123, 133, 158, 159, 160, 176, 177, 179, 181, 182, 186, 187, 188, 189, 223, 254, 255, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 268, 296
 Complexidade, 85, 256
 Contemporaneidade, 85, 173, 174, 260
 coordenação, 11, 12, 18, 181
 Coordenação pedagógica, 8
 Currículo, 35, 67, 165

D

Daltonismo, 47, 48, 49, 50
 Desenho, 163
 Dioramas, 269, 270, 276
 Discromopsia, 47, 48
 Discurso, 66, 71, 83, 84, 224, 225, 226, 227, 228, 231, 232, 234, 235, 236, 238, 239
 Docente, 37, 66, 67, 72, 75, 76, 223

E

EAD, 57, 58, 60, 63, 65, 282, 289, 294
 Ecológico, 176, 177, 181, 186
 Educação, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 28, 29, 32, 33, 35, 37, 39, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 76, 78, 82, 85, 94, 101, 102, 103, 110, 114, 115, 116, 123, 132, 133, 135, 145, 159, 160, 163, 173, 174, 176, 177, 181, 182,

184, 187, 188, 195, 198, 199, 209, 213, 223, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 252, 253, 254, 264, 267, 268, 270, 273, 277, 279, 280, 282, 285, 286, 288, 293, 294, 295, 296

Educação a Distância, 20, 21, 22, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 110, 280, 285, 286, 294
 Educação Básica, 9, 52, 94, 101, 177, 184, 240, 242, 246, 247, 252, 264
 Educação Física, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 37, 277
 Educação infantil, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19
 Empresas, 103, 115
 Enfermagem, 5, 66, 67, 69, 70, 71, 78, 80, 82, 83, 84
 Ensino, 20, 21, 22, 24, 30, 32, 35, 37, 45, 46, 47, 51, 52, 56, 59, 60, 62, 63, 65, 70, 83, 84, 85, 93, 99, 133, 140, 145, 146, 150, 152, 158, 159, 162, 163, 164, 165, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 181, 182, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 197, 198, 199, 209, 223, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 250, 251, 252, 254, 260, 261, 264, 269, 271, 296
 Ensino-aprendizagem, 37
 Escola, 56, 101, 114, 117, 154, 157, 160, 162, 164, 234, 254, 272, 273, 277, 294
 Escolar, 8, 14, 15, 18, 30, 41, 44, 45, 46, 51, 52, 59, 87, 92, 95, 118, 120, 121, 124, 125, 128, 130, 131, 134, 135, 137, 138, 139, 141, 143, 147, 149, 155, 159, 163, 165, 173, 175, 180, 181, 190, 192, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 211, 214, 221, 243, 246, 252, 258, 264, 267, 270
 Espiritualidade, 209, 216
 Estágio, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199
 Estudantes, 57

F

Formação, 8, 13, 16, 66, 71, 83, 84, 146, 163, 173, 199, 223, 252, 267
 Fragmentação, 85
 Fundamental, 19, 51, 162, 164, 173, 190, 191, 192, 194, 197

G

Gamificação, 103, 107, 114, 116
 Geografia, 48, 83, 99, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 162, 163, 164, 165, 173, 174, 175, 190
 Governo, 119, 121, 122

I

Inclusão, 50, 51, 240, 252, 253

L

Lei, 9, 19, 35, 50, 51, 55, 56, 61, 65, 69, 82, 195, 213, 241, 244, 252, 270, 279, 288
 Letramento, 133, 135, 137, 145
 Libras, 241, 244, 245, 246, 248
 Licenciaturas, 20, 28, 29, 33, 35, 133
 Literatura, 133, 145, 239

M

Míndu, 176, 177, 181, 182, 183, 184, 185, 186

P

Palestras, 32, 33
 Pandemia, 57, 254, 260
 Pedagogia, 12, 13, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 34, 85, 101, 148, 159, 160, 190, 193, 209, 221, 223, 240, 264, 267, 273, 279, 294, 296
 Planos de aulas, 193, 197
 Prática de ensino, 20
 Professores, 7, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 42, 43, 45, 52, 53, 59, 62, 63, 81, 82, 83, 93, 101, 111, 112, 118, 125, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 165, 167, 175, 177, 179, 184, 185, 192, 193, 194, 195, 198, 199, 201, 202, 205, 214, 240, 241, 242, 244, 245, 248,

249, 250, 251, 252, 258, 259, 267, 272, 273, 283, 288

Psicologia, 148, 160, 200, 202, 207, 208
 Psicopedagógica, 209, 210, 211, 212, 216, 219, 220

Q

Química, 20, 35, 47, 48, 49, 52, 53, 56, 57, 85, 99, 101, 102, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 296

R

Ritmo, 269, 270, 274, 277

S

Som, 269, 270, 274, 277
 Surdo, 240
 Sustentabilidade, 254, 260, 261, 263, 267, 268

T

Tecnologias, 37, 39, 46, 89, 101, 159, 199, 223
 Teoria, 146, 208, 235, 236, 267
 TICs, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45
 Trabalho, 4
 Treinamentos, 103

Educação em movimento, é uma obra que busca apresentar a educação, o ensino e todas as suas (des)construções como elas são. Uma fluidez de ideias, de materialidade, de realidades, conjecturas, e com toda certeza, de muitas humanidades.

Essa perspectiva educacional em que nos apoiamos e convivemos dia a dia, neste interím entrelaçado de ideias, que ora se complementam; ora se contradizem; mas, sempre com o intuito de lançar luz sobre uma ideia, deixando rastros para outras novas.

Isso é a educação! Uma personificação da necessidade humana de sobreviver

ISBN 978-65-86212-98-3



9 786586 212983 >