

EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



Organizadoras

Maria Célia da Silva Gonçalves
Daniela Cristina Freitas Garcia Pimenta



Editora Poisson

Volume **40**
Ano 2022

Maria Célia da Silva Gonçalves
Daniela Cristina Freitas Garcia Pimenta
(Organizadoras)

Educação Contemporânea - Volume 40

1ª Edição

Belo Horizonte

Poisson

2022

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais

Ms. Davilson Eduardo Andrade

Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas

Msc. Fabiane dos Santos

Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia

Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC

Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy

Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Educação Contemporânea – Volume 40/ Organização: Maria Célia da Silva Gonçalves; Daniela Cristina Freitas Garcia Pimenta – Belo Horizonte– MG: Editora Poisson, 2022

Formato: PDF

ISBN: 978-65-5866-207-5

DOI: 10.36229/978-65-5866-207-5

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

1.Ensino 2.Educação I. GONÇALVES, Maria Célia da Silva II. PIMENTA, Daniela Cristina Freitas Garcia III.Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.



O conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons 4.0.

Com ela é permitido compartilhar o livro, devendo ser dado o devido crédito, não podendo ser utilizado para fins comerciais e nem ser alterada.

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1: Personagens, itinerários e acontecimentos compondo o cenário da atenção/criação/educação da primeira infância em Francisco Beltrão/PR (1950 – 1980) 07

Caroline Machado Cortelini Conceição

DOI: 10.36229/978-65-5866-207-5.CAP.01

Capítulo 2: Ensino de Matemática nas Escolas do Campo: O que apresenta a revisão da literatura na área..... 15

Juliana de Cássia Gomes da Silva, Fatima Maria Leite Cruz

DOI: 10.36229/978-65-5866-207-5.CAP.02

Capítulo 3: Números Racionais: Aporte teórico para o professor de Matemática da Educação Básica..... 28

Ozana da Silva Alencar, Francisco Ronald Feitosa Moraes, Raimundo Eugênio da Silva Filho

DOI: 10.36229/978-65-5866-207-5.CAP.03

Capítulo 4: Utilização de bonecos na construção de sujeitos hipotéticos para exploração da realidade em uma formação de profissionais da educação em infecções sexualmente transmissíveis..... 37

Áthyla Caetano, Glaziela Vieira Frederich, Patrícia Inocência Ferreira Silva Lima, Idanilza Pereira Braga

DOI: 10.36229/978-65-5866-207-5.CAP.04

Capítulo 5: Prática pedagógica baseada em metodologia ativa: Inovação no ensino em Biologia..... 47

Francisca de Moura Machado

DOI: 10.36229/978-65-5866-207-5.CAP.05

Capítulo 6: Memórias e possibilidades de mediação literária em língua inglesa na formação continuada no contexto pandêmico..... 56

Jackson Santos Vitória de Almeida, Bernadete Lourdes Diniz Árabe, Maralice de Souza Neves

DOI: 10.36229/978-65-5866-207-5.CAP.06

Capítulo 7: Educação inclusiva e contextualizada – Desafios que ainda comprometem direitos na contemporaneidade..... 65

Elane Cristina Nunes de Souza, Edmerson dos Santos Reis

DOI: 10.36229/978-65-5866-207-5.CAP.07

SUMÁRIO

Capítulo 8: Acessibilidade e deficiência visual: Identificação de barreiras arquitetônicas em áreas internas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus Morada Nova/CE 78

Ediglê Emiliano da Silva

DOI: 10.36229/978-65-5866-207-5.CAP.08

Capítulo 9: Maria Montessori: A contribuição da escola e da família para a formação integral da criança..... 86

Amanda Almeida Ribeiro Moreira, Sorrana Penha Paz Landim, Cinthia Magda Fernandes Ariosi

DOI: 10.36229/978-65-5866-207-5.CAP.09

Capítulo 10: Bullying nas escolas: Desafios e perspectivas 92

Rubem de Mesquita Valadares

DOI: 10.36229/978-65-5866-207-5.CAP.10

Capítulo 11: Currículo educacional e diversidades: Alguns olhares..... 100

Lucimar Araujo Braga, Igor Antonio Barreto

DOI: 10.36229/978-65-5866-207-5.CAP.11

Capítulo 12: Dimensiones y categorías para el análisis de la reflexión docente en contextos de práctica pedagógica 106

Carlos Vanegas-Ortega

DOI: 10.36229/978-65-5866-207-5.CAP.12

Capítulo 13: A prática pedagógica e a gestão do ensino: O que fazem os docentes?.. 118

Gabriela Soares dos Santos

DOI: 10.36229/978-65-5866-207-5.CAP.13

Capítulo 14: O perfil dos formadores de futuros professores dos cursos de licenciatura: Um olhar para UNESP, campus de Presidente Prudente 125

Renata Portela Rinaldi, Lucas dos Santos Rodrigues de Souza, José Gilberto Spasiani Rinaldi, Maria Helena Cardozo Paiao, Julia Chiquitti Narcizo

DOI: 10.36229/978-65-5866-207-5.CAP.14

SUMÁRIO

Capítulo 15: Algumas impressões acerca do ensino remoto no contexto do Programa de Residência Pedagógica da UFRN (2020 - 2022) 132

Luís Fernando Mesquita de Lima, Willelberg Oliveira da Silva

DOI: 10.36229/978-65-5866-207-5.CAP.15

Capítulo 16: Tecendo fios: Os projetos de trabalho no cenário pós pandêmico 138

Silvana Maria Aranda

DOI: 10.36229/978-65-5866-207-5.CAP.16

Capítulo 17: Evasão Escolar: Uma revisão da literatura de pesquisas com jovens 142

Ana Gabriela Pereira Elias, Neyfsom Carlos Fernandes Matias

DOI: 10.36229/978-65-5866-207-5.CAP.17

Capítulo 18: Formação e pesquisa na reconstrução de um país 151

Maria Goreti Amboni Stadtlober

DOI: 10.36229/978-65-5866-207-5.CAP.18

Autores:..... 159

Capítulo 1

Personagens, itinerários e acontecimentos compondo o cenário da atenção/criação/educação da primeira infância em Francisco Beltrão/PR (1950 – 1980)¹

Caroline Machado Cortelini Conceição

Resumo: O texto efetua uma abordagem histórica do atendimento à primeira infância em Francisco Beltrão/PR, assinalando diferentes práticas e representações da atenção/criação/educação da infância que se fizeram presente nesse contexto, compreendendo o período inicial da organização política do município (década de 1950) até a década de 1980. A partir da perspectiva da História Cultural, faz uso de documentos escritos e orais para produzir uma leitura do lugar. Tem em vista visibilizar processos de constituição da infância, entendida como categoria geracional, portanto, socialmente construída e singular em cada tempo histórico, contexto e condição de possibilidade. A abordagem possibilita identificar os contornos de algumas condições de existência para as crianças naquele espaço-tempo, permitindo visualizar elementos da cultura local.

Palavras-chave: Infância; História da Infância; Assistência; Educação Infantil

¹ Este texto foi publicado nos Anais da ANPUH/2018.

1. INTRODUÇÃO

Este texto aborda práticas e representações da atenção/criação/educação da infância, visibilizando alguns modos de viver a infância, no lugar e tempo histórico desta investigação: Francisco Beltrão/PR do período inicial de sua organização política (década de 1950) até a década de 1980. Trata-se de um recorte de uma pesquisa que tem como proposta visibilizar processos de constituição da infância na sociedade, entendendo que uma abordagem historiográfica sobre a infância, permite identificar os contornos de “condições específicas de existência para as crianças em cada espaço-tempo” (SARMENTO, 2011, p. 584).

A infância e as práticas sociais, que as envolvem, constituem-se socialmente a partir de múltiplos discursos que definem posturas e práticas diferenciadas em relação à infância em cada sociedade. Pinto (1997) afirma que existe uma grande disparidade de posições no que diz respeito ao significado da infância. Nesse sentido, refletir sobre a presença da infância em diferentes contextos sociais pressupõe questionar-se sobre o quanto as concepções de infância correspondem às infâncias que conhecemos. Pressupõe “mostrar como os discursos que se enunciam sobre a infância têm orientado as práticas de atenção/criação/educação das crianças pequenas [...]” (BUJES, 2002, p. 19-20). Afinal, os significados atribuídos à infância variam conforme o âmbito político, econômico, social, cultural tomados como referência. Sendo assim, é necessário compreender a infância como categoria social.

A pesquisa tem na História Cultural (PESAVENTO, 2008; BURKE, 2008; STEPHANOU, BASTOS, 2005) as bases teórica e metodológica, faz uso da História Oral com a finalidade de aprofundar a compreensão sobre aspectos do contexto no qual se desenvolve a pesquisa (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012). A partir dessa perspectiva, fontes escritas e as memórias de diversos sujeitos envolvidos no processo² são tomadas como documentos e servem para refletir e compreender o passado. Diferentes documentos são articulados, na pesquisa, para a compreensão do contexto, com a finalidade de identificar as condições que fizeram emergir personagens, itinerários e acontecimentos no período delimitado (FISCHER, 2008).

2. PRÁTICAS DE ATENÇÃO/CRIAÇÃO/EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA EM FRANCISCO BELTRÃO/PR (1950 - 1980)

A Associação de Proteção à Maternidade e a Infância Dr. Haroldo Beltrão – APMI – marca presença no atendimento à infância em Francisco Beltrão/PR, através da criação da entidade no mesmo ano de independência política do município, em 1952. A entidade esteve presente de forma atuante até meados de 2000, foi aos poucos perdendo espaço em função do fortalecimento das políticas públicas de Assistência Social realizadas através da Secretaria Municipal. Suas ações estão imbricadas aos delineamentos da assistência à pobreza no Brasil operados pela Legião Brasileira de Assistência, que atuou desde a década de 1940 até a sua extinção na década de 1990, no âmbito da proteção à criança e à mãe, para tanto disseminou pelo país as APMIs (KRAMER, 1987; CAMPOS ET AL, 1995). A LBA, teve como proposta desempenhar uma “missão legionária de assistência à pobreza brasileira”, seu caráter é fundado na filantropia, sua atuação se consolidou através de parcerias, estabelecendo uma forma de ação de âmbito nacional demarcada pela interação público e privado. Inicialmente foram as primeiras-damas as protagonistas de sua história, substituídas pela figura dos técnicos na medida em que a instituição se transforma em órgão governamental (SPOSATI; FALCÃO, 1989, p. 11).

Rubens da Silva Martins³, sócio fundador da APMI de Francisco Beltrão, explicita a motivação para a criação da instituição:

Movido pelo desejo de prestar às crianças desamparadas e às gestantes de baixa renda, carentes de recursos de toda ordem, uma ampla cobertura assistencial, fundei, em três de março de 1952, com a participação dos membros da comunidade marrecoana a Associação de Proteção à Maternidade e à Infância “Dr. Haroldo Beltrão”, conforme ata registrada no Cartório de Títulos e Documentos do 1º. Ofício, em Curitiba (MARTINS, 1986, p.113).

² Foram realizadas entrevistas com profissionais que atuaram na gestão municipal e nas creches durante a década de 1980, período em que foram criadas as primeiras instituições públicas de atendimento à infância no contexto investigado.

³ Foi o primeiro prefeito de Francisco Beltrão, exercendo o mandato de 1953 a 1956. Desempenhou outras funções de destaque no município e foi sócio fundador da APMI.

Através da APMI, que captou recursos junto ao Departamento Estadual da Criança, foi criado o Posto de Puericultura que tinha como finalidade atender às mães pobres da comunidade. Martins (1989, p. 113), sinaliza qual era seu projeto para o posto:

Antes do início das obras, eu me empenhei para que em seu lugar fosse construído um grande pavilhão de madeira, destinado à maternidade, com três amplas enfermarias e demais dependências, e adquirido um pequeno sítio para produção de leite, a ser distribuído às crianças carentes. A disponibilidade orçamentária comportava tal empreendimento, mas não ia ao encontro da programação do Governo nem dos interesses daqueles que executariam a obra.

Rubens Martins destaca que o diretor do Departamento Estadual da Criança, na época, “louvou a iniciativa” e teria afirmado que “o projeto sugerido seria mais útil à população”, contudo, justificou que “os governos preferem construir obras perenes que se constituam em marcos de suas administrações, a viabilizar projetos de duração efêmera como as simples construções de madeira”. Contudo, o pequeno prédio de alvenaria destinado ao Posto de Puericultura não se tratou de uma obra perene, “tombou anos depois [...] para dar lugar ao edifício do fórum” (MARTINS, 1989, p. 113). A partir de consulta às atas⁴ da APMI identificou-se que o prédio abrigou o posto até a década de 1970. Ata de 8 de fevereiro de 1970, registra que: “Ficou resolvido, depois de debater, a mudança do Posto de Puericultura, pois o prédio onde funciona se encontra em precárias condições” (APMI, 8 de fevereiro de 1970, fl. 9).

Em seu período inicial, os serviços do Posto de Puericultura (Figura 1) estiveram sob os cuidados da Dra. Diva Sanson Martins, primeira-dama, e oferecia atendimento gratuito, medicamentos, enxovais, vacinas, leite em pó e “orientação útil e carinhosa” a crianças, gestantes e puérperas.

“O atendimento prestado à população infantil não se restringia à distribuição dos recursos mencionados”, juntamente, “momentos de lazer e de felicidade faziam parte da programação do Posto que, nos dias festivos – Dia da Pátria, Dia da Criança, Natal e outras datas comemorativas – promovia encontros” (MARTINS, 1986, p. 114). Esse enfoque prossegue acompanhando as atividades da APMI. A análise de documentos da entidade sinaliza que esta realizou, por algum tempo, a função de espaço cultural de encontro de mães e crianças. Assim, as datas festivas, já anunciadas por Martins, permaneceram por longo tempo sendo comemoradas juntamente com mães e crianças, na ocasião do Natal, conforme consta em ata: “Para as mães e crianças pobres, do Clube [de mães] Papa João XVIII seria dado uma bola para os meninos, uma boneca para as meninas e um bolo para a mãe”.

Martins (1986), em sua abordagem histórica, de caráter autobiográfico, sobre a constituição de Francisco Beltrão, sinaliza as condições da infância beltronense nessas primeiras décadas, sob o olhar médico. Acentua as situações recorrentes de desidratação, e tantas outras doenças que assolavam a região, assim como as complicações de parto que presenciou pela falta de recursos e conhecimento da população. Essas foram suas motivações para a criação dessa instituição. De sua narrativa tem destaque as expressões com que se refere às ações da APMI, que seriam a “boa causa” em prol dos “menos favorecidos da sorte”. Desse modo, junto com a formação de Francisco Beltrão/PR, nasce a assistência à infância pobre do município, com a conotação marcante da época, como favor aos necessitados, que se propaga pelas décadas seguintes.

As atas da APMI, que abrangem as décadas de 1960 e 1970, apontam como atividades prestadas pela associação, no período, os clubes de mães, com o oferecimento de cursos de costura; o posto de puericultura; a assistência a meninos engraxates, através da doação de roupas e caixa de engraxate; assim como ações de assistência às famílias, através da doação de roupas, gêneros alimentícios, dentre outros.

Trazemos o seguinte destaque: “Com a ajuda generosa de [...] podia a diretoria fazer as primeiras compras para vestir, calçar quinze meninos, engraxates, desta cidade. De preferência meninos muito pobres que não tivessem pai” (APMI, 8 de fevereiro de 1970, fl. 9). No mesmo ano a diretoria reuniu-se, contando com a presença de importantes representantes da sociedade, incluindo o prefeito, “a fim de entregar, vinte uniformes, caixas e carteiras profissionais, para meninos engraxates” e os meninos também recebem “calções, camisas (sic) e chuteiras” a fim de formar um time de futebol (APMI, 9 de setembro de 1970, fl. 12). Isto denota as ações de preparação e incentivo ao trabalho em relação a este segmento da infância pobre para atuação em atividades de baixa qualificação que pudessem reverter em recursos para o sustento da família, em consonância com políticas do menor vigentes à época.

⁴ Foram consultadas as atas da APMI referentes ao período de 1968 até 2006.

Em ata de 22 de julho de 1972 (folha 22), consta que a diretoria delibera pela construção de uma sede própria da AMPI, a partir da arrecadação de recursos junto ao comércio local e senhoras da comunidade. Na referida ata acentuam que o local a ser construído deveria ser compatível com a “finalidade, que é dar assistência à saúde, às mães e às crianças pobres da cidade”. A exemplo das ações de assistência prestadas por esta instituição a ata da APMI, de 27 de abril de 1970 (fl. 10), propõe que para o Clube de Mães Papa João XXIII “ficou combinada a compra de um foguareiro a gás (sic), panela e pratos. E que neste clube deverá ser feito, uma sopa bem nutritiva para as mães e suas crianças que vem em grande número”. Esses documentos explicitam o trabalho da APMI junto às famílias de menor renda.

A assistência à saúde esteve na pauta das ações da APMI, com grande ênfase até a década de 1980, período em que funcionou na cidade o Centro Social Urbano. A APMI atuava juntamente com a Secretaria de Saúde e Assistência, bem como, sendo a responsável por captar recursos para execução de vários projetos, sobressaindo-se mesmo como a centralizadora e coordenadora de diversas ações. Gradativamente as ações da APMI centram-se mais na assistência, convergindo com a separação da Secretaria de Assistência e Saúde – com as divisões de saúde e assistência; nas Secretarias de Assistência Social e Secretaria de Saúde.

Num contexto de desenvolvimento urbano em expansão, a primeira infância era assunto, até meados da década de 1980, de maneira mais direta da esfera familiar, contando, no que concerne às famílias pobres, com o apoio da APMI e Clubes de Mães. Nesse sentido, as famílias buscavam se organizar dentro das possibilidades que dispunham. Uma alternativa encontrada por algumas mães, que trabalhavam fora de casa, foi a realização desse cuidado, mediante pagamento, a uma mulher/mãe da comunidade. Noeli⁵, foi uma dessas cuidadoras domésticas que, durante a década de 1970, cuidou de crianças em sua casa. Na década seguinte, torna-se, em função dessa experiência, monitora de creche. Durante esse período foram em torno de vinte crianças atendidas por ela, que chegou a cuidar ao mesmo tempo de, aproximadamente, oito crianças. Acentua que:

[...] algumas crianças eu peguei recém nascidas e elas saíram daqui com cinco, seis anos, até maiores, que praticamente a gente foi quem criou. Elas chamavam a gente de mãe, meu marido de pai. Não deixando de chamar a mãe deles também quando elas vinham. A gente tinha um carinho muito especial por eles e eles pela gente. Eles ficavam direto comigo, eles só saíam pra passear. Eles moravam aqui. [...] Sim, era como um internato, tinha épocas que tinham cinco, seis berçinhos na minha casa (NOELI, 2013).

Ao rememorar esse tempo – mais de trinta anos – ela explica que as crianças eram cuidadas como se fossem seus filhos, recebiam os mesmos cuidados que suas filhas recebiam. Esta prática exemplifica a demanda por creches que se torna expressiva no final da década de 1970 no município.

No que diz respeito às primeiras iniciativas no âmbito da escolarização da primeira infância apresento alguns breves apontamentos sobre a criação de um jardim de infância, a criação das pré-escolas pelo projeto Mobral e das primeiras creches através do projeto Casulo da LBA.

É interessante destacar que no período inicial, em um contexto ainda em grande parte rural, foi fundado, no ano de independência política do município (1952), o Instituto Nossa Senhora da Glória, pela congregação das Irmãs Escolares de Nossa Senhora, que vieram para o local com esta finalidade. Preocupadas com a educação das crianças iniciam em 1954 um jardim de infância (FRANCISCO BELTRÃO, 2007). Belliato (2017), a partir da Crônica Escolar do Instituto Nossa Senhora da Glória (1962), indica que o Jardim de Infância iniciou seu funcionamento no mês de agosto com 7 meninos e 8 meninas. O Jardim de infância teve uma interrupção em seu funcionamento, em função da mudança do local da escola, tendo voltado a funcionar em 1958. Belliato (2017, p. 99) faz destaque a esta questão:

Apesar da grande alegria da povoação sobre o novo colégio, permaneceu a preocupação por causa dos pequenos da Pré-Escola e do Curso Primário. O Caminho era longo, cansativo, e a ponte sobre o rio Marrecas bastante perigosa.

⁵ Noeli W. Pumes foi uma das primeiras profissionais das creches municipais, atuou como monitora até a sua aposentadoria, no período de 1983 a 2009. Trabalhou com diferentes vínculos empregatícios e cargos – no período de 1983 até 1985 foi contratada como auxiliar de creche, após passou para monitora de creche, ambos com carteira assinada e em 1992 assumiu o cargo na condição de servidora pública, após prestar concurso e aposentou-se em 2009.

Os pais pediram com insistência de construir uma casa de madeira no terreno adquirido primeiro. Irmã Boaventura escreve: Eu pedi a "ADVENIA"⁶⁵ da Alemanha uma ajuda e recebi a importância de 40.000 DM. Assim foram construídas neste terreno salas de aula e acomodação para as Irmãs. Ir. Sarolta ensinava o primeiro ano de manhã e a tarde o Jardim de Infância, que iniciou com 25 crianças, no porão do pavilhão. (HISTORIA REMOTA DE MARRECAS, 1973, s/p).

Um dos antigos alunos da escola, entrevistados por Belliato (2017), em sua narrativa rememora alguns detalhes concernentes à organização do jardim de infância:

Meus filhos também todos eles passaram por lá no mesmo endereço na esquina da Rua Tenente Camargo com a Avenida Luis Antônio Faedo num belíssimo projeto que está inacabado inclusive até hoje. [...] Olha eu estudei no Colégio Glória por dez anos de minha vida. Entrei lá com cinco anos de idade no Jardim da Infância. Naquela época quando eu entrei em 1972, o Colégio ofertava o Jardim de Infância e em seguida a Pré-escola. Então eu frequentei no ensino infantil o Jardim de Infância e a Pré-Escola, e posteriormente já ingressei nas aulas que a época chamava-se aulas do primário, da primeira à quarta série, que hoje é identificado como ensino fundamental. [...]. Lembro no Jardim da Infância e no Pré-Primário o material máximo que se tinha era giz de cera e uma vez por semana se tinha acesso a uma folha de papel almaço, às vezes pautado às vezes liso. Os demais eram brinquedos permanentes como carrinhos, bonecas, pequenas panelinhas coisas dessa natureza. Já havia na época um parque infantil com areia, muito teatro de fantoches. Os professores faziam passeio com as crianças, o lanche comunitário sempre era muito presente e as professoras eram orientadas a nos estimular a compartilhar o lanche da época então tem memórias bastante importantes disso (NETO, apud BELLATO, 2017, p. 101).

O atendimento à primeira infância terá continuidade na instituição até os dias de hoje, com as devidas alterações na nomenclatura. Algumas décadas mais tarde, no âmbito da educação pública, destaca-se a atuação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral⁶ no município, que proporcionou a expansão da reduzida oferta de turmas-de pré-escola a partir da década de 1980. Milene⁷ assinala que praticamente não havia turmas de pré-escola nas escolas nessa época, “foi o Mobral que começou a fazer esse trabalho com o pré”. A partir desse projeto, que teria iniciado aproximadamente em 1979, ocorre sua implantação no município, através do trabalho de pessoas leigas como ela: “Eram pessoas leigas que queriam trabalhar na educação. Eu fiz o curso de uma semana em Dois Vizinhos, do Mobral, pra começar a trabalhar na educação infantil. Eu tinha 16 anos” (MILENE, 2013).

Zeneide⁸ que iniciou como monitora de creche, na década de 1980, rememora seu início na educação infantil, que também ocorreu através do projeto do Mobral. Este desenvolveu atividades, em torno de quatro anos, no município, turmas de pré-escola foram oferecidas em diversos espaços considerados “ociosos” da comunidade. Ela pontua que “tinha nas igrejinhas, [...] nas escolas, nos pavilhões de igreja. Onde encontravam salinhas que dava pra formar turmas era feito”. Milene confirma: “Eu trabalhei no horto, eu trabalhei numa igreja, na igreja do horto”.

⁶ Programa do Governo Federal iniciado em 1971, cujo objetivo era a erradicação do analfabetismo no Brasil, sendo extinto em 1985, vinculado ao MEC. Na década de 1980 entrou no campo da educação pré-escolar, Arce (2008) afirma que o MÓBRAL atuou pela expansão da educação infantil em todo o território brasileiro de maneira rápida e barata, carregando fortemente as marcas do voluntariado.

⁷ Milene Bernardon iniciou em 1994 e trabalha até os dias atuais na Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão, tendo atuado nos cargos de Auxiliar Administrativo – Coordenação de Creche, Monitora de creche e professora de Educação Infantil. Atuou no Mobral entre 1979 e 1981.

⁸ Zeneide Pazzeto iniciou em 1982 e trabalha até os dias atuais na Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão, tendo atuado nos cargos de Auxiliar Administrativo – Coordenação de Creche, Monitora de creche e professora de Educação Infantil.

Zeneide narra como conheceu o projeto: “Eu fiquei sabendo por que tinha uma prima que dava aula no [bairro] São Miguel, numa igreja, eu ia lá, e às vezes ajudava ela. Eu gostava. Ela era sozinha e tinha que fazer merenda e tal... e ela me convidou” Conforme Zeneide, quando foi contratada para atuar pelo Mobral, em torno de 1982, o projeto já era realizado na cidade aproximadamente a uns dois anos. Ela foi convidada pela coordenadora local do programa, que expressou o propósito do projeto: “a gente vai iniciar com vários prés pra ajudar mais as pessoas carentes, as crianças”. Conforme Zeneide, nesse período, a equipe do Mobral passou a atuar nas escolas e, também nas duas creches em funcionamento no período. Zeneide foi colocada, através do projeto, numa turma de pré-escola na Creche Nice Braga. Ela narra que trabalhava meio período com as crianças que permaneciam na creche em turno integral.

E em 1980, sob a responsabilidade da APMI e Departamento de Assistência Social, foi criada a primeira creche do município, junto ao recém inaugurado Centro Social Urbano, para atender crianças de 0 a 6 anos (FRANCISCO BELTRÃO, 2007). Lourdes⁹, Primeira Dama e presidente da APMI, no período da criação da primeira creche, explica que no início de sua gestão foram reestruturados e ampliados os Clubes de Mães e a partir desse trabalho com as mães, expõe Lourdes:

[...] a gente começou a ver a dificuldade das mães que precisavam trabalhar. Não tinham com quem deixar seus filhos, e nos próprios cursos que elas vinham, a gente tinha uma sala com berçinho, colchão no chão e tal, pra elas trazerem as crianças e poder participar.

Desse modo, a criação da primeira creche delineia-se em função dessa necessidade. Lourdes explica que logo que assumiu a frente da APMI foi à Superintendência Estadual da Legião Brasileira de Assistência – LBA¹⁰ em Curitiba, para estabelecer convênio a fim de dar continuidade ao trabalho com o Clube de Mães¹¹. Na ocasião, Lourdes afirma ter tomado conhecimento dos outros projetos da LBA, acentua que: “conversando com elas [equipe da LBA] nós vimos todos os benefícios que a LBA poderia estar trazendo aqui pra Francisco Beltrão, e as creches eram um deles”. Em ata da APMI (24 de junho de 1977) consta que, em audiência com o governador, Jaime Canet Junior seria solicitado a instalação de uma creche (juntamente com Cemic, guarda mirim, Parques Infantis, e maquinas de costura).

A criação da primeira creche municipal somente foi efetivada em 1980, com recursos da LBA. A partir dos recursos disponibilizados por este órgão foram criadas e mantidas as primeiras creches, por ação da APMI e do setor de Assistência Social municipal. A entidade tinha, à época, um programa de creches de abrangência nacional, o projeto Casulo¹².

As condições de pobreza de parte significativa da população beltronense se sobressaem no final de década de 1970, quando começa a ser gestado o projeto de creches. Esse elemento é ratificado por Lourdes e é identificado como a motivação para o início das atividades com as creches:

[...] nós tínhamos uma pobreza muito grande, [...] ali no Entrerrios, [...], ali era chamado Vila Piolho, é, era horrível, aqui atrás da delegacia eram uns barracos assim um emendado no outro, lá no Padre Ulrico da mesma forma, aqueles barracos emendados um no outro sabe, pessoas doentes.

⁹ Lourdes V. Arruda foi presidente da APMI; nos períodos de 1977 a 1983 e 1993 a 1996, na condição de 1ª. Dama, também foi membro da diretoria em diversos outros períodos e assumiu como secretária da Assistência Social em 2001, estando à frente dessa secretaria, bem como da APMI até 2012.

¹⁰ A LBA foi criada em 1942, pela ação da primeira-dama Darcy Vargas, com a finalidade de prestar serviços de assistência social tendo em vista proteger a maternidade e a infância com ênfase na família dos convocados para a II Guerra Mundial. A partir de 1946, volta-se exclusivamente à maternidade e à infância, constituindo-se em órgão de consulta do Estado brasileiro, foi extinta em 1995. A instituição passa a efetuar suas ações através dos centros de proteção à criança e à mãe, as APMI, que passam a ser difundidos por todo Brasil, sendo considerada a primeira instituição de assistência social de âmbito nacional (KRAMER, 1987; CAMPOS, ROSEMBERG e FERREIRA, 1995).

¹¹ Estes Clubes na época e ainda hoje presentes no município tratam-se de associações de mulheres, estabelecidas por bairros, organizadas pela APMI, em que se realizavam cursos profissionalizantes para as mulheres que não possuíam fonte de renda.

¹² O Projeto Casulo foi criado em 1977, tratava-se de um projeto que atuava através de convênios repassando verbas para prefeituras ou entidades privadas com a finalidade de atender crianças provenientes da população de baixa renda. O projeto previa a instalação das creches em equipamentos simples e pautava-se por uma concepção preventiva e compensatória de atendimento infantil (ROSEMBERG, 2006; CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 1995).

Lourdes assinala “essas mães nos procuravam pra buscar comida, precisavam de tudo [...] a maioria não trabalhava [...] porque elas tinham os seus filhos e com quem elas iriam deixar os filhos pra poder buscar uma melhoria?”. Conforme sua narrativa foi a partir dessa percepção que sentiu a necessidade de criar as creches, “foi em função dessa demanda grande de mães desocupadas, não por vontade delas, mas pela situação”.

Sobre o início das atividades da creche Nice Braga, Leonilde¹³ explica que:

[...] fomos atendendo as famílias que realmente viviam em situação de risco, calamitória mesmo. Então quem vinha pra creche eram as crianças que estavam passando por dificuldades de saúde, de nutrição, principalmente as desnutridas, eram as que a gente buscava na época. Nós tínhamos umas vilas assim muito precárias, e a gente foi em busca de atender essas famílias e trazer pra creche.

Leonilde assinala que houve certa resistência das famílias, das entidades sociais e da Igreja Católica, no início das atividades. “No começo foi uma dificuldade, as mães pensavam que nós estávamos tirando as crianças delas, não era aquela busca para atender, e nós tínhamos que trabalhar com essas mães para que elas também se qualificassem, pra trabalhar fora”. Lourdes explica que, posteriormente, à medida que a ideia começa circular pela cidade, e as famílias passam a compreender que efetivamente não era uma política que tinha em vista “retirar as crianças do convívio familiar”, ao contrário, se propunha a melhorar as condições das famílias, as creches começaram a ser uma demanda da própria comunidade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diversas práticas e representações relativas à infância que compuseram o cenário beltronense aqui evidenciadas nos permitem vislumbrar o lugar ocupado pela infância na sociedade a partir de uma perspectiva histórica. Este trabalho visibiliza modos de viver a infância e educar as crianças que se cruzam e combinam compondo um desenho particular do contexto, onde o processo de institucionalização da infância é assinalado por um conjunto de ideias que delimitam o que é ser criança e como educar. A pesquisa explicita que o cuidado à infância beltronense foi desde o início da organização política do município não somente assunto da esfera familiar, mas foi compartilhado com a sociedade e o Estado.

A perspectiva da história cultural ao ampliar a noção daquilo que é considerado documento, possibilitando colocar as memórias na condição de documentos de pesquisa, oferece importantes recursos para a compreensão do tema, ampliando as perspectivas de análise. As memórias possibilitam visualizar práticas de outros tempos, identificar códigos compartilhados, observar especificidades da vida cotidiana de pessoas e entidades que somente os documentos escritos não permitiriam. Foram os pontos de contato entre diferentes materiais que constituídos em documentos de pesquisa proporcionaram a escrita de uma história e a preservação de uma memória.

REFERÊNCIAS

- [1] APMI. Associação de Proteção à Maternidade e a Infância. Programa Educação Infantil nas creches: Normas técnicas, administrativas e pedagógicas. APMI, 1994.
- [2] _____. Livro Ata 1970. Ata APMI 08 de fevereiro de 1970.
- [3] _____. Livro Ata 1970. Ata APMI 27 de abril de 1970.
- [4] _____. Livro Ata 1970. Ata APMI 09 de setembro de 1970.
- [5] _____. Livro Ata 1972. Ata APMI 22 de julho de 1972.
- [6] _____. Livro Ata 1977. Ata APMI 24 de junho de 1977.
- [7] BELLIATO, M. C. O Colégio Nossa Senhora da Glória e o processo de escolarização no município de Francisco Beltrão – PR (1951-1982). Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, 2017.
- [8] BURKE, P. O que é História Cultural? Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- [9] BUJES, Ma. I. E. Infância e maquinarias. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

¹³ Leonilde Rios foi coordenadora pedagógica do CSU na época e durante as gestões seguintes de Lourdes Arruda foi coordenadora pedagógica da APMI.

- [10] CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. Creches e pré-escolas no Brasil. São Paulo: Cortez, 1995.
- [11] FISCHER, B. T. D. Histórias de professores em Novo Hamburgo e São Leopoldo/RS (1930-2000): memórias e acervos. In: XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: PUC/RS, Anais do evento, v. 1, 2008.
- [12] _____. Professoras: Histórias e discursos de um passado presente. Pelotas: Seiva Publicações, 2005.
- [13] FRANCISCO BELTRÃO. Plano Municipal de Educação. Francisco Beltrão: Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, 2007.
- [14] _____. Caderno Francisco Beltrão. Prefeitura Municipal/SMECE, 2002.
- [15] GRAZZIOTIN; L. S.; ALMEIDA, D. B. Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre história oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.
- [16] KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1987.
- [17] MARTINS, R. Entre jagunços e posseiros. Curitiba: Associação Marrecas do Bem Estar do Menor, 1986.
- [18] ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, M. F. História social da infância no Brasil. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- [19] PESAVENTO, S. J. História Cultural: caminhos de um desafio contemporâneo. In: PESAVENTO, S. J.; SANTOS, N. M. W.; ROSSINI, M. S. (orgs.). Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos em história cultural. Porto Alegre, RS: Asterisco, 2008a.
- [20] PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M. e SARMENTO, M. As crianças, contextos e identidades. CEI, Minho, 1997.
- [21] SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. Atos de pesquisa em educação, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2819>> Acesso em: 25 de mar. 2014.
- [22] SPOSATI, Aldaíza; FALCÃO, Ma do Carmo. LBA identidade e efetividade das ações no enfrentamento da pobreza brasileira. São Paulo: EDUC, 1989.
- [23] STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. C. História, memória e história da educação. In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. C. Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. III: Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

Capítulo 2

Ensino de Matemática nas Escolas do Campo: O que apresenta a revisão da literatura na área

Juliana de Cássia Gomes da Silva

Fatima Maria Leite Cruz

Resumo: Este trabalho traz parte dos estudos de uma pesquisa de doutorado em andamento. Abordamos fatos históricos e epistemológicos da Educação do Campo e como estão sendo construídos os processos de Ensino e da Aprendizagem da matemática em tempos remotos por professores do campo do município do Ipojuca-PE. O estudo objetiva analisar e compreender as práticas do ensino de matemática construídas pelos professores dos anos iniciais do Ipojuca nas escolas do campo e suas implicações no desempenho escolar dos estudantes no contexto remoto. Em uma das etapas realizamos a Revisão Sistemática da literatura-RSL, na intenção de trazermos à tona construtos teóricos dos últimos cinco anos, com o objetivo de compreender os diálogos construídos por outros estudiosos e suas concepções. O recorte teve os termos de busca *Educação do Campo e Ensino da Matemática na Educação do Campo*. Os construtos históricos e epistemológicos sobre os termos de busca são relevantes e alicerçam a base teórica da pesquisa.

Palavras-chave: Educação do Campo; Ensino da Matemática; RSL-Revisão Sistemática da Literatura.

1. INTRODUÇÃO

Quando buscamos delinear reflexões sobre aspectos que tangem a educação escolar e, sobretudo, a Educação do Campo, recaímos sobre desafios atitudinais que se encontram, aparentemente, velados no contexto e no cotidiano das escolas do campo, porém, permeados de representações, preconceitos e estereótipos sociais. Os espaços de mediação educacional são, portanto, envolvidos por tensões sociais e culturais, advindos das práticas grupais. Tais tensionamentos tornam os membros destes grupos compartilhadores de sentidos e de significados que são comunicados nas relações e interações entre os protagonistas da ação educativa.

Desta forma, a escola é entendida por seu cenário complexo e interdisciplinar que busca cumprir sua função social de mediação e produção do conhecimento sistematizado capacitando os sujeitos com competências, habilidades e valores imprescindíveis à atuação cidadã. Nestas relações, os professores, além dos conteúdos escolares das áreas do conhecimento, creditam também nas interações com os alunos e demais segmentos da escola, elementos das suas experiências de vida, sentidos compartilhados no senso comum do contexto cultural em que se inserem.

Trazer a Educação no Campo, em particular, para dialogar com o desempenho escolar de alunos da educação básica é reconhecer seu currículo como um espaço de conquistas sociais. As escolas no campo, tendo como base as diretrizes da Educação do Campo, remetem a uma perspectiva de mudança de vida e a mobilidade social pela educação que, por muito tempo, é apresentada como oportunidade oferecida pelas políticas educacionais. Como afirma Caldart (2019),

O Movimento Sem Terra (MST) tem convidado as educadoras e os educadores das escolas de assentamentos e acampamentos para que sua cotidiana resistência ativa contra o desmonte neoliberal do próprio sentido da educação se entrelace organicamente com a construção da Reforma Agrária Popular (RAP) e especialmente da Agroecologia. Esse entrelaçamento integra o novo ciclo evolutivo da Pedagogia do Movimento. E ajuda a revivificar a função social das escolas do campo (p. 3).

Caldart (2020), pontua a função social das escolas do campo: Não somos contra o ensino a distância, somos contra como ela se organiza em seus atendimentos e como isso pode afetar a relação de ensino e aprendizagem que se dá por discussões efetivas que só ganham significado no espaço escolar (TV FONEC, 2020a).

O que temos então, mais do que nunca neste momento pandêmico, é a necessidade por relações democráticas que beneficiem todos os sujeitos que compõem a sociedade, principalmente, nas esferas das necessidades básicas constituídas pela Lei, como as voltadas para a saúde, educação, segurança e demais. Sendo a educação um dos aportes do desenvolvimento humano, o seu acesso e permanência são, portanto, fundamentais. Como relata Freire,

A educação para e pela cidadania democrática não é algo que possa ser restringido à escola e aos atores escolares. [...] Trata-se de uma invenção social que exige um saber político, gestando-se na prática de por ela lutar, a que se junta a prática de sobre ela refletir (1996, p. 146).

Os construtos legais que permeiam a Educação do Campo determinam uma educação baseada na realidade local para desenvolver a autonomia e o protagonismo dos camponeses. Está ligada ao respeito da identidade do campesinato, ressaltando uma educação com parâmetros inclusivos, não diferentes da educação na cidade. Apesar dessa orientação, as escolas do campo e da cidade do município do Ipojuca, nosso campo de estudo, apresentam realidades estruturais distintas, sejam de ordem física, sejam de aspectos pedagógicos, o que repercute no desempenho dos estudantes.

Sobre este último aspecto, destacamos que o desempenho escolar está atrelado a questões estruturais, econômicas, sociais e pedagógicas das escolas e estudantes. Acompanhar os objetivos propostos por avaliação de larga escala, como o SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica, não significa estarmos ou não representados pela qualidade do ensino proposto. Segundo os estudos de Silva et al (2020),

O desempenho dos alunos é um fator importante para que o governo e a sociedade possam acompanhar e avaliar se o modelo utilizado para o sistema de ensino está alcançando os objetivos propostos, em termos de qualidade. (INEP, 2020a, p. 4-5).

A avaliação de larga escala para a Educação Básica no nosso país é realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Este produz avaliações que monitoram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A avaliação em larga escala tem como objetivo, através dos resultados, criar políticas públicas que venham a amparar com qualidade o ensino e a aprendizagem. Como afirma Lima et al (2019),

Ao se conhecer esses fatores e verificar o efeito que eles exercem sobre o desempenho é possível propor políticas que visem melhorar a eficácia das ações escolares e, principalmente, da atuação dos professores, o que pode gerar impactos positivos nos resultados de desempenho das avaliações em larga escala. (p. 3).

Para tanto, investigando a prática de ensino e a formulação das políticas de ensino a pesquisa de doutorado em andamento, busca responder às seguintes perguntas: O que de fato facilita e dificulta o ensino de matemática? A avaliação em larga escala corresponde ao sucesso no desempenho escolar?

Sendo assim, delineamos como o estudo da tese: Os fatores que são implicados no sucesso em matemática e na permanência escolar dos alunos do Ensino Fundamental, anos iniciais, nas escolas no campo em Ipojuca-PE.

Mais especificamente, iremos analisar o ensino de matemática formulado pelos documentos oficiais da rede municipal de Ipojuca; identificar o ensino de matemática na prática de professores que atuam nas escolas do campo no município de Ipojuca; observar nas práticas de ensino de matemática dos professores dos anos iniciais, no contexto remoto, as repercussões na aprendizagem escolar; investigar as relações do ensino de matemática com a aprendizagem dos estudantes nos contextos presencial e remoto; cotejar as implicações da mediação e a avaliação de larga escala no processo de ensino de matemática.

Como percurso metodológico fizemos inicialmente uma Revisão Sistemática da Literatura- RSL, sobre o que vem sendo produzido nos últimos 5 (cinco) anos, período que compreende de 01/2016 à 12/2020, sobre o conteúdo e objeto da pesquisa, através dos repositórios de periódicos Capes, Scielo e Scopus usando os descritores: Educação do Campo; Educação (Ensino) Matemática and ensino fundamental anos iniciais; Educação (Ensino) da Matemática and Educação do campo; Desempenho Escolar; Desempenho Escolar and Matemática; Avaliação de larga escala; Avaliação de larga escala and Educação do Campo, Avaliação de larga escala and Ensino da Matemática.

Nos estudos encontrados em artigos científicos, buscamos responder: Quais arcabouços teóricos sustentam as pesquisas em Educação do Campo, Ensino da Matemática e Desempenho Escolar?

1.1. REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA DA ÁREA

A abordagem de pesquisa que realizamos é compreendida como um processamento de Revisão Sistemática da Literatura-RSL, baseada em critérios, estratégias, fichamentos, seleção, extração, avaliação, síntese e dissertação dos resultados. Logo, Galvão e Ricarte (2019), apontam que a RSL é bem divergente de uma revisão de literatura de conveniência, pois trata-se,

De uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto. Está focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos e o processo de análise de cada artigo. (p. 58).

Como afirma Macêdo,

A Revisão Sistemática da Literatura é uma abordagem de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica mediante utilização de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação. (2019, p. 86).

Definimos como base de dados de busca as plataformas de periódicos Capes, Scielo e Scopus. Para alcançar os resultados, tomamos como critérios o intervalo de tempo de 01/2016 até 12/2020, e a definição por artigos publicados em periódicos com publicações nos idiomas: inglês, português e espanhol. Priorizamos os artigos em português, mas sem desprezar outras línguas e a relevância em seus estudos realizados. Os termos de busca foram: *Educação do campo*, *Ensino da Matemática na Educação do campo*, *Ensino da Matemática nos anos iniciais*, *Desempenho escolar*, *Desempenho escolar na matemática*, *Avaliação de Larga Escala*, *Avaliação de Larga na Educação do Campo* e *Avaliação de Larga Escala no Ensino de Matemática*. Conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - Descritores e conectores utilizados nas buscas da RSL

Descritores	Conectores
Educação do Campo	-
Ensino da Matemática	AND Educação do campo
Ensino da Matemática	AND Anos Iniciais
Desempenho Escolar	-
Desempenho Escolar	AND Matemática
Avaliação de larga escala	-
Avaliação de larga escala	AND Educação do Campo
Avaliação de larga escala	AND Ensino da Matemática

Neste trabalho iremos trazer o recorte dos termos de busca Educação do Campo e Ensino da Matemática na Educação do Campo. Com esse quadro de descritores e conectores, lançamos mão das bases de periódicos:

- **Capes:** O portal Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é um repositório de trabalho científico com mais de 37 mil títulos completos nacionais e internacionais. Nossa busca foi através do **Acesso remoto ao Portal de Periódicos da Capes via Comunidade Acadêmica Federada (CAFe)**, um serviço de gestão de identidade que reúne instituições de ensino e pesquisa brasileiras através da integração de suas bases de dados.
- **SciELO:** A base de dados Scientific Electronic Library Online consiste em uma biblioteca eletrônica que dá acesso a uma vasta coleção de periódicos e seus textos completos em formato de artigos científicos.
- **Scopus:** É um banco de dados que possui resumos e citações da literatura revisada por pares, a nível nacional e internacional em diversas áreas da ciência. É disponibilizado pela ELSEVIER.

Partindo das singularidades de cada base de periódicos, apresentaremos as escolhas dos critérios metodológicos da RSL que definiram o preenchimento do protocolo de busca de cada base de dados:

- **Portal de periódicos da CAPES:**

- Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>;
- Critérios de busca: por assunto;
- Período: últimos 05 anos;
- Data inicial: 01/01/2016;
- Data final: 31/12/2020;
- Tipo de material: artigos;
- Qualquer: idioma;
- Conector: AND.

- **SciELO:**

- Disponível em: <http://www.scielo.org/>;
- Critérios de busca: por assunto;
- Ano de publicação: 2016-2020;
- Tipo de literatura: artigo;
- Idioma: todos;
- Conector: AND.

- **Scopus:**

- Disponível: <https://www.scopus.com/>;
- Critérios: por assunto;
- Faixa da publicação: a partir de: 2016 para: 2020;
- Tipo de documento: artigos;
- Descritores: Pesquisa dentro do artigo, resumo e palavras-chave (“colocar aspas”);
- Idioma: Qualquer;
- Conector: AND.

Após a inserção dos termos e filtros elencados acima, realizamos leituras de resumos dos artigos para encontrar aportes que melhor se aproximassem do objeto de pesquisa. Todos os materiais selecionados formaram base de dados em pastas arquivadas por nome dos termos de busca, contudo, foi feita uma revisão de dados para descarte de alguns materiais, considerando em primeiro momento os seguintes critérios:

- Descarte de resultados idênticos;
- Artigos que a princípio contribuiriam para os fundamentos epistemológicos do estado da arte do objeto de pesquisa;
- Leitura dos resumos para localização de objetivos.

Tivemos a princípio os dados quantitativos destacados na tabela a seguir:

Tabela 1 - Quantitativo de periódicos achados e selecionados em primeira leitura nas bases de dados Referências em periódicos considerando o período de 01/2016-12/2020.

DELIMITAÇÃO TEMPORAL 01/2016-12/2020	CAPES		SCIELO		SCOPUS		*Total de artigos utilizados na RSL
	Achados gerais	*Achados selecionados	Achados gerais	*Achados selecionados	Achados gerais	*Achados selecionados	
Educação do campo	260	37	53	12	30	05	54
Educação (Ensino) da Matemática and Educação do campo	19	06	01	01	01	01	08

Em segundo momento, para melhor seleção dos materiais realizamos leituras dos artigos e publicações encontrados nos periódicos, na íntegra, norteadas pelos seguintes questionamentos:

- Quais os objetivos?
- Quais métodos da pesquisa?
- Quais conceitos epistemológicos?
- Quais os resultados alcançados nas pesquisas?

Por fim, foram selecionados os artigos que a princípio contribuiriam para os fundamentos epistemológicos do estado da arte. Os demais materiais ficaram arquivados por conteúdo para possível uso na fundamentação teórica e na análise dos dados. Em sendo assim dentro destes últimos critérios alcançamos os números destacados na tabela a seguir:

Tabela 2 - Quantitativo de periódicos selecionados em segunda leitura dos artigos e novos critérios de exclusão. Referências em periódicos considerando o período de 01/2016-12/2020 a partir de novos critérios de seleção

DELIMITAÇÃO TEMPORAL 01/2016-12/2020	CAPES		SCIELO		SCOPUS		*Total de artigos utilizados na RSL
	Artigos arquivados em seleção primária	Artigos selecionados para RSL	Artigos arquivados em seleção primária	Artigos selecionados para RSL	Artigos arquivados em seleção primária	Artigos selecionados para RSL	
Educação do campo	37	04	12	04	05	01	09
Educação (Ensino) da Matemática and Educação do campo	06	04	01	01	01	00	05

2. CONSTRUINDO DIÁLOGOS COM A RSL - REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

2.1. A EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRESSUPOSTOS E TENSIONAMENTOS

A partir da Revisão Sistemática da Literatura em artigos pesquisados nas plataformas de periódicos, encontramos históricos e relatos conceituais da *Educação do Campo*, bem como as lutas que alicerçam a prática pedagógica neste contexto e apresentam a Pedagogia da Alternância. Para tanto, utilizamos: Chamon (2016), Gonçalves (2016), Silva e Passador (2016), Santos (2017), Viero e Medeiros (2018), Socorro et al (2019), Farias e Faleiro (2020), Silva (2020) e Souza et al (2020).

Para a Educação do Campo adotamos a perspectiva de que é um construto epistemológico baseado em lutas e emancipação dos sujeitos, dialogando com estudos sobre a resistência em assegurar seus valores éticos, morais, socioculturais e políticos.

Os artigos utilizados neste tópico são registros de estudos das unidades de ensino superior do Sul e Sudeste do Brasil. Entre os métodos temos a revisão bibliográfica e análise documental. Os objetivos conversam entre o percurso histórico, estrutural, educacional e epistemológico da Educação do Campo. Os autores buscaram esclarecer como foram construídos os percursos para educação do campo deixando claro a garantia do direito através de lutas e movimentos sociais, tensionados pelo capitalismo e políticas públicas excludentes.

Como apontam os aportes históricos, traçados nos estudos de Souza et al, que abordou a educação do campo analisando a construção discursiva, os povos do campo sempre foram destituídos de direitos, estereotipados como mão de obra barata, como os ruralistas, agricultores e camponeses, assim também chamados, e por muito tempo no Brasil foram estratificados do seu espaço original para dar conta do progresso capitalista que compreendia o processo de industrialização do país (SOUZA et al, 2020).

Fragilizados também pelo golpe militar de 1964, que fez entender o povo camponês como servo da comunidade urbana, já que os construtos legais antecedentes à época determinava que o homem do campo deveria subsistir à demanda agrária do país como previa a Constituição Federal de 1934. Nas nuances descritas acima pelos estudos de Viero e Medeiros (2018) sobre a história da educação do campo, concluímos que estes registros são legítimos do processo de colonização, na qual os latifundiários, denominados 'donos da terra', utilizavam de mão de obra escrava para atendimento da monocultura e ampliação das suas riquezas. Com o fim da escravidão, a terra por si só não se figurava mantenedora das necessidades alimentares e lucrativas do vasto império. E então, surge a educação rural com cartilhas de instrumentalização tecnicista de mão de obra.

Vale salientar que no período da educação rural do império, não se falava em sistema de lutas agrárias e movimentos sociais sem terra, pois, as escolas rurais eram construídas e não funcionavam. E quando funcionavam eram nos moldes das escolas urbanas, o que enfatizava a desvalorização histórico-cultural do lugar. Como aponta Silva (2020) em seus estudos: "Educação rural para aos povos do campo é a expressão das concepções políticas do Estado, ignorando os interesses dos povos do campo e promovendo uma educação a esses povos a partir de uma concepção de mundo urbanocêntrica" (p. 3).

Contraopondo a todas estas roupagens sociopolíticas, a Educação do Campo surge através das lutas sociais, mobilizadas por famílias que faziam parte do Movimento Sem Terra (MST) organizados em acampamentos, estes, símbolos de resistência e denúncia do descaso das políticas públicas. Logo, "os movimentos sociais foram engrossados pelos trabalhadores rurais prejudicados pelas medidas tomadas pelo governo militar e a luta pela terra e pela reforma agrária foi intensificada" (SOUZA et al, 2020, p. 4).

As famílias, preocupadas em garantir o conhecimento sistematizado como proposta de um futuro mais promissor para os seus filhos, solicitam escolas do campo, uma vez que os assentamentos eram distantes das demais instituições escolares, que por sua vez predominavam nas áreas urbanas. Para Caldart, "as famílias sem-terra mobilizaram-se (e mobilizam-se) pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos)" (2003, p. 62).

Nesta perspectiva, o MST traça movimentos de luta pelo acesso e permanência dos camponeses nas escolas, propondo também um ensino com aspectos pedagógicos entrelaçados à cultura do campo, desconstruindo o assistencialismo urbanocentrista. Na busca de relacionar a construção da visão de educação com a história dos movimentos sociais, Caldart disserta vários pontos importantes para reflexão:

O MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nesta perspectiva. (CALDART, 2003, p. 62).

Para tanto, a concepção predominante para a autora e que defendemos neste estudo também a partir da contextualização da história de educação do campo, por Santos é que:

A educação do campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas. Inúmeras vezes tratada como política compensatória. Suas demandas e especificidades raramente têm sido objeto de pesquisa no espaço acadêmico ou na formulação de currículos em diferentes níveis e modalidades de ensino. Neste cenário de exclusão, a educação para os povos do campo é trabalhada a partir de discursos, identidades, perfis e currículos, marcados essencialmente, por conotações urbanas. (SANTOS, 2017, p. 212-213).

Ao iniciar as lutas por escolarização no campo, as famílias sem-terra passaram a visualizar uma nova problemática, pois percebiam que a falta de acesso à educação não era uma questão exclusiva do movimento, mas de uma camada popular que já vivia em áreas rurais. Desta forma a luta passa a popularizar a Educação pelo Campo, no viés de conscientização dos povos do campo de que é possível fazer educação sem perder a essência dos saberes adquiridos por eles na convivência entre os sujeitos e no manuseio da terra. Arroyo (2020), ao abrir o debate sobre Educação do Campo e os sujeitos coletivos de direitos, expressa que: “a pedagogia e a política na educação do campo são memórias sociais de lutas de uma pedagogia em movimento. Pedagogia que se afirma em políticas coletivas de sujeitos concretos. Falar de educação do campo é falar de tradição” (TV FONEC, 2020b).

Com isso, determinamos na pesquisa a adoção da expressão Educação do Campo, com a assertiva de que estamos falando não só de seus partícipes, os povos do campo, trabalhadores do campo, mas de pessoas politicamente enraizadas à cultura do lugar onde vivem e que,

têm direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais assumida na perspectiva de continuação da ‘luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, que não deve ser tratada nem como serviço nem como política compensatória e muito menos como mercadoria’. (CALDART, 2012, p. 266).

A proposta de uma educação voltada à emancipação do sujeito de forma a levá-lo a transformar sua realidade ou redirecionar os caminhos tornando-o protagonista da própria vida, não é apenas garantir o acesso e permanência na escola. É também lutar por um espaço educacional que se comprometa a mediar aspectos pedagógicos que possam ser contextualizados. Para isso, as famílias das áreas do campo devem se sentir partícipes dessa construção, aspecto, não obstante, de um projeto pedagógico. Conforme aponta Arroyo (2020), “a educação é um ato coletivo. E os movimentos sociais afirmam matrizes pedagógicas e colocam a educação onde elas realmente acontecem. A pedagogia da terra é a matriz da educação do campo” (TV FONEC, 2020b).

Diante do exposto, Caldart afirma que,

Falar de Educação do Campo é falar de práticas que reconhecem a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. Propondo um confronto nas identidades campo e cidade suas relações sociais capitalistas. (2012, p. 264).

Pensemos então, nas escolas do campo como um espaço de qualificação e desenvolvimento, uma vez que as famílias acreditem nelas como uma instituição de apreensão de saberes, pois, compreendem que, através dela, os seus filhos poderão ampliar conhecimentos, os quais as atividades do campo cada vez mais exigem.

Os profissionais da educação são responsáveis por mediar a relação família- escola incentivando ações que articulem a participação dessas famílias nas atividades escolares, de maneira a trazer para dentro da escola as experiências de trabalho vivenciadas nas práticas rurais, posteriormente, sistematizadas em sala de aula através da didática docente. Assim,

Da mesma forma, os educadores e as educadoras comprometidos com ideais pedagógicos humanizadores e libertários, precisam se dispor a ajudar os sujeitos do movimento social a fazer a leitura pedagógica de suas próprias ações para que isto se transforme em matéria-prima para a constituição do ambiente educativo da escola (CALDART, 2003, p. 72).

A função social das escolas do campo integrantes das redes estaduais de ensino está vinculada aos processos vivos ligados a agroecologia camponesa que é a perspectiva mais adequada ao trabalho no planejamento pedagógico das tarefas da escola do campo, conforme delibera a LDB, 9394/96:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Ainda, nos levantamentos de Silva (2020), ao analisar acerca da educação do campo no contexto das lutas do Movimento Nacional da Educação do Campo, podemos resumir que, na década de 1990, os movimentos relativos a essa modalidade de ensino se intensificaram, através de conselhos, fóruns e conferências que subsidiaram conquistas. Entre as iniciativas, temos o PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; o PRONACAMPO - Programa Nacional da Educação Do Campo; a inclusão de Licenciatura em Educação do Campo em algumas instituições; e resoluções com diretrizes complementares para a Educação do Campo. Neste sentido, os Fóruns Nacionais de Educação do Campo (FONEC) têm o objetivo de analisar criticamente e de forma constante as políticas públicas para a Educação do Campo, como estas são implementadas e implantadas, fazendo controle e acompanhamento das ações e quando necessário elaborando proposições de outras políticas públicas de Educação do Campo (SILVA, 2020).

Para tanto, muitas foram as legislações criadas para atender as diretrizes educacionais específicas da Educação do Campo. E entre estas podemos enfatizar o Decreto n. 7. 352 de 4 de novembro de 2010:

Art. 2o São princípios da educação do campo:

- respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

- incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

- desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

- valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização

escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (...)

Quando falamos de adequações educacionais para as escolas do campo estamos abrindo a discussão sobre a Pedagogia da Alternância que se designa como uma congruência entre o processo do ensino e da aprendizagem e as práticas produtivas que ocorrem no campo por meio das famílias camponesas. As escolas do campo na perspectiva da Pedagogia da Alternância são uma ação afirmativa à inclusão social. Então, compreendemos que,

Na proposta de educação de escolas de alternância, compreende-se que há elementos fundamentais para a estruturação das práticas, denominados instrumentos metodológicos que são: Plano de Formação (PF), Plano de Estudo (PE), Socialização da Pesquisa ou colocação em comum do PE, Visitas às Famílias, Caderno da Realidade (caderno da vida), Viagem de Estudo – que orientam a integração entre a família e a escola e desta com a comunidade e o meio socioprodutivo no processo de aprendizagem dos educandos. (VIERO e MEDEIROS, 2018, p. 100).

Podemos concluir então que a proposta de implementação de uma Pedagogia da Alternância requer um cenário participativo, a valorização da agroecologia como viés de rompimento do sistema capitalista depreciador e fomentador do agronegócio, e diálogos de natureza humanitária. Caldart (2020), no debate sobre função social das escolas do campo, aponta que “quem trabalha no campo tem condições de dialogar por meio de seus aportes históricos e tem força material para enxergar mudanças no motor do sistema capitalista, que propõe sistema homogêneo de mediação de saberes” (TV FONEC, 2020a).

2.2. EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Buscando o descritor *Educação Matemática na Educação do Campo* foram feitos recortes nos estudos de Lima e Lima (2016a; 2016b), Pereira e Silva (2016), Morais e Cavalcanti (2018) e Silva et al (2019). Nestes estudos encontramos percursos metodológicos, como pesquisa documental, revisão bibliográfica, entrevistas semiestruturadas e observações das práticas em instituições universitárias do Nordeste do Brasil. Os autores trazem a compreensão e a necessidade do ensino da matemática nas escolas do campo serem congruentes com as vivências do campesinato. Os estudiosos ancoram suas assertivas na teoria da Matemática Crítica e Etnomatemática.

Em um tópico anterior dissertamos sobre alguns princípios legais da educação do campo e como está sendo construído seu repertório com perspectivas culturais, sociais e políticas. A educação do campo em resumo não se urbaniza, não desprestigia a identidade dos sujeitos e o que eles têm como saberes práticos (vivência). Pelo contrário, sua proposta é propiciar propostas pedagógicas que representem a identidade da população camponesa incluindo-os socialmente com todas as competências e habilidades que já possuem.

As escolas do campo de fato ainda lutam por equidade educativa sem homogeneidade dos processos. Alguns estudiosos do tema afirmam que as práticas educativas da escola do campo são ancoradas em crenças do “lugar do atraso”, por não acompanhar a modernização globalizante. Lima e Lima (2013), ao falar sobre esta questão reiteram que: “... A Educação do Campo critica o projeto de campo amplamente adotado no país e ancora-se na concepção de campo como lugar de pertencimento, produção de cultura e de trabalho do povo camponês” (p. 3).

Pensando sobre estas práticas, faremos um corte neste tópico para refletir sobre os processos pedagógicos no ato de ensinar e aprender matemática e o que dizem alguns autores sobre este assunto. Ao se tratar de educação matemática nas escolas do campo é necessário pensar nas competências de um profissional que planeje suas ações didáticas pensando nas práticas sociais. Ou seja, não apenas em uma matemática na reprodução de conteúdos, mas uma matemática contextualizada e significativa, portanto, favorecendo que seja inclusiva, como é proposto pela educação matemática crítica de Skovsmose. Vejamos,

A Educação Matemática Crítica se contrapõe a esta lógica perversa e preconiza o ensino por meio da problematização e da criticidade, visando à transformação e à inclusão dos diversos grupos sociais. (LIMA e LIMA, 2013, p. 4).

Como apontam os estudos de Pereira e Silva sobre a inserção do cotidiano do campo nas aulas de matemática é preciso quebrar o rigor educacional no processo do ensino da matemática e dos demais componentes curriculares na educação do campo, respeitando a diversidade cultural e promovendo valores baseados nas histórias dos sujeitos que estão vivenciando a prática pedagógica. Ou seja, o ensino dinâmico, vivo e social (PEREIRA e SILVA, 2016). Nesta perspectiva os autores trazem a Etnomatemática e sua relação com a educação do campo. E esta relação se estabelece porque,

A Etnomatemática procura identificar práticas utilizadas por diferentes contextos culturais buscando explicar, conhecer e entender o seu mundo e a sua realidade. Pode-se dizer que a Etnomatemática é um caminho a ser seguido juntamente com as práticas de ensino, que se comprometem em possibilitar um esclarecimento em como fazer matemática. (PEREIRA e SILVA, 2016, p. 37).

A Etnomatemática contextualiza o ensino da matemática à realidade do aluno, as mesmas são organizadas e orientadas a partir do conhecimento de mundo dos sujeitos para quem foi planejada. Com isso a Etnomatemática valoriza as diferenças, não por características de não ser padrão, mas diferenças que engrandecem o fazer e o saber matemático. De fato, se estabelece nas relações de troca de experiências e expertises.

Partindo da afirmativa acima, os estudos de Lima e Lima sobre os elementos de uma relação entre o ensino de matemática e as atividades produtivas reforçam que a educação matemática no contexto da educação do campo se firma na contramão da matemática dos conteúdos rígidos, universais e verdadeiros, passando a ser uma matemática de práticas sociais, políticas e culturais em sua dinâmica de ensino, que mesmo assim não deixa de ser composta de saberes científicos compartilhados (LIMA e LIMA, 2016b). Para tanto, os professores que ensinam matemática precisam lançar mão de um conhecimento curricular multicultural que valorize a criatividade e a criticidade nos processos do ensino e da aprendizagem. Nos estudos de Morais e Cavalcanti (2018), que fizeram um mapeamento virtual debruçando um olhar sobre estudos realizados acerca da Educação do Campo no município de Belo Jardim-PE, eles dissertam sobre esta possibilidade:

Cabe considerar o currículo numa abordagem multicultural crítica, como um sistema cultural amplo de produção e reprodução de valores culturais plurais, como lugar de representações sociais de poder-saber, mas também como campo de elaboração de significados, conflitos e discursos de emancipação. (p. 97).

E mais,

É nessa perspectiva multicultural que compreendemos a Educação Matemática nos contextos da Educação do Campo. Em outras palavras, reconhecemos no programa etnomatemático desenvolvido por Ubiratan D'Ambrósio um exemplo de subversão epistemológica contra a hegemônica do eurocentrismo que ressignifica tanto os saberes matemáticos quanto as práticas dos sujeitos. (MORAIS e CAVALCANTI, 2018, p. 98).

Apesar deste discurso há docentes que ainda não associam os conteúdos de matemática à realidade vivenciada pelos alunos, detendo-se apenas ao livro didático, o que dificulta o entendimento da disciplina, fazendo com que os alunos a considerem difícil. Sem falar que o livro didático utilizado na educação do campo, muitas vezes apresenta distorções e inconsistências nas suas explicações, pois, considera em sua maioria aspectos da área urbana (FARIAS et al, 2014). Fica claro, contudo, que o trabalho desenvolvido nas escolas do campo deve atender não só as necessidades do sujeito no pressuposto de garantir a educação, mas também atender as demandas de um contexto com sentidos culturais, econômicos e sociais singulares, aos quais as famílias lutaram e lutam para conquistar.

Talvez falte o entendimento da educação matemática como uma disciplina interdisciplinar com uma prática da Pedagogia da Alternância, instrumentalizada nos saberes práticos do povo camponês. Há

profissionais que reconhecem esta lacuna e justificam sobre o processo de formação inicial, complementar e continuada. Na verdade, os professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental da educação do campo, no que diz respeito às dificuldades nas práticas pedagógicas, estão para além das questões que imbricam as dimensões formativas, mas também se encontram, muitas vezes, a mercê de uma estrutura educacional denominada de salas multisseriadas.

Neste sentido, Silva et al (2019), ao realizar estudos sobre a identidade formativa dos professores das escolas do campo, definem que: “As classes multisseriadas são formadas por alunos de diferentes idades e anos escolares em uma mesma sala de aula. A unidocência diz respeito ao único professor que é responsável pela atuação pedagógica de uma classe multisseriada” (p. 1108). Concluímos que, há uma solicitação permanente pelos autores de que as práticas pedagógicas do ensino da matemática na Educação do Campo, sejam articuladas com a realidade, o que muitas vezes não ocorre por diversos motivos.

As autoras Lima e Lima (2016b) deixam claro esta afirmação em seus estudos sobre os conteúdos matemáticos e as realidades dos alunos camponeses. Questionam quais articulações são realizadas pelos professores que atuam em escolas do campo e respondem com a observação das atividades: “A análise das atividades registradas pelos alunos em seus cadernos mostra que o trabalho de articulação realizada pelos professores entre os conteúdos matemáticos e a realidade dos alunos é quase inexistente” (p. 138).

Diante dos resultados obtidos nesses estudos podemos considerar várias nuances que colaboram com o contexto da Educação do Campo e o Ensino da Matemática. Podemos aprender que a Educação do Campo é historicamente construída por lutas sociais advinda das minorias pertencentes às áreas do campo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campesinato carrega em sua história marcas estereotipadas de ordem econômica, social e educacional. Quanto a este último aspecto, há pressupostos epistemológicos pautados de maneira equivocada nas ações educativas. Não obstante a essas lacunas, os povos do campo são tensionados a lutar por uma educação de qualidade como um direito.

A Educação do Campo se apresenta com várias propostas. Uma delas é a preservação da identidade como garantia de direitos que deve ser vivenciada dentro das propostas pedagógicas das escolas do campo. Dentro deste discurso educativo, o Ensino da Matemática destaca-se por estar atrelado às vivências do campesinato. A Matemática do Campo é crítica e reflexiva, problematizada com a realidade e em uma relação de troca.

Além do estudo acadêmico nos posicionamos na defesa de que o ensino de matemática no contexto da Educação do Campo precisa ser respeitado na sua característica emancipatória e do protagonismo camponês. Não deve estar atrelado, portanto, a um currículo conservador e, nem a favor, de uma proposta pedagógica urbanocentrista.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 nov. 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União, Brasília, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em 21 de agosto de 2017.
- [2] BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- [3] CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. ISSN 1645-1384.
- [4] CALDART, R. S. Agroecologia nas Escolas de Educação Básica: fortalecendo a resistência ativa! In: VIII Encontro Estadual de Educadoras e Educadores de Assentamentos de Reforma Agrária do MST-RS, 2019, Nova Santa Rita (RS). Texto de Exposição. Disponível em: <<https://www.biodiversidadla.org/Documentos/Agroecologia-nas-Escolas-de-Educacao-Basica-fortalecendo-a-resistencia-ativa>>.
- [5] CALDART, R. S. Educação do campo. In: R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano & G. Frigotto (Orgs.). Dicionário de educação do campo. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.
- [6] CHAMON, E. M. As dimensões da Educação do Campo. Educação, Santa Maria (RS), v. 41, n. 1, p. 183-196, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1984644417979>>.

- [7] FARIAS, M. N.; FALEIRO W. EDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO NO BRASIL: COLONIALIDADE/MODERNIDADE E URBANOCENTRISMO. EDUR - Educação em Revista, 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698216229>>.
- [8] FARIAS, M. R. B. et al. Ensinar e Aprender matemática em uma escola do Campo: o que dizem alunos e professora. Contexto & Educação, ano 29, n. 93, maio/ago. 2014.
- [9] FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- [10] GALVÃO, M. C. RICARTE, I. REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: CONCEITUAÇÃO, PRODUÇÃO E PUBLICAÇÃO. LOGEION, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, set. 2019/fev. 2020. DOI: <<https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73>>.
- [11] LIMA, A. S; LIMA I. M. EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: Desafios e possibilidades de uma articulação. Em teia, v. 4, n. 3, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/2218>>.
- [12] LIMA, A. S; LIMA I. M. ELEMENTOS DE UMA RELAÇÃO ENTRE O ENSINO DE MATEMÁTICA E AS ATIVIDADES PRODUTIVAS CAMPONESAS. Entrelaçando, Edição Especial n. 10, ano V, 2016. ISSN 2179 8443.
- [13] LIMA, A. S; LIMA I. M. Os Conteúdos Matemáticos e as Realidades dos Alunos Camponeses: que articulações são realizadas pelos professores que atuam em escolas do campo? Perspectivas da Educação Matemática, v. 9, n. 19, 2016. Disponível em: <<https://intermeio.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/1370>>.
- [14] LIMA, Naira et al. ASSOCIAÇÃO DO ÍNDICE DE ATITUDES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DO ESTADO DO ESPÍRITO. Educação em Revista, v. 35, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698198087>>.
- [15] MACÊDO, M. C. A qualidade da educação matemática na formação inicial de professores em cursos de pedagogia. Orientador: Carlos Eduardo Ferreira Monteiro. 2019. 266f. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- [16] MORAIS M. F; CAVALCANTI J. D. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. Caminhos da Educação Matemática em Revista (Online), v. 8, n. 1, 2018. ISSN 2358-4750.
- [17] MOURA-SILVA M. G.; GONÇALVES M. G.; ASSUNÇÃO C. A. A identidade formativa do professor de Matemática de escolas rurais. Ciência & Educação (Bauru). v. 25, n. 4, p. 1101-1117, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1516-731320190040016>>.
- [18] PEREIRA, F; SILVA K. P. EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO DA MATEMÁTICA: uma relação possível. Ensino & Multidisciplinaridade, São Luís, v. 2, n. 1, p. 32-50, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufma.br/ens-multidisciplinaridade/article/view/4869>>.
- [19] SANTOS, R. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: O protagonismo dos movimentos sociais. Teias, v. 18, n. 51, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/teias.2017.24758>>.
- [20] SILVA I; SILVA M. T; LIMA N. Fatores preditivos de desempenho escolar em avaliações do SAEB. Research Society and Development, v. 9, n. 10, out. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.9423>>.
- [21] SILVA, A. L. B. A educação do campo no contexto da luta do movimento social. Revista Brasileira De História Da Educação, v. 20, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/48413>>.
- [22] SILVA, G. A.; PASSADOR, J. L. Educação do campo: Aproximações conceituais e evolução histórica no Brasil. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 24, n. 78, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24>>.
- [23] SILVA, I. V.; SILVA. M. T; LIMA N. D. Fatores preditivos de desempenho escolar em avaliações do SAEB: influência da gestão escolar. Research, Society and Development, v. 9, n. 10, 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.9423>>.
- [24] SOCORRO, P. E et al. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO DE AMÉRICA LATINA. Educação em Revista, v. 35. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698196116>>.
- [25] SOUZA, J.; OSTERMANN, F.; REZENDE, F. EDUCAÇÃO DO CAMPO NA VOZ DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. Pesquisa em Educação em Ciências, 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/21172020210107>>.
- [26] TV FONEC; ARROYO, M. Educação do campo e os sujeitos coletivos de direitos. YouTube, 13 ago. 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/FqDAaEyBEbs>>.
- [27] TV FONEC; CALDART R. S. A função social das escolas do campo. YouTube, 21 mai. 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/oOr53f4LvjU>>.
- [28] VIERO, J. et al. Princípios e concepções da educação do campo. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, UAB, 2018.

Capítulo 3

Números Racionais: Aporte teórico para o professor de Matemática da Educação Básica

Ozana da Silva Alencar

Francisco Ronald Feitosa Moraes

Raimundo Eugênio da Silva Filho

Resumo: O primeiro contato entre os estudantes e o conceito de Números Racionais ocorre ainda no Ensino Fundamental. Na ocasião, a apresentação desses números acontece através da simples apresentação de exemplos de Números Racionais, o que é relativamente aceitável nessa etapa do ensino. Entretanto, os estudantes chegam a concluir o Ensino Médio sem nenhum contato com pelo menos a definição formal de tal conjunto. Podemos cogitar diversas razões pelas quais isso venha a ocorrer, dentre elas, a escassez de material de apoio para o professor e a consequente restrição ao uso do livro didático. O objetivo deste trabalho é produzir um material de apoio para docentes de Matemática da Educação Básica. Nele são apresentadas algumas definições acerca dos Números Racionais e alguns teoremas acompanhados de suas respectivas demonstrações. A abordagem metodológica se dá através de revisão bibliográfica de obras que versam sobre o tema em questão. Os conceitos e os teoremas vistos neste trabalho fundamentam a teoria dos Números Racionais e possibilitam que o professor tenha propriedade e autonomia para ensinar esse assunto. Esperamos que esse trabalho instigue a curiosidade dos professores e o desejo de se aprofundar nesse assunto e que, sobretudo, as discussões aqui tecidas levem a novas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Números Racionais. Professor de Matemática. Fração. Definições. Teoremas.

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho é parte do projeto “Obstáculos Didáticos e Erros no Processo de Ensino e de Aprendizagem de Números Racionais”, desenvolvido em 2020 e 2021 por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC da Universidade Regional do Cariri- URCA, financiado pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FUNCAP, com a participação do aluno bolsista Raimundo Eugênio da Silva Filho sob a orientação dos professores Ozana da Silva Alencar e Francisco Ronald Feitosa Moraes.

Na primeira etapa do projeto nos propomos a compreender aspectos dos erros cometidos pelos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental de duas escolas municipais localizadas no interior do estado do Ceará, nas cidades de Araripe e Campos Sales. Na ocasião, elaboramos e aplicamos um questionário sobre as concepções e metodologias adotadas no ensino de Números Racionais e as principais dificuldades vivenciadas pelas duas professoras das duas escolas participantes. Uma vez colhidos os resultados, elaboramos um plano de intervenção com ênfase em atividades lúdicas, porém a sua desenvoltura foi interrompida pela necessidade do distanciamento social devido à pandemia do novo coronavírus. Para mais informações sobre essa etapa, consulte ambos os trabalhos de FILHO e MORAES (2020).

Na segunda etapa do projeto, notamos em análise informal, que a maioria dos livros didáticos não apresentam as definições formais e os teoremas que estruturam o conjunto dos Números Racionais. Em contrapartida o professor de matemática precisa indispensavelmente conhecer a fundo tais conceitos e resultados que embora não sejam suficientes são necessários para um ensino de qualidade. Como garante Castro (2008), os livros didáticos tornaram-se o material de apoio mais utilizado pelos professores, porém, esses foram elaborados levando em consideração o nível básico dos alunos e, portanto, não dão ao professor todo o suporte teórico necessário para um ensino completo e eficiente.

Diante dessa problemática, nos propomos a produzir, publicar e divulgar um material de apoio com embasamento teórico sobre o conjunto dos Números Racionais para professores de Matemática da Educação Básica. A seguir, detalhamos a forma como este trabalho está dividido.

No primeiro momento explanamos brevemente o conceito dos Números Racionais determinando a forma desses elementos. Logo após, apresentamos a ideia de fração e damos uma motivação a esse estudo ao apresentar algumas situações em que se faz necessário o uso de frações para representar uma realidade vivenciada. Feito isso, apresentamos um exemplo clássico do uso de frações o qual está presente na maioria dos livros didáticos e que por isso, é familiar a grande parte dos estudantes da Educação Básica. Na sequência, discorremos a respeito da ideia de fração equivalente, caracterizamos quando duas frações são ditas equivalentes, mostramos como podemos obtê-las e provamos através das propriedades reflexiva, simétrica e transitiva que esse processo é válido.

Após definir formalmente o conjunto \mathbb{Q} dos Números Racionais definimos e provamos nele as operações de soma, multiplicação, subtração e divisão. Provamos que \mathbb{Q} é um corpo, ou seja, que as operações de soma e multiplicação são fechadas sobre \mathbb{Q} , associativas, comutativas, possuem elemento neutro e elemento inverso e que vale a propriedade da distributividade. Além disso, demonstramos que tais operações gozam também da lei do cancelamento. Na sequência, definimos em \mathbb{Q} uma relação de ordem, provamos que esta relação está bem definida e que \mathbb{Q} é ordenado. Por fim, provamos que \mathbb{Q} é denso em \mathbb{R} , é arquimediano e não é completo.

2. METODOLOGIA

Por estar embasado em livros e artigos científicos, este trabalho pode ser classificado como uma pesquisa bibliográfica, pois “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, p. 44, 2002). O livro (BRUCK, RIPOLL e SILVEIRA, 2011) foi escolhido para fazer parte da revisão bibliográfica porque se propõe a definir formalmente o conjunto dos Números Racionais e apresentar em uma linguagem acessível alguns teoremas fundamentais para essa teoria. O livro (LIMA, 2014) foi escolhido como embasamento para esse trabalho porque enuncia e demonstra em uma linguagem de entendimento moderado o teorema de densidade do conjunto \mathbb{Q} dos Números Racionais no conjunto \mathbb{R} dos Números Reais e o teorema de que \mathbb{Q} não é completo.

3. NÚMEROS RACIONAIS

No Ensino Fundamental o conjunto \mathbb{Q} dos Números Racionais é apresentado como sendo o conjunto dos números decimais e das frações. A partir daí são feitos exemplos ilustrando as operações de soma, subtração, multiplicação e divisão e o assunto é encerrado. Isso é aceitável nesse primeiro contato dos estudantes com os Números Racionais. Porém, antes de concluir o Ensino Básico é importante que eles voltem a trabalhar com os Números Racionais e que dessa vez conheçam a definição formal desse conjunto e alguns resultados cruciais dessa teoria. A seguir apresentamos algumas definições e teoremas que estruturam o conjunto \mathbb{Q} dos Números Racionais.

3.1. IDEIA DE FRAÇÃO

De modo geral, o conceito de fração é utilizado para expressar situações em que é necessário representar apenas uma parte do todo. Por exemplo, considere que de uma *pizza* composta por 12 fatias, foram consumidas 7 fatias, a fração $\frac{7}{12}$ representa a quantidade consumida em relação ao todo.

3.2. A IDEIA DE FRAÇÕES EQUIVALENTES

Duas frações que expressam a mesma quantidade são ditas frações equivalentes. Por exemplo, as frações $\frac{7}{12}$ e $\frac{14}{24}$ são equivalentes enquanto $\frac{1}{3}$ e $\frac{2}{3}$ não são equivalentes. Uma pergunta natural é: dadas duas frações, quando podemos afirmar que elas são equivalentes? O caso em que os denominadores são iguais é trivial, pois basta que o mesmo ocorra aos numeradores. Do contrário, duas frações $\frac{x}{y}$ e $\frac{X}{Y}$ são equivalentes se existir um número natural $n \neq 0$, tal que $\frac{xn}{yn} = \frac{X}{Y}$.

Definição 1: Sejam a, b, A e B os números inteiros com b e B não nulos. Dizemos que $\frac{a}{b}$ e $\frac{A}{B}$ são *frações equivalentes* se, e somente se, $aB = Ab$. Isto é,

$$\frac{A}{B} \equiv \frac{a}{b} \Leftrightarrow aB = Ab.$$

Proposição 1: A equivalência de frações é uma relação de equivalência. Isto é, para quaisquer inteiros a, b, c, d, e e f com b, d e f não nulos valem as seguintes propriedades:

i) Reflexiva: $\frac{a}{b} = \frac{a}{b}$;

ii) Simétrica: $\frac{a}{b} = \frac{c}{d} \Rightarrow \frac{c}{d} = \frac{a}{b}$;

iii) Transitiva: $\frac{a}{b} = \frac{c}{d}$ e $\frac{c}{d} = \frac{e}{f} \Rightarrow \frac{a}{b} = \frac{e}{f}$.

Demonstração:

i) e ii) São triviais.

iii) Desde que $\frac{a}{b} = \frac{c}{d}$ e $\frac{c}{d} = \frac{e}{f}$, temos $ad = bc$ e $cf = de$, donde $adf = bcf$ e $bcf = bde$. Dessa forma temos, $adf = bcf = bde$. Como $d \neq 0$, a igualdade $adf = bde$ resulta em $af = be$, ou seja, $\frac{a}{b} = \frac{e}{f}$.

Definição 2 (número racional): Um *número racional* $r = \frac{a}{b}$ é a classe de todas as frações equivalentes a $\frac{a}{b}$. Assim, dois Números Racionais são iguais se suas classes são iguais como conjuntos. O conjunto de todos os Números Racionais é denotado por \mathbb{Q} .

Definição 3 (soma): A *adição* das frações $\frac{a}{b}$ e $\frac{c}{d}$ produz um resultado chamado soma, dado pela fração

$$\frac{a}{b} + \frac{c}{d} = \frac{ad + bc}{bd}.$$

Exemplo 1: Note que, por exemplo, para as frações $\frac{2}{10} + \frac{9}{5}$ temos pela Definição 3 que,

$$\frac{2}{10} + \frac{9}{5} = \frac{5 \cdot 2 + 10 \cdot 9}{50} = \frac{100}{50}.$$

Observação 1: Considere de agora em diante, até a Proposição 6, que $\frac{a}{b}$ e $\frac{A}{B}$ são representações fracionárias do número racional r e $\frac{c}{d}$ e $\frac{C}{D}$ são representações fracionárias do número racional s .

Proposição 2: A adição de Números Racionais está bem definida, ou seja, o valor da soma independe das frações escolhidas para representar os Números Racionais dados. Mais precisamente, as frações $\frac{ad+bc}{bd}$ e $\frac{AD+BC}{BD}$ representam um mesmo número racional. Representando através de símbolos temos,

$$\frac{a}{b} + \frac{c}{d} = \frac{ad+bc}{bd} = r + s = \frac{AD+BC}{BD} = \frac{A}{B} + \frac{C}{D}.$$

Demonstração:

Devemos mostrar que as frações $\frac{ad+bc}{bd}$ e $\frac{AD+BC}{BD}$ são equivalentes, ou seja, provar que $(ad+bc)BD = (AD+BC)bd$. Pela equivalência das representações fracionárias dadas para r e s , temos que $aB = Ab$ e $cD = Cd$. Daí,

$$(ad+bc)BD = aBdD + bBcD = AbdD + bBCd = (AD+BC)bd.$$

A multiplicação entre frações é, sem dúvida, a operação mais fácil de ser realizada, dentre as quatro operações fundamentais. Para obtermos o produto entre duas frações, basta multiplicarmos numerador por numerador e denominador por denominador, da seguinte forma: dadas as frações $\frac{a}{b}$ e $\frac{c}{d}$, o produto entre as mesmas é $\frac{a \cdot c}{b \cdot d}$, conforme a definição a seguir.

Definição 4 (multiplicação): A multiplicação das frações $\frac{a}{b}$ e $\frac{c}{d}$ produz um resultado chamado produto, o qual é a fração definida por $\frac{a}{b} \cdot \frac{c}{d} = \frac{ac}{bd}$.

Proposição 3: A multiplicação de Números Racionais está bem definida, ou seja, o valor do produto independe das frações escolhidas para representar os Números Racionais dados. Isto é, as frações $\frac{ac}{bd}$ e $\frac{AC}{BD}$ representam um mesmo número racional. Simbolicamente temos,

$$\frac{a}{b} \cdot \frac{c}{d} = \frac{ac}{bd} = r \cdot s = \frac{AC}{BD} = \frac{A}{B} \cdot \frac{C}{D}.$$

Demonstração:

Devemos mostrar que $\frac{ac}{bd} \equiv \frac{AC}{BD}$. Isto é, que $ad \cdot BD = AC \cdot bd$. Pela equivalência das representações fracionárias dadas para r e s , temos que $aB = Ab$ e $cD = Cd$. Daí,

$$ac \cdot BD = aBcD = AbCd = AC \cdot bd.$$

A subtração entre frações é realizada usando a mesma técnica aplicada na adição. Ou seja, dadas duas frações $\frac{a}{b}$ e $\frac{c}{d}$, então $\frac{a}{b} - \frac{c}{d} = \frac{ad-bc}{bd}$ como definido a seguir.

Definição 5 (subtração): A subtração das frações $\frac{a}{b}$ e $\frac{c}{d}$ produz um resultado chamado diferença, dado pela fração $\frac{a}{b} - \frac{c}{d} = \frac{ad-bc}{bd}$.

Proposição 4: A subtração dos Números Racionais r e s está bem definida, no sentido de que o valor da diferença $r - s$ independe das frações escolhidas para representar os Números Racionais dados e, ademais, realmente $s + (r - s) = r$.

Demonstração:

Queremos mostrar que $\frac{ad-bc}{bd} \equiv \frac{AD-BC}{BD}$ ou equivalentemente que $(ad-bc)BD = (AD-BC)bd$. Pela equivalência das representações fracionárias dadas para r e s , temos que $aB = Ab$ e $cD = Cd$. Daí,

$$(ad-bc)BD = aBdD - bBcD = AbdD = bBCd = (AD-BC)bd.$$

Por fim, decorre das observações feitas acima que $s + (r-s) = r$ como queríamos demonstrar.

O processo para obtermos o quociente da divisão entre duas frações, consiste em transformar a divisão em uma multiplicação e assim recair no caso já abordado. Tal transformação se dá pela multiplicação da primeira fração pelo inverso da segunda. Dessa forma:

$$\frac{a}{b} \div \frac{c}{d} = \frac{a}{b} \cdot \frac{d}{c} = \frac{ad}{bc},$$

como explicita a definição a seguir.

Definição 6 (divisão): A divisão das frações $\frac{a}{b}$ e $\frac{c}{d}$, com $c \neq 0$, produz um resultado chamado quociente, o qual é a fração definida por $\frac{a}{b} \div \frac{c}{d} = \frac{ad}{bc}$.

Proposição 5: A divisão dos Números Racionais r e $s \neq 0$ está bem definida, no sentido de que o valor do quociente $r \div s$ independe das frações escolhidas para representar os racionais dados e, ademais, realmente $s \cdot (r \div s) = r$.

Demonstração:

Devemos provar que $\frac{ad}{bc} \equiv \frac{AD}{BC}$, mas isto equivale a demonstrar que $adBC = bcAD$. Pela equivalência das representações fracionárias dadas para r e s , temos que $aB = Ab$ e $cD = Cd$. Assim,

$$adBC = AbdC = AbcD = bcAD.$$

Quanto à segunda parte da proposição, ela decorre das observações feitas acima.

Teorema 1: Dados r, s e $t \in \mathbb{Q}$ as propriedades a seguir são satisfeitas

- i) $+$ e \cdot são fechadas sobre \mathbb{Q} . Isto é,
 $r + s \in \mathbb{Q}$ [a operação $+$ é fechada]
 $r \cdot s \in \mathbb{Q}$ [a operação \cdot é fechada]
- ii) $+$ e \cdot são associativas. Ou seja,
 $r + (s + t) = (r + s) + t$ [associatividade da $+$]
 $r \cdot (s \cdot t) = (r \cdot s) \cdot t$ [associatividade da \cdot]
- iii) existência de elemento neutro.
 $r + 0 = r$ [0 é elemento neutro da $+$]
 $r \cdot 1 = r$ [1 é elemento neutro da \cdot]
- iv) existência do inverso:
 existe $r' \in \mathbb{Q}$ tal que $r + r' = 0$ [r' é o simétrico de r]
 se $r \neq 0$, existe $r'' \in \mathbb{Q}$ tal que $r \cdot r'' = 1$ [r'' é o recíproco de r]
- v) $+$ e \cdot são comutativas. Isto é,
 $r + s = s + r$ [comutatividade da $+$]
 $r \cdot s = s \cdot r$ [comutatividade da \cdot]

vi) distributividade da multiplicação.

$$r \cdot (s + t) = r \cdot s + r \cdot t \quad [\text{distributividade da } \cdot].$$

Isso significa que a estrutura $[\mathbb{Q}, +, \cdot]$ é um *corpo*.

Demonstração:

É imediato verificar que o elemento simétrico de um número racional $r = \frac{a}{b}$ é $r' = \frac{(-a)}{b} = \frac{-a}{b}$. Assim, o simétrico de r é $-r$. Também é imediato verificar que o elemento inverso r'' , de um número racional $r = \frac{a}{b}$ com $r \neq 0$, é dado por $\frac{b}{a}$. Temos, assim, que o inverso de r é $r'' = \frac{1}{r}$ (quociente do racional 1 pelo racional r), também denotado por $r'' = r^{-1}$.

Proposição 6 (lei do cancelamento): Sendo $r, s \in \mathbb{Q}$ temos,

$$i) r + t = s + t \Rightarrow r = s, \forall t \in \mathbb{Q};$$

$$ii) r \cdot t = s \cdot t \Rightarrow r = s, \forall 0 \neq t \in \mathbb{Q}.$$

Demonstração:

i) Usando a propriedade da associatividade e a existência do elemento simétrico t' de t temos,

$$r = r + 0 = r + (t + t') = (r + t) + t' = (s + t) + t' = s + (t + t') = s + 0 = s.$$

ii) Análogo ao item anterior.

Definição 7: A *relação de ordem* entre Números Racionais sempre é estabelecida a partir de representações fracionárias com denominador positivo. Dessa forma, dados dois Números Racionais, $r = \frac{a}{b}$ e $s = \frac{c}{d}$, onde $b, d > 0$, dizemos que r é menor do que s , e escrevemos $r < s$, se, e somente se, $ad < bc$.

Exemplo 2: Dados $r = \frac{15}{21}$ e $s = \frac{7}{10}$. Por definição $r < s$, pois $15 \times 10 < 7 \times 21$. Esta conclusão está de acordo com o raciocínio intuitivo acima, uma vez que

$$\frac{15}{21} = \frac{15 \times 10}{21 \times 10} = \frac{150}{210} > \frac{147}{210} = \frac{21 \times 7}{21 \times 10} = \frac{7}{10}.$$

Exemplo 3: Mostremos que, no caso de racionais negativos, precisamos tomar o cuidado de usar representações fracionárias de denominador positivo: $-\frac{1}{2} = \frac{-1}{2} < \frac{1}{2}$, pois $(-1) \times 2 < 1 \times 2$. Mas, $-\frac{1}{2} = \frac{1}{-2} < \frac{1}{2}$, apesar de termos $1 \times 2 > 1 \times (-2)$.

Teorema 2: A definição de ordem nos racionais está bem definida, ou seja, independe das representações fracionárias escolhidas, desde que as mesmas tenham denominador positivo.

Demonstração:

Sejam dados dois racionais, r e s , com representações fracionárias $r = \frac{a}{b} = \frac{A}{B}$ (onde b e B são positivos e $s = \frac{c}{d} = \frac{C}{D}$ (onde $d, D > 0$). Queremos provar que

$$ad < bc \Leftrightarrow AD < BC.$$

Usando que $aB = Ab$ e $cD = Cd$ e que a multiplicação por inteiros positivos preserva relação de ordem entre inteiros temos,

$$ad < bc \Leftrightarrow adBD < bcBD \Leftrightarrow aBdD < bBcD \Leftrightarrow AbdB < bBCd \Leftrightarrow bdAB \Leftrightarrow bdBC \Leftrightarrow AB < BC.$$

Teorema 3: O campo $[\mathbb{Q}, +, \cdot, <]$ tem a estrutura de campo ordenado, ou seja, é um corpo no qual a relação de ordem verifica as duas seguintes propriedades. Sendo $r, s, t \in \mathbb{Q}$,

$$i) r < s \Leftrightarrow r + t < s + t, \forall t \in \mathbb{Q} \quad [\text{compatibilidade da ordem com a adição}].$$

ii) $r < s \Leftrightarrow rt < st, \forall t > 0$ [compatibilidade da ordem com a multiplicação].

Demonstração:

i) Suponha que $r < s$, daí, por definição, existe $c > 0$ tal que $r + c = s$. Assim, temos que,

$$s + t = (r + c) + t = r + (c + t) = r + (t + c) = (r + t) + c.$$

Isto é,

$$s + t = (r + t) + c,$$

com $c > 0$. Portanto, por definição segue que,

$$s + t > r + t.$$

Reciprocamente, supondo $r + t < s + t$, queremos provar que $r < s$. Suponha, por absurdo, o contrário, isto é, suponha que $r \geq s$.

1º caso: $r = s$. Neste caso, para qualquer $t \in \mathbb{Q}$, teríamos $r + t = s + t$, mas isso contradiz a hipótese. Portanto, esse caso não ocorre.

2º caso: $r > s$. Neste caso, pelo que provamos na primeira parte desse teorema, teríamos $r + t > s + t$ para qualquer $t \in \mathbb{Q}$, isso também contradiz a hipótese e, portanto, nenhum dos dois casos ocorre. Logo, (pela lei da tricotomia) só pode ocorrer $r < s$ como queríamos provar.

ii) Supondo $r < s$, temos por definição que existe $c > 0$ tal que $r + c = s$. Daí,

$$st = (r + c)t = rt + ct.$$

Isto é,

$$st = rt + ct,$$

onde $ct > 0$, já que $c > 0$ e $t > 0$. Daí, por definição, $st > rt$. Como queríamos provar.

Reciprocamente, se $rt < st$, com $t > 0$, queremos provar que $r < s$. Suponha, por absurdo, $r \geq s$.

1º caso: se $r = s$, temos $st = rt$, contradição.

2º caso: se $r > s$, sendo $t > 0$, pelo que provamos na primeira parte desse item, teríamos $rt > st$ o que também é uma contradição. Logo, nenhum desses dois casos ocorre e, portanto, (pela lei da tricotomia) deve ocorrer $r < s$. Como queríamos provar.

Proposição 7: Sejam $r, s, t \in \mathbb{Q}$. Então

i) A relação de ordem é mantida na adição:

$$i_1) r < s \Leftrightarrow r + t < s + t, \forall t \in \mathbb{Q};$$

$$i_2) r \leq s \Leftrightarrow r + t \leq s + t, \forall t \in \mathbb{Q}.$$

ii) A relação de ordem é preservada na multiplicação por racionais positivos:

$$ii_1) r < s \Leftrightarrow rt < st, \forall t > 0;$$

$$ii_2) r \leq s \Leftrightarrow rt \leq st, \forall t > 0.$$

iii) A relação de ordem é invertida na multiplicação por racionais negativos:

$$iii_1) r < s \Leftrightarrow rt > st, \forall t < 0;$$

$$iii_2) r \leq s \Leftrightarrow rt \geq st, \forall t < 0.$$

Demonstração:

$i_1)$ Vide Teorema 3 i).

$i_2)$ Inteiramente análoga ao Teorema 3 i) tomando-se $c \geq 0$.

$ii_1)$ Vide Teorema 3 ii).

$ii_2)$ Inteiramente análoga ao Teorema 3 ii) tomando-se $c \geq 0$.

iii₁) Supondo $r < s$, temos por definição que existe $c > 0$ tal que $r + c = s$. Daí,

$$st = (r + c)t = rt + ct.$$

Isto é,

$$st = rt + ct,$$

onde $ct < 0$, já que $c > 0$ e $t < 0$. Assim, como $st = rt + ct$, temos $st - ct = rt$. Então, por definição, $st < rt$, como queríamos provar. Reciprocamente, supondo que $rt < st$, com $t > 0$, queremos provar que $r < s$. Suponha, por absurdo, $r \geq s$ temos:

1º caso: se $r = s$, temos $st = rt$, contradição.

2º caso: se $r > s$, sendo $t < 0$, pelo que provamos na primeira parte desse item, teríamos $rt < st$ o que também é uma contradição. Logo, nenhum desses dois casos ocorre e, portanto, (pela lei da tricotomia) deve ocorrer $r < s$ como queríamos provar.

iii₂) Inteiramente análoga ao caso iii₁) tomando-se $c \geq 0$.

Teorema 4: O conjunto \mathbb{Q} dos Números Racionais goza da propriedade arquimediana. Isto é, dado um número racional $\delta > 0$, para cada escolha de $r \in \mathbb{Q}$, sempre é possível encontrar $n \in \mathbb{N}$, tal que $r < n\delta$.

Demonstração:

Seja δ um número racional positivo. Isto é, $\delta = \frac{\alpha}{\beta}$, com α, β inteiros positivos.

1º caso: se $r \leq 0$, como δ e n são ambos positivos então, temos $r < n\delta$.

2º caso: se $r = \frac{a}{b} > 0$, devemos provar a existência de algum $n \in \mathbb{N}$ tal que $\frac{a}{b} < \frac{n\alpha}{\beta}$, o que equivale a provar que $a\beta < nab$. Desde que α e β são números inteiros positivos segue que $ab \geq 1$, donde $2a\beta > 1$. Multiplicando os dois membros desta desigualdade pelo fator positivo $a\beta$, obtemos $2a\beta ab > a\beta$. Portanto, basta tomar $n = 2a\beta$.

Definição 8: Um conjunto $A \subset \mathbb{R}$ é dito *denso* no conjunto dos números reais \mathbb{R} se entre quaisquer dois números reais (distintos) existe pelo menos um (na verdade, infinitos) elemento de A .

Observação 2: Note que dados dois números reais a, b , distintos quaisquer, podemos supor sem perda de generalidade $a < b$. Assim podemos tomar (a, b) um intervalo aberto qualquer em \mathbb{R} . Como $b - a > 0$, existe um número natural p tal que $0 < \frac{1}{p} < b - a$. Os números da forma $\frac{m}{p}$, $m \in \mathbb{Z}$, decompõem a reta \mathbb{R} em intervalos de comprimento $\frac{1}{p}$. Como $\frac{1}{p}$ é menor do que o comprimento $b - a$ do intervalo (a, b) , algum dos números $\frac{m}{p}$ deve pertencer a (a, b) . Este argumento nos dá subsídios para provar o teorema a seguir.

Teorema 5: O conjunto \mathbb{Q} dos Números Racionais é denso em \mathbb{R} .

Demonstração:

Tomando dois números reais a, b , arbitrários como na Observação 2, devemos mostrar que existe um número racional em (a, b) . Seja $A = \{m \in \mathbb{Z}; \frac{m}{p} \geq b\}$. Como \mathbb{R} é arquimediano, A é um conjunto não-vazio de números inteiros, limitado inferiormente por bp . Assim, como consequência do Princípio da Boa Ordenação, existe $m_0 \in A$ o menor elemento de A . Então $b \leq \frac{m_0}{p}$ mas, como $m_0 - 1 < m_0$, tem-se $\frac{m_0 - 1}{p} < b$. Afirmação: $a < \frac{m_0 - 1}{p} < b$. De fato, do contrário, teríamos $\frac{m_0 - 1}{p} \leq a < b \leq \frac{m_0}{p}$. Isso implicaria $b - a \leq \frac{m_0}{p} - \frac{m_0 - 1}{p} = \frac{1}{p}$, o que é uma contradição já que $\frac{1}{p} < b - a$. Logo, o número racional $\frac{m_0 - 1}{p}$ pertence ao intervalo (a, b) como queríamos demonstrar.

Definição 9: Seja K um corpo ordenado e $X \subset K$. Um elemento $b \in K$ chama-se *supremo* do conjunto X quando é a menor das cotas superiores de X . Isto é, quando

i) Para todo $x \in X$, tem-se $x \leq b$;

ii) Se $c \in K$ é tal que $x \leq c$ para todo $x \in X$, então $b \leq c$.

Definição 10: Um corpo ordenado K chama-se *completo* quando todo subconjunto não vazio, limitado superiormente, $X \subset K$, possui supremo em K .

Teorema 6: O corpo ordenado \mathbb{Q} não é completo.

Demonstração: Vide Elon (2014, p. 78-80).

4. CONCLUSÃO

Sabemos que ao professor de matemática enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, é incumbida a responsabilidade de aprofundar-se nos estudos em busca de um embasamento teórico que resulte na compreensão dos conceitos matemáticos, na capacidade de estabelecer relações entre eles, no domínio da escrita e do raciocínio formal, e sobretudo, na possibilidade de aliar o conhecimento obtido à sua prática docente.

Conforme expusemos acima, as definições e os resultados aqui apresentados alicerçam a teoria dos Números Racionais, e é justamente por isso que o professor de matemática precisa conhecê-los e dominá-los. Essa fundamentação teórica, agrega ao professor uma confiança maior ao ministrar suas aulas sobre esse assunto.

Não faz sentido o professor ensinar sobre Números Racionais sem ao menos conhecer a definição de tais números. Como vimos aqui, ao contrário do que muitos pensam, essa definição não consiste em dizer simplesmente que o conjunto dos Números Racionais é o conjunto das frações, mas envolve a noção de classes de equivalência e, portanto, requer bem mais atenção.

Também é essencial que o professor entenda bem as operações matemáticas com as quais trabalhará com os seus alunos, daí a necessidade de provar que tais operações estão bem definidas, isto é, que independem da escolha dos representantes. Muitos alunos perguntam por que podemos “cortar” alguns números em algumas situações e em outras não, aqui o professor precisa saber sobre a lei do corte ou lei do cancelamento, que também provamos acima.

Embora a teoria de corpos seja mais avançada, provar que \mathbb{Q} é um corpo é completamente acessível a um professor de matemática da Educação Básica, além do que, conforme exibimos aqui, a demonstração desse teorema se dá através da prova de importantes propriedades das operações de soma e multiplicação definidas nesse conjunto.

Além dessas noções básicas é importante conhecer outras propriedades dos Números Racionais como densidade em \mathbb{R} , ordenação, falta de completitude, propriedade arquimediana, inclusive, todas estas vistas aqui, além de muitas outras que podem ser encontradas na literatura.

Diante o exposto, fica evidente que o professor de matemática de fato não pode se limitar ao livro didático. Reforçamos a importância de conhecer a teoria a fundo e se apropriar das demonstrações matemáticas. Desejamos que esse trabalho instigue a curiosidade dos professores de matemática e o desejo de se aprofundar nesse assunto e que, sobretudo, todas essas discussões levem a novas práticas docentes.

REFERÊNCIAS

- [1] BRUCK, J.; RIPOLL, C. C.; SILVEIRA, J. F. P. Números racionais, reais e complexos. 2ª. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.
- [2] CASTRO, M. R. de. Educação Algébrica e Resolução de Problemas. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/110456EducacaoAlgebraicaResolucaoProblemas.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2021.
- [3] FILHO, R. E. S.; MORAES, F. R. F. Concepções docentes acerca de erros na aprendizagem dos números racionais. In: V SEMANA UNIVERSITÁRIA DA URCA XXIII SEMANA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. 2020. Anais. Disponível em: http://siseventos.urca.br/assets/pdf/sub_trabalhos/251-803-3005-293.pdf. Acesso em 29 mai. 2021.
- [4] FILHO, R. E. S.; MORAES, F. R. F. Obstáculos didáticos e erros no processo de ensino e de aprendizagem de números racionais. In: CONGRESSO ONLINE NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, FÍSICA, MATEMÁTICA E BIOLOGIA. 2020. Anais. Disponível em: <https://cdn.congresso.me/1h6nbjyooq3hg4imc7crbl8k9c2p>. Acesso em 29 mai. 2021.
- [5] GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- [6] LIMA, E. L. Curso de análise. Vol. 1. 14ª ed. Rio de Janeiro: Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada, 2014.

Capítulo 4

Utilização de bonecos na construção de sujeitos hipotéticos para exploração da realidade em uma formação de profissionais da educação em infecções sexualmente transmissíveis

Áthyla Caetano

Glaziela Vieira Frederich

Patrícia Inocência Ferreira Silva Lima

Idanilza Pereira Braga

Resumo: As Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) constituem um problema de Saúde Pública bastante importante em todo o mundo e têm, em muitos países, vastas consequências de natureza sanitária, social e econômica. A alta incidência dessas infecções e a incapacidade, de muitos países, de diagnosticá-las e tratá-las em uma fase inicial pode resultar em complicações e sequelas graves. Por isto, assuntos ligados à Educação Sexual, como as IST devem ser debatidos com jovens adolescentes, sobretudo, no contexto da Educação Básica. Este assunto se insere nos debates sobre Educação Sexual, que se constitui em uma temática transversal. Porém, infelizmente, parece que os professores não concluem suas formações iniciais tendo clareza sobre essas questões e com isso os esses temas têm sido, frequentemente, colocados no final da fila de prioridade dos conteúdos a serem abordados. Este estudo teve o objetivo de possibilitar o debate da temática inerente às IST no contexto escolar, a partir de perspectivas, como, por exemplo, a social, a econômica, a cultural, a religiosa, entre outras. Superando assim, aquele modelo estritamente biomédico. Contribuindo, dessa forma, para a desconstrução de preconceitos e tabus relacionados às IST, e, conseqüentemente, favorecendo o desenvolvimento de saberes, habilidades e atitudes capazes de auxiliarem os atores envolvidos no processo educacional, especialmente, no âmbito da Educação Básica, nas abordagens e intervenções educativas com foco na problemática das IST. Tratou-se de uma investigação qualitativa, do tipo estudo de caso sobre o desenvolvimento de uma metodologia que se utilizou de bonecos e da construção de sujeitos hipotéticos para exploração da realidade envolvendo as IST no contexto escolar em uma intervenção pedagógica, interdisciplinar e transdisciplinar, no âmbito da formação continuada de profissionais da Educação Básica em Educação em Saúde onde os participantes construíram personagem com uma IST e através deste Sujeito Hipotético puderam abordar a problemática das IST a partir de outras perspectivas e não só sob a égide dos seus aspectos biomédicos, tais como a social, econômica, cultural etc. E, desta maneira, terceirizada, colocar o estudante em uma posição confortável para exprimir quaisquer questões que julgasse conveniente acerca das IST. Os resultados apresentados evidenciaram que através desta atividade ficou claro para os participantes que deter informações a respeito de uma infecção, tais como, agente etiológico, formas de contaminação, sintomas, tratamento e prevenção são insuficientes para não se colocar em uma situação de vulnerabilidade frente à contaminação por uma IST, e que o êxito nesse processo de prevenção está, muitas vezes, atrelados aos diferentes fatores relacionados às características intrínsecas à vida desse sujeito – à sua individualidade.

Palavras-chave: Educação em Saúde; Infecções Sexualmente Transmissíveis; Formação de Profissionais de Educação.

1. INTRODUÇÃO

As Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) constituem um problema de Saúde Pública bastante importante em todo o mundo e têm, em muitos países, vastas consequências de natureza sanitária, social e econômica. A alta incidência dessas infecções e a incapacidade, de muitos países, de diagnosticá-las e tratá-las em uma fase inicial pode resultar em complicações e sequelas graves (OMS, 2011).

Ainda segundo a OMS (2011), existem no mundo mais de um bilhão de adolescentes vivendo em áreas urbanas, o que os deixam mais expostos aos problemas das grandes cidades, como, por exemplo, as IST (UNICEF, 2017). O adolescente quando tem sua sexualidade despertada, normalmente não apresentam, proporcionalmente, amadurecimento, interpessoal e cognitivo, na mesma proporção. Devido a isto, a adolescência tem sido palco de profundas preocupações, marcada por extrema vulnerabilidade frente a uma série de riscos, tais como gravidezes precoces, abortos provocados, início precoce da vida sexual e IST (PINTO SILVA *et al.*, 1998).

Por isto, assuntos ligados à Educação Sexual, como as IST devem ser debatidos com jovens adolescentes, sobretudo, no contexto da Educação Básica. Este assunto se insere nos debates sobre Educação Sexual, que se constitui em uma temática transversal. No âmbito dos documentos oficiais da educação brasileira, esse assunto foi primeiramente tratado nos Parâmetros Curriculares Nacionais que apresentam os Temas Transversais, construídos com foco principal no Ensino Fundamental (BRASIL, 1998).

Porém, a escola sempre demonstrou ter dificuldades para tratar conteúdos relacionados aos Temas Transversais na sala de aula, exatamente por conta do seu caráter transversal e pela ausência de sua formalização nos currículos, dependendo da iniciativa por parte de cada professor ou mecanismos de indução da escola ou dos órgãos de estado, tais como eventos, programas de incentivos, prêmios, parcerias, etc. Com a publicação das Orientações Curriculares Nacionais da área das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Houve avanço na abordagem dessas temáticas transversais no âmbito da sala de aula, a partir da adoção de metodologias mais adequadas para a Educação Básica (BRASIL, 2006).

Com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica os temas transversais foram ampliados e ganharam maior importância no cenário da Educação Básica brasileira, provocando discussões sobre cultura afrodescendente, cultura indígena, educação de jovens e adultos, lugar da mulher na sociedade, questões ambientais, questões de direito humanos e saúde (BRASIL, 2013).

Bomfim (2009) relata as dificuldades de falar de sexo e assuntos relacionados na Educação Básica devido aos tabus e preconceitos, que, ainda hoje, relacionam-se a essas temáticas. Por se tratar de um Tema Transversal, segundo a proposta inicial, não deveria ser tratado como disciplina, devendo perpassar por todas as disciplinas e nas diversas formas de atividades escolares, dialogando com os conteúdos programáticos. Porém, infelizmente, parece que os professores não concluem suas formações iniciais tendo clareza sobre essas questões e com isso os esses temas têm sido, frequentemente, colocados no final da fila de prioridade dos conteúdos a serem abordados.

Apesar de já acompanharem a humanidade desde a antiguidade, ainda hoje são tidos como tabus. Frequentemente, os professores não têm sido preparados para o desenvolvimento da temática da Educação em Saúde e, conseqüentemente, muitas vezes não se sentem seguros para tratar esses temas, ou até omitem determinados assuntos considerados polêmicos, uma vez que, geralmente, não recebem apoio dos pais e nem da escola (ZANCUL; COSTA, 2012).

Caetano (2019) afirma que são muitas as dúvidas e críticas da comunidade escolar a respeito da forma que temas ligados à Educação Sexual, principalmente, às IST são trabalhados – frequentemente, sobre a esteira de preceitos religiosos, tratados como tabus, ora impregnadas de preconceito ou simplesmente abafados e/ou ignorados. Ainda segundo o autor, docentes relatam sentirem-se desconfortáveis – por conta das peculiaridades relacionadas à temática (como sexo, sexualidade, religião etc.) – e/ou despreparados – por não conhecerem em profundidade os conceitos e saberes pertinentes à temática – para abordar esses assuntos em suas aulas.

As mesmas dificuldades encontradas por Caetano (2019) também emergiram em trabalhos como o de Lima (2012), que constatou o despreparo, por parte de profissionais da Educação Básica, para tratar temáticas como as das IST. O autor, adicionalmente, afirma que a superação desse percalço educacional representa um grande desafio para a educação atual.

Para Lima (2012, p. 201) “o desconhecimento dos professores em geral, sobre as questões mais básicas da saúde se enraíza no processo de formação inicial e se alonga na formação continuada”. A formação dos

professores em Educação em Saúde insuficiente tem sido apontada como um dos principais entraves para o desenvolvimento da Promoção da Saúde.

Gustavo e Galieta (2014) defendem a importância do reconhecimento da Educação em Saúde pelos cursos de formação de professores como uma demanda real e urgente do ambiente escolar. Principalmente, curso de Formação de Professores de Ciências Biológicas com vistas a superar uma formação reducionista que limita a abordagem do tema saúde a perspectiva estritamente biomédica.

Autores como Jacob Levy Moreno, por entenderem que o comportamento de cada indivíduo e sua existência envolve muitas facetas, têm desenvolvido metodologias no sentido de compreender cada ser humano e ajudá-lo a lidar com seus conflitos e angústias. Com isso, Moreno inspirado no teatro, propôs o psicodrama, definido por ele, como “a ciência que explora a verdade por métodos dramáticos”. Drama significa ação ou realização. Assim, esta metodologia possibilita o desempenho livre de papéis e seus vínculos, ampliando a espontaneidade e a criatividade. Moreno criou o Psicodrama com base em sua própria visão de que cada indivíduo é um ser em relação com a finalidade é revelar comportamentos e sentimentos sabotadores ainda não identificados pela pessoa, de forma a eliminá-los (MARQUES, 2019).

Por isso, este estudo, por entender a temática de Educação Sexual como sendo um assunto de grande complexidade, transdisciplinar, considerando a perspectiva de tema transversal no âmbito da Educação Básica, se propôs desenvolver uma metodologia que se utilizou de bonecos e do processo de construção de sujeitos hipotéticos para exploração da realidade das IST no contexto escolar em uma formação de profissionais da Educação Básica em IST.

Este estudo teve ainda, o objetivo de possibilitar o debate da temática inerente às IST no contexto escolar, a partir de perspectivas, como, por exemplo, a social, a econômica, a cultural, a religiosa, entre outras. Superando assim, aquele modelo estritamente biomédico. Contribuindo, dessa forma, para a desconstrução de preconceitos e tabus relacionados às IST, e, conseqüentemente, favorecendo o desenvolvimento de saberes, habilidades e atitudes capazes de auxiliarem os atores envolvidos no processo educacional, especialmente, no âmbito da Educação Básica, nas abordagens e intervenções educativas com foco na problemática das IST.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de um recorte da pesquisa cujo projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Cep) do Ifes e aprovado através do Parecer Nº 2.259.325, uma vez que procurou-se seguir as recomendações do Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) do Ministério da Saúde (MS), como, por exemplo, a concordância e adesão voluntária dos participantes na pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e termo de autorização do uso de imagens

Trata-se de uma investigação qualitativa, do tipo estudo de caso, planejada com base em Gil (2014) sobre o desenvolvimento de uma metodologia que se utilizou de bonecos e da construção de sujeitos hipotéticos para exploração da realidade envolvendo as IST no contexto escolar em uma intervenção pedagógica, interdisciplinar e transdisciplinar, no âmbito da formação continuada de profissionais da Educação Básica em Educação em Saúde.

O estudo foi desenvolvido no campus Piúma do Instituto Federal do Espírito Santo, onde se realizou o curso de extensão de formação continuada para profissionais da Educação Básica em IST. Os sujeitos da pesquisa foram 23 profissionais da Educação Básica atuantes na rede municipal, estadual e federal de Educação de nove municípios do Estado do Espírito Santo, a saber: Anchieta, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Guarapari, Iconha, Itapemirim, Marataízes, Piúma e Vitória.

Os dados produzidos por esta investigação emergiram de observações, rodas de conversas, questionários aplicados ao longo da pesquisa, fotografias, relatos escritos feitos pelos participantes do projeto de intervenção, além de estudos de livros e artigos científicos da área da Educação, Ensino e Ciências da Natureza.

Entre as atividades que compuseram o processo avaliativo está a Construção do Sujeito Hipotético com IST. Tal atividade buscou tratar, além das questões relacionadas ao ponto de vista biomédico das IST, de outros fatores, como aqueles de ordem social, cultural, econômica etc., que estão, diretamente, ligados às vulnerabilidades de uma pessoa frente às situações de risco envolvendo as IST, e, que, muitas vezes, são ignorados. E, para isso foi desenvolvida uma atividade que visava a construção de um sujeito hipotético com IST a partir de um boneco para explorar e refletir a realidade da pessoa acometida por uma IST.

3. ATIVIDADE DE CONSTRUÇÃO DO SUJEITO HIPOTÉTICO COM IST

Para esta atividade o cursista recebeu no primeiro encontro presencial um boneco de pano descaracterizado (Figura 1) e o roteiro da atividade.

Figura 1 – Bonecos de pano descaracterizados entregue aos participantes da formação em IST no primeiro encontro presencial para construção do sujeito hipotético com IST



Fonte: Dados da pesquisa.

O formulário com o roteiro com as orientações para a realização da atividade de construção do sujeito hipotético com IST foi organizado a partir das quatro seções descritas abaixo:

- I. Apresentação da Atividade – Esta seção tinha o objetivo de apresentar o roteiro para construção do sujeito hipotético com IST e informar ao participante que além das questões relacionadas ao aspecto biomédico existiam outros fatores, como os de ordem social, cultural, econômica, etc., também relacionados às vulnerabilidades de uma pessoa frente às situações de risco envolvendo as IST, e, que, muitas vezes são ignorados. Por isso esta atividade pretendia explorar alguns desses fatores através da construção do sujeito hipotético com IST, e dessa forma, retratar, refletir e compreender melhor, partir de diferentes aspectos, a realidade da pessoa acometida por uma IST. Informava ainda, que o participante deveria cumprir esta atividade ao longo do curso, devendo apresentá-la no encontro de encerramento.
- II. Informações sobre o sujeito hipotético com IST – Nesta seção era solicitado ao participante que identificasse o seu sujeito hipotético e informasse sua etnia, orientação sexual, idade, gênero, nível de escolaridade, se era pessoa com deficiência, estado civil e, para finalizar, que contasse um pouco da história de vida deste sujeito – aspectos sociais, culturais e econômicos; ocupação; como é seu dia a dia; onde mora; como é o seu núcleo familiar; sonhos; convicções; vida/comportamento sexual; etc..
- III. Identificação e aspectos biomédicos da IST deste sujeito hipotético – Nesta seção era solicitado ao participante que identificasse a IST pela qual o seu sujeito hipotético foi acometido e respondesse as questões relacionadas ao aspecto biomédico desta IST, a saber: agente etiológico, forma de contaminação, diagnóstico, sinais e sintomas, formas de tratamento e como poderia ser prevenida.
- IV. Observações – Esta última seção informava aos participantes que deveriam finalizar a atividade customizando o seu boneco (coloque os olhos, boca, nariz, cabelo, roupa e o que mais achar conveniente) de acordo com as características utilizadas na construção do seu sujeito hipotético com IST – coerentes com as informações apresentadas nas respostas dadas aos itens das seções anteriores. Para a customização poderia se utilizar de retalhos de tecido, diferentes tipos de papeis, tinta, pinceis, giz de cera, enfim, de acordo com a criatividade e habilidade de cada um.

Por meio desta atividade de construção deste sujeito hipotético com IST pretendeu-se investigar, partir de diferentes perspectivas, a realidade da pessoa acometida por estas infecções.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na atividade do Sujeito Hipotético com IST os participantes construíram personagem com uma IST e através deste Sujeito Hipotético puderam abordar a problemática das IST a partir de outras perspectivas e não só sob a égide dos seus aspectos biomédicos, tais como a social, econômica, cultural etc. E, desta maneira, terceirizada, colocar o estudante em uma posição confortável para exprimir quaisquer questões que julgasse conveniente acerca das IST. Porque para este estudo apenas o ensino dos conteúdos conceituais, ou seja, informar sobre as IST a partir do seu aspecto biomédico não é suficiente para a mudança de conduta frente a essas infecções.

A seguir, as figuras 2 e 3 apresentam as imagens dos sujeitos hipotéticos com IST construídos pelos participantes ao longo da formação e apresentados na ocasião do encontro de encerramento.

Figura 2 – Imagens dos sujeitos hipotéticos com IST construídos pelos participantes ao longo da formação e apresentados na ocasião do encontro de encerramento



Fonte: Dados da Pesquisa.

Guimarães e Lima (2012) constataam a ineficácia do modelo de comunicação informacional, de caráter informativo e transmissivo, uma vez que estabelece o distanciamento entre o discurso teórico e a prática pedagógica na Educação em Saúde. Ainda segundo os autores, quando os processos intelectuais, afetivos e culturais são considerados a Intervenção Pedagógica se torna mais efetiva em relação à mudança de comportamento. Esta mudança, nas reflexões teóricas e metodológicas, busca superar a abordagem,

estritamente, biomédica, além de avançar na compreensão da complexidade inerente à Educação em Saúde.

A análise dos aspectos sociais a partir das características subjetivas presentes nos Sujeitos Hipotéticos com IST construídos pelos cursistas permitiu conhecer suas representações do indivíduo acometido por uma IST.

Durante a apresentação dos Sujeitos Hipotéticos com IST ficou evidente que alguns cursistas aproveitaram essa oportunidade para tratar de questões pessoais, tais como, a própria relação conjugal; compartilhar um fato que viveu em relação às IST, como ter acompanhado o adoecimento e morte de um amigo muito próximo contaminado pelo HIV em um período que não se conhecia nenhum tratamento; falar de um fato envolvendo um colega de trabalho ou um vizinho adúltero. Estes dados demonstraram que alguns cursistas estavam neste curso de formação em IST buscando, além de desenvolver os conhecimentos para aplicarem no seu cotidiano escolar, um espaço para compartilhar e debater algum fato pessoal sobre o tema abordado e/ou compreender determinada situação que vivenciou/acompanhou envolvendo as IST e que tenha o marcado.

Uma Educação em Saúde que considere a forma de viver de cada um, a forma como controla sua vida, como convive, solidariamente, em comunidade, e, que valorize as experiências de cada envolvido no processo educativo, é um caminho para a liberdade e para a construção de autonomia (MOREIRA et al., 2007). Tal modelo educacional se difere do modelo baseado na transmissão do conhecimento, dita educação bancária, depositária, onde educador e educando ocupam papéis definidos e polarizados. A educação libertadora segundo Freire, “não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdo [...], mas nos homens como corpos conscientes e na consciência intencionada ao mundo” (FREIRE, 2005, p.77). A educação libertadora busca romper com a contradição educador-educandos, e se dá a partir de uma “[...] relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível” (FREIRE, 2005, p. 78).

Logo abaixo, a tabela 1 traz a identificação desses sujeitos, assim como, as principais características de cada um.

Tabela 1 – Sujeitos Hipotéticos com IST criados pelos participantes da formação em IST, com suas identidades e respectivas características

SH	Sexo	Idade	Orientação sexual	Etnia	PCD	Escolaridade	Estado Civil	Profissão	IST
Maurício	M	32	HT	B	N	ES	C	Engenheiro Civil	Sífilis
Dulce	F	20	HT	N	N	EMI	S	Doméstica	Cancro Mole
Cira	F	30	HT	N	N	ES	S	Professora	Sífilis
Josefa	F	30	HT	B	N	EFI	S	Prostituta	Sífilis
Zé	M	30	HT	N	N	EM	S	-	Cancro Mole
Formist	M	45	HT	B	N	ES	S	Professor	HIV
Carlos	M	32	HT	B	N	EFI	S	Servidor Público	Hepatite B
Vanessa	F	20	HT	B	N	EFI	S	Desempregada	Gonorreia
Isa	F	29	HT	N	N	ES	S	Professora	Clamídia
José	M	38	HT	B	N	ES	C	Servidor Público	Donovanose
Chico	M	18	HT	-	N	EM	S	Embalador	Herpes
Wesley	M	18	HT	N	N	EMI	S	Embalador	Linfogranuloma
Pablo	M	30	HM	N	N	ES	S	Médico	Donovanose
Nicaula	F	54	HT	N	N	ES	C	Professora	HPV
Herpezildo	M	18	HT	N	N	ESI	S	Desempregado	Herpes
Nina	F	17	HT	B	N	ESI	S	Desempregada	Linfogranuloma
Filomena	F	18	HT	B	S	ESI	S	Desempregada	HIV
Sara	F	30	HT	N	S	ESI	S	Cozinheira	Hepatite C

M – Masculino; F – Feminino; HT – Heterossexual; MH – Homossexual; B – Branco; N – Negro; S – Sim; N – Não; EFI – Ensino fundamental incompleto; EF – Ensino fundamental; EMI – Ensino médio incompleto; EM – Ensino médio; ESI – Ensino superior incompleto; e, ES – Ensino superior.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Os dados da tabela 1 demonstram que não há um perfil específico de pessoa passível de ser acometida por uma IST, entre os Sujeitos Hipotéticos com IST estiveram presentes homens, mulheres, jovens, adultos, idosos, heterossexuais, homossexuais, solteiros, casados, com sexuais fixas, com múltiplos parceiros sexuais, ricos, de classe média, pobres, com escolaridade variando entre o Ensino Fundamental incompleto ao doutorado. Esses dados demonstram que está claro para os cursistas que não existe um grupo de risco, mas sim, comportamento de risco. Neste sentido, ser capaz de identificar as situações de risco frente às IST que, porventura, o indivíduo pode se colocar vulnerável é essencial para a tomada de decisão quanto adotar ou não um comportamento de risco.

Mesmo se tratando do principal problema de saúde pública de muitos países (OMS, 2011) a problemática das IST tem sido abordada de forma insuficiente e ineficiente nas escolas e nos cursos de Licenciatura durante a formação inicial de professores (LIMA, 2012). Essa situação se repete até em Licenciaturas de áreas como a Biologia (GUSTAVO; GALIETA, 2014). Com isso, as questões envolvendo as IST têm sido suprimidas dos currículos de muitas escolas por motivos como os presentes nos trechos de falas de alguns cursistas transcritos a seguir.

[...] eu digo mesmo, eu falo das IST bem superficialmente. Entendo que é um conteúdo importante e se fosse por mim aprofundaria mais. Mas trabalho em uma escola confessional, aí você já sabe! Se falar qualquer coisinha a mais no outro dia vem pai e mãe questionando e o Diretor vem atrás com o interrogatório. Prefiro evitar fadiga! (CURSISTA A).

[...] falar desses assuntos sobre sexo é muito complicado. Sempre tem um que faz piadinha ou vem com pergunta cabeluda. Aí vira aquele alvoroço, fico sem graça também e não consigo dar a minha aula (CURSISTA B).

[...] sempre achei muito importante falar sobre questões voltadas à saúde na escola, por que na maioria dos nossos alunos só vão ao médico quando estão doentes. Se não a escola não falar disso, aonde esses meninos vão aprender sobre as doenças e como se prevenir?! Mas hoje penso dez vezes antes de falar de qualquer conteúdo tipo, sistema genital, sexo, sexualidade, IST, etc. Pois fiquei meio traumatizada. Me formei há pouco tempo e logo na primeira escola que trabalhei, quando chegou a parte das IST dei uma aula, toda empolgada, levei preservativo pra mostrar e tudo. No dia seguinte quando cheguei já me avisaram que a diretora queria falar comigo. Aí fui conversar com ela fui informada de uma denúncia feita por um pai revoltado com o que o filho relatou. Hoje a professora ensinou a gente fazer sexo. Olha a confusão! Sei que passei um aperto até provar que não foi nada disso e conseguir resolver a situação. Um rolo só! (CURSISTA C).

Ainda hoje temas relacionados à Educação Sexual, como as IST, apesar de já acompanharem a humanidade desde a antiguidade (DUARTE, 2005), ainda hoje são tidos como tabus. E a desconstrução desses estigmas consiste em um verdadeiro desafio educacional a ser vencido. Uma vez que cerceando o estudante da oportunidade de se apropriar dos conhecimentos inerentes a questões como as das IST não o possibilita construir saberes essenciais, como por exemplo, aqueles necessários para identificar situações de risco à sua saúde, aumentando assim, sua vulnerabilidade frente a essas infecções.

Gustavo e Galieta (2014) afirmam ser essencial que temas ligados a Educação em Saúde, como as IST devem ser, urgentemente, abordados em cursos de formação de professores. Adicionalmente, os autores chamam atenção para o método de abordagem adotada nos escassos cursos que se propõem a trabalhar conteúdos pertinentes à área da Saúde, considerada por eles, altamente reducionista, uma vez que se limita a tratar dessas questões a partir de uma perspectiva estritamente biomédica. Como é possível perceber a partir da leitura dos trechos das descrições de alguns Sujeitos Hipotéticos com IST construídos pelos participantes da formação em IST transcritos abaixo.

[...] Dulce é a terceira filha de uma família de cinco filhos. Mora na periferia de Linhares com sua mãe e seus quatro irmãos. Seu pai se separou de sua mãe raramente vai visita-los, então possui pouco contato com ele. Sua mãe possui o ensino fundamental incompleto, trabalha como empregada doméstica. Trabalhava com carteira assinada, mas há um ano perdeu esse vínculo e, atualmente, trabalha como diarista em três casas diferentes. Dulce possui o ensino médio incompleto, parou de estudar quando precisou trabalhar para ajudar nas despesas de casa. Devido ao horário extenso do serviço, não teve ânimo e nem estímulo em casa para continuar os estudos no período noturno. Mas, quer terminar o ensino básico e fazer faculdade de enfermagem. Sua rotina é praticamente a mesma na maioria dos dias. Trabalha de segunda a sábado em um supermercado no centro de cidade e constantemente faz hora extra para aumentar o salário mínimo do final do mês. Seu círculo de amizades é restrito às vizinhas do bairro as quais são a companhia para algumas saídas no sábado a noite. Dulci e suas amigas gostam de ir a bailes funk e em barzinhos do centro da cidade. Não possui parceiro fixo e geralmente mantém relações sexuais casuais com pessoas que conhecem na balada. Dulce não se valoriza muito, se sente feia e malvestida, por isso não cuida muito do seu corpo. O preservativo, nem sempre, é utilizado em todas as relações, o que a torna vulnerável a infecções sexualmente transmissíveis. Em uma dessas relações desprotegidas, Dulce foi contaminada pelo HIV (SH - MARCELA, 2018).

[...] Maurício é um homem que nasceu em uma família de classe média alta. Possui pai, mãe e dois irmãos também do sexo masculino. E formado em Engenharia Civil e tem um bom emprego em uma grande construtora. Recebe além do salário alguns benefícios da empresa como ticket alimentação, plano de saúde, seguro de vida e participação nos lucros. Mauricio casou-se recentemente com Ana e estão esperando um bebê. Sua esposa está na 10^o semana de gestação. Porém, foram surpreendidos por uma notícia não muito agradável. Sua esposa estava com sífilis, descoberta durante os exames realizados no pré-natal. A notícia trouxe muita preocupação, pois a sífilis congênita poderá acarretar danos à saúde do bebê podendo levar a casos de aborto. Como Ana só teve um parceiro sexual na vida que é Maurício e como nos exames anteriores nunca houve diagnóstico de sífilis, chegaram à conclusão que a transmissão para Ana ocorreu por meio de relação sexual com Maurício. Maurício ao realizar um teste rápido e posteriormente o VDRL, teve confirmação de diagnóstico positivo para sífilis. Ele se sentiu muito mal com a situação e culpado pelo risco que pôs sua esposa e o bebê. A contaminação de Maurício ocorreu durante sua despedida de solteiro. Sobre efeito de álcool e em companhia de alguns amigos, Maurício teve uma relação sexual desprotegida com uma garota. Após três semanas da relação sexual Maurício notou uma ferida na região dos pelos pubianos, porém achou que era um cabelo inflamado. Passou uma pomada sem prescrição médica e a ferida em poucos dias desapareceu. Após umas quatro semanas durante a sua lua de mel, teve manchas por todo corpo, mal-estar, dor de cabeça e aparecimento de uma íngua na região da virilha. Como achou que devido a alguns alimentos que havia consumido nos dias anteriores poderia ter causado alguma reação alérgica, tomou um medicamento a base de corticoides que havia levado em seu kit primeiro socorros, e assim as manchas desapareceram. Logo, não procurou um médico para um real diagnóstico, do que poderia realmente ser (SH - MATEUS, 2018).

[...] Eu sou Josefa, tenho 30 anos, sou de família pobre, fui criada pela minha mãe e meu padrasto, sempre sofri muito, pois a nossa situação financeira nunca foi boa, passamos por necessidades quando eu era criança. Sai de casa cedo, com 16 anos, pois meu padrasto era muito agressivo e abusava de mim, minha mãe pegou um dia ele me segurando fazendo caricias e foi onde resolvi sair de casa, pois ele ameaçou matar minha mãe e eu caso fossemos atrás de alguém. Sem escolha e precisando ganhar dinheiro fui pra vida logo cedo trabalhar como profissional do sexo, não tinha experiência nenhuma, mas como era nova

e bonita logo apareceram vários clientes, hoje essa ainda é minha profissão. Percebi que tinha contraído a Sífilis logo após ter saído de casa, pois comecei a observar que estava aparecendo umas feridas que não doía na minha região genital, mas nem liguei e não sabia o que era, eu tinha que trabalhar e ganhar dinheiro. Após certo período comecei a sentir muitas dores no corpo, coceira e apareceram umas ínguas e até meu corpo começou a ficar vermelho, tomei alguns remédios por conta própria mais não melhorei, foi aí que resolvi buscar ajuda de um especialista para ver o que realmente eu tinha, fiz vários exames de sangue, Papanicolau e fui diagnosticada com sífilis estágio secundária, fui orientada a fazer o tratamento com uso de antibiótico à base de penicilina para a doença não se agravar. Faço o tratamento certinho com uso do antibiótico e levo minha vida normal, continuo trabalhando com profissional do sexo. Minha rotina é descontrolada devido ao meu trabalho. Se me previno? – Ah! Quando cliente aceita o uso da camisinha beleza, mas quando não fico exposta, pois não posso recusar clientes. Por esse motivo já fui contaminada várias vezes o lado ruim de ser contaminada e ficar em tratamento e perder clientes. Pois é com esse dinheiro que ajudo minha mãe. Tenho uma meta de conseguir sair dessa vida, criar uma família, comprar uma casa pra morar com minha mãe. Por isso ainda, contínuo nessa vida para juntar um dinheiro (SH - MAURA, 2018).

Diante destas três descrições dos Sujeitos Hipotéticos com IST construídos pelos participantes da formação em IST, transcritas acima, pode-se observar que os sujeitos acometidos por uma IST não se resumem a um conjunto de sinais e sintomas. Cada sujeito representado tem uma história de vida, uma identidade, uma profissão, se relaciona de formas diferentes com seu núcleo familiar, representa um papel social. Enfim, apresenta uma vasta gama de características próprias e a forma que, hipoteticamente, se deu sua contaminação por essa determinada IST dependeu de muitos fatores, e não, necessariamente, apenas por falta de informação a respeito de como se prevenir.

Porém, vale ressaltar que, apenas deter as informações necessárias à identificação das situações de risco frente às IST e conhecer a melhor forma de proceder de maneira a assegurar sua saúde, não garante a mudança de atitude nem a decisão pela opção mais segura à sua saúde (GUIMARÃES; LIMA, 2012).

Como se pode ver a partir da análise do diálogo transcrito acima é que, o estudante mesmo detendo as informações a respeito do risco que seria exposto e sabendo o que fazer para se proteger acabou se expondo, mesmo assim, ao risco. Isso demonstra que tais ferramentas de cunho biomédico não foram suficientes para a mudança de atitude e nem determinou a tomada da melhor decisão no sentido de resguardar sua saúde. Outras questões, ligadas aos contextos social e cultural acabaram por contribuir para aumentar a vulnerabilidade do estudante frente ao risco de contaminar-se por uma IST. O que demonstra que ao desenvolver ações de Educação em Saúde como a formação em IST, objeto de estudo desta pesquisa, abordar a temática a partir de outros olhares que não apenas tratar dos seus aspectos biomédicos é essencial para ser, de fato, eficiente e conseguir contribuir para a Promoção da Saúde.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade de construção do sujeito hipotético com IST se mostrou ser uma estratégia eficiente para abordagem de temas tidos ainda hoje como tabus, como os relacionados à Educação em Saúde, como as IST no contexto escolar.

Através da utilização de bonecos tornou-se possível terceirizar o sujeito da dúvida, aquele que deseja compartilhar uma dúvida ou até mesmo uma situação real vivenciada sem o risco de passar por algum constrangimento. Tornando possível uma abordagem integral da realidade daquele indivíduo acometido por uma IST, possibilitando analisá-la sob seus aspectos sociais, culturais, religiosos, econômicos, entre outros. Superando assim aquela abordagem tradicional baseada apenas em aspectos biomédicos das doenças e que ignorava o sujeito acometido por ela, como também, a sua história.

Os resultados apresentados evidenciaram que através desta atividade ficou claro para os participantes que deter informações a respeito de uma infecção, tais como, agente etiológico, formas de contaminação, sintomas, tratamento e prevenção são insuficientes para não se colocar em uma situação de vulnerabilidade frente à contaminação por uma IST, e que o êxito nesse processo de prevenção está,

muitas vezes, atrelados aos diferentes fatores relacionados às características intrínsecas à vida desse sujeito – à sua individualidade.

REFERÊNCIAS

- [1] BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Brasil 3ª reimp. da 1º Edição, 2016.
- [2] BOMFIM, S. S. Orientação sexual na escola: tabus e preconceitos, um desafio para a gestão. Dissertação de Mestrado. Uneb. Bahia, Salvador. 2009.
- [3] BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília – DF: Ministério da Educação, 2013.
- [4] BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos. Apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998.
- [5] FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 47 Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- [6] GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. Sexta edição. São Paulo: Atlas, 2014.
- [7] GUSTAVO, L.S; GALIETA, T. A educação em saúde está contemplada na formação inicial de professores de ciências biológicas? Revista da SBEnBio, out, 2014.
- [8] LIMA, J. R. O desafio da escola em trabalhar com a diversidade. Revista Memento, Betim – MG, v. 3, n. 1, jan.-jul. 2012.
- [9] MARQUES, José Roberto. Jacob Levy Moreno e o psicodrama. 2018. Disponível em: <<https://www.ibccoaching.com.br/portal/coaching-e-psicologia/jacob-levy-moreno-e-o-psicodrama/>>. Acesso em: 12 nov. 2019.
- [10] MOREIRA, J.; SANTOS, H. R.; TEIXEIRA, R. F.; FROTA, P. R. O. Educação popular em saúde: a educação libertadora mediando a promoção da saúde e o empoderamento. Contrapontos; 7(3):507-21, 2007.
- [11] NASCIMENTO, A. R. A.; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: Uma proposta de utilização conjugada. Estudos e Pesquisas em psicologia, 6(2), 72-88, 2006.
- [12] OMS – Organização Mundial de Saúde. Orientações para o tratamento de infecções sexualmente transmissíveis. Genebra, Suíça, 2011.
- [13] ZANCUL, M. S.; COSTA, S. S. Concepções de Professores de Ciências e de Biologia a Respeito da Temática Educação em Saúde na Escola. Experiências em Ensino de Ciências, v. 7, n. 2, p. 67-75, 2012.

Capítulo 5

Prática pedagógica baseada em metodologia ativa: Inovação no ensino em Biologia

Francisca de Moura Machado

Resumo: Nesse cenário desafiador que avança no decorrer do tempo, o uso das metodologias ativas como processo de ensino e aprendizagem é um método inovador, pois é baseada em novas formas de desenvolver o processo de aprendizagem, utilizando experiências reais ou simuladas, objetivando criar condições de solucionar, em diferentes contextos de aprendizagem. Logo, a presente investigação teve como objetivo analisar e relatar os impactos de uma experiência inicial de utilização da metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes de Biologia. A base teórica do estudo, utilizou-se de materiais científicos, artigos, dissertações e livros sobre a temática, que a partir dos dados obtidos, conseguimos uma maior compreensão e aprofundamento sobre o tema abordado. Assim, para atender a proposta deste estudo, utilizou-se a metodologia qualitativa, tendo como característica as evidências baseadas em dados verbais e visuais na aplicação dos recursos metodológicos da Metodologia Ativa - Aprendizagem Baseada em Problemas. Participaram 15 estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no município de Rio Branco – Acre. O estudo evidenciou que a utilização das metodologias ativas adquiriu a função importante no processo de ensino aprendizagem, uma vez que proporcionou a oportunidades de intervenção na realidade concreta, na reconstrução de processos permitindo dar novos significados aos fatos e aos objetos, considerando os estudantes como protagonista do seu próprio conhecimento.

Palavras chave: Metodologias Ativas, Aprendizagem Baseada em Problema, Ensino e Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

No atual contexto das Instituições de Ensino Superior, elas procuram com novos mecanismos didáticos atender aos anseios e necessidades dessa nova geração de estudantes que devem estar embasados por meio de metodologias pedagógicas, que possam garantir e efetivar a qualidade do ensino, que possibilitem um educando mais ativo e garantindo-lhe com isso, maior autonomia no processo de aprendizagem.

Nesse novo cenário educacional, e especificamente o ensino superior em Biologia vem no decorrer dos anos passando por amplas transformações para atender as mudanças na formação acadêmica de estudantes atualmente, e, para que isso ocorra, é necessário incorporar estratégias pedagógicas e metodológicas de ensino com uma abordagem enfocada no estudante, ou seja, como agente da sua própria ação educativa.

A educação dessa forma, deve proporcionar uma caminhada de aperfeiçoamento aos membros que compõe esse grupo, que possam se ajudarem mutuamente, portanto, o aperfeiçoamento e enriquecimento devem ser sempre em conjunto, devendo produzir mudanças significativas na sociedade e também, na cultura, diante dessa análise, verifica-se que as metodologias utilizadas no ensino e aprendizagem da disciplina, devem estar embasadas na concepção do estudante, como responsável pela própria busca do conhecimento científico, cabendo ao professor ser o agente facilitador que irá estimular essa busca.

Nesse trabalho é proposto como didática, as Metodologias Ativas que estão fundamentadas no desenvolvimento e promoção do processo de aprender, que possam utilizar as experiências reais ou simuladas, com a finalidade de desenvolver às condições de procurar solucionar, com eficácia, os desafios oriundos das atividades educativas, nos diferentes contextos de atuação.

Paulo Freire (1996, p. 122) defende as metodologias ativas, afirmando que, para que haja educação de adultos, a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção de novos conhecimentos a partir de experiências prévias, são necessárias para impulsionar as aprendizagens”.

Verifica-se que proposta das metodologias ativas de ensino e aprendizagem no ensino superior podem trazer benefícios didáticos aos estudantes conduzindo as discussões teóricas sobre novas perspectivas, estímulos o trabalho em equipe, considerando e respeitando o educador, como facilitador do ensino. É dessa forma, promovendo a inserção do aluno no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de biologia, que com esse método procura a mudança desde a gestão até a prática educacional.

2. DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÕES TEÓRICAS

Segundo Cotta et al. (2012), as metodologias ativas de ensino e aprendizagem tem como base práticas pedagógicas inovadoras e promovem, acima de tudo, revisão das estratégias pedagógicas, das crenças e, em muitos casos o abandono de fundamentos que o professor aprende na sua formação, centradas em práticas tradicionais, essencialmente baseadas no acúmulo de informações, favorecendo a interação entre os diversos atores e valorizando a construção coletiva de conhecimento e seus diferentes saberes.

Essa metodologia incita a aprendizagem significativa quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando, sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (BARBOSA; MOURA, 2013, p.55).

Para Pedro Demo (2011), o ato de aprender pressupõe um processo reconstrutivo que permita o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, que desencadeia ressignificações e que contribua para a reconstrução do conhecimento e a produção de novos saberes, a partir de uma educação transformadora e significativa que rompa com o marco conceitual da pedagogia tradicional.

Conhecimento e aprendizagem são fundamentais para o ser humano exercer a sua autonomia e sua cidadania, com argumentações e ética, para mudar a realidade e a sua vida. Entretanto, este parece ser o maior desafio, pois não há receitas para o professor, - o que o desafia a tornar-se responsável na promoção do intercâmbio coletivo entre os estudantes e suas ações no processo ensino e aprendizagem no ensino superior.

A principal função do professor é repensar os processos de aprendizagem que possuem mediação e a interação como pressupostos fundamentais para que se estabeleça a aprendizagem significativa. Assim, o movimento de ressignificação do que é teórico e prático, analisa o papel da reflexão na experiência e nas aplicações sociais quando observa que o pensamento, ou reflexão, é o discernimento da relação entre o que tentamos fazer e o que acontece como consequência.

Apesar disso, se não tivermos abertura intelectual, não é possível uma experiência significativa, e, sendo assim percebemos dois diferentes tipos de experiência conforme à proporção que damos à reflexão, denominadas pelos psicólogos como experiência e erro. (DEWEY, 1979, p.165).

O método da Aprendizagem Baseada em Problemas tem como propósito tornar o aluno capaz de construir o aprendizado conceitual, procedimental e atitudinal por meio de problemas propostos que o expõe a situações motivadoras e o prepara para o mundo do trabalho.

O interesse manifestado na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ocorreu em virtude da dicotomia entre a formação e a prática profissional dos novos educadores no século XXI. Os novos modelos metodológicos têm como objetivo substituir processos de memorização e transferência de conhecimento científico na área, seja ele unidirecional e fragmentado, pela proposta da auto aprendizagem, na qual é destacado a aprendizagem autônoma por meio de processos de aprendizagem ativa, que tem a finalidade de desenvolverem competências diferenciadas nos estudantes do ensino superior.

No entanto, o professor do Ensino Superior normalmente foca o seu trabalho no conteúdo conceitual, reduzindo o seu nível de afetividade quando comparado aos professores de níveis de ensino anteriores, causando, de certa forma, uma sensação de abandono ou de opressão. Nesse sentido, há que se considerar que a sala de aula é um espaço de relações pedagógicas com a finalidade de crescimento individual, constituído pela diversidade e heterogeneidade de valores, ideias e crenças e voltado para a formação, vivência e convivência dos indivíduos. (QUADROS et al. 2010, p. 55).

Segundo Lourenço e Palma (2005), a heterogeneidade de um grupo possibilita troca de experiências, argumentações, informações e choques com diferentes pontos de vista, permitindo que as situações de conflito cognitivo contribuam para a formação do educando. Consideram que o conflito cognitivo passa a ser uma estratégia com resultados positivos no processo ensino aprendizagem quando ele permite que haja um desequilíbrio que motive o discente a melhorar os conhecimentos.

Assim, necessita-se de um referencial metodológico que tenha a finalidade de atender, não apenas às necessidades dos educadores da disciplina de biologia, mas principalmente os docentes da sociedade brasileira. É um método inovador que busca proporcionar aos alunos que resolvam problemas relacionados às suas futuras profissões, incentivando-os a tornarem-se pesquisadores assíduos e serem críticos e tomarem decisões importantes em suas áreas de trabalho.

Conforme Mamede, o método da ABP se configura como uma estratégia educacional e uma filosofia curricular, em que os discentes autodirigidos constroem o conhecimento de forma ativa e colaborativa e aprendem de forma contextualizada, apropriando-se de um saber com significado pessoal. Não é um método que possa ser utilizado de forma isolada em determinadas disciplinas e está fundamentado nos princípios sobre os quais se baseia o processo de aprendizagem, com implicações e determinações sobre todas as dimensões organizacionais do processo educacional. (MAMEDE, 2001, p. 57).

Neste domínio, a aprendizagem deve ser compreendida como construção de saberes em cooperação, com estudantes e professores conscientes de seu papel como agentes de mudança no processo de aprendizagem significativa e inovadoras no ensino.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo teve como foco central o método ativo de aprendizagem. A pergunta norteadora foi como os estudantes entenderam a inclusão e o uso da metodologia ativa de aprendizagem, utilizando o método de Aprendizagem Baseada em Problema no curso de graduação Ciências Biológicas? Considerando que os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais fazem parte do desenvolvimento cognitivo.

O objetivo deste estudo foi relatar os impactos de uma experiência inicial de utilização da metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) envolvendo duas disciplinas do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, avaliando os avanços e a distância ainda existente em relação a uma efetiva proposta para implementação dessa metodologia.

O método aplicado foi Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou, no seu termo em inglês, *Problem Based Learning*, com a finalidade de mostrar como o método de aprendizagem significativo e ativo, foi aplicado em uma sala de aula com 15 estudantes no primeiro semestre de 2019 no curso de Ciências Biológicas nas disciplinas de Políticas Públicas Educacionais e Educação e Tecnologia. A ABP surge como uma dessas estratégias de método inovadoras em que os estudantes trabalharam com a finalidade de solucionar um problema real a partir de um contexto, portanto, de um método de aprendizagem centrado no aluno, que deixa o papel de receptor passivo do conhecimento e assume o lugar de protagonista de seu próprio aprendizado.

O suporte teórico constituiu de uma revisão da literatura básica sobre Aprendizagem Baseada em Problemas, e os recursos utilizados foram por meio dessa investigação, buscamos refletir acerca da sua importância como método de aprendizagem, no qual possibilitou a reflexão sobre novas estratégias de aprendizagem para um ensino de qualidade e educativo.

A necessidade de inovação no âmbito da educação superior, com a busca de estratégias de ensino e aprendizagem que permitam satisfazer uma formação que integre teoria à prática, promovendo o domínio do conhecimento específico e o desenvolvimento de habilidades e atitudes profissionais e cidadãs e aos professores o papel de facilitadores, são os elementos centrais que dinamizam a metodologias ativas de aprendizagem no ensino de Biologia.

No contexto brasileiro a educação torna-se desafiante devido a grande complexidade dos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, entre outros. Dessa forma, verifica-se que todos esses aspectos estão relacionados de forma sistêmica, ou seja, onde as ações práticas e resultados de uns acabam impactando no acontecimento de outros.

Esse cenário complexo acaba refletindo também na estrutura educacional, devido o nível socioeconômico dos alunos poder interferir nos resultados educacionais. Como há déficit nas políticas públicas brasileiras, que haja equidade, os resultados que geram são desiguais e baixos, levando o Brasil aos últimos lugares quando avaliado internacionalmente. Isso corresponde a educação brasileira atual, como se estruturam as concepções pedagógicas nos espaços escolares, esse aspecto é um dos fundamentos basilares que sustentam o sistema tradicional de ensino no país.

De acordo com dados do Governo Federal, o ensino superior vem crescendo de forma favorável, mesmo inserido num ambiente crítico, crescendo de forma significativa o número de vagas no ensino superior e principalmente buscando garantir a qualidade e permanência do aluno nas Universidades.

Nesse cenário, a inovação é fundamental na área acadêmica. Os docentes devem procurar promover à crítica e reflexão, suas aulas devem ser dinâmicas, conduzindo o aluno para que ele deixe de ser passivos nas aulas e tornando-se um membro ativo na construção de um saber científico que busca analisar e resolver problemas que surjam na caminhada acadêmica.

A seguir, apresentaremos os resultados e discussões dos impactos de uma experiência inicial de utilização da metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou, no seu termo em inglês, *Problem Based Learning*.

A ABP é uma das abordagens de aprendizagem ativa e, assim como as outras desta categoria, coloca o estudante no centro de seu próprio aprendizado e considera-o um sujeito autônomo e capaz de gerar conhecimento, seja individual ou colaborativamente, derrubando as barreiras entre as diversas disciplinas curriculares e utilizando as contribuições de distintas áreas do conhecimento para propor e solucionar problemas.

3.1. A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE TRABALHO

Assim, a importância de os estudantes incorporarem nos processos de ensino-aprendizagem competências que lhes ofereçam capacidade de adaptação contínua às mudanças, mas que ao mesmo tempo os tornem cidadãos responsáveis.

Nessa direção que foi realizada a proposta pedagógica de trabalho tendo como base a Aprendizagem Baseada em Problemas para uma turma do último período do curso de Licenciatura em Biologia, com as disciplinas de Educação e Tecnologia e Políticas Públicas Educacionais, ambas com carga horária de 40 horas. E na visão da docente favoreceu o desenvolvimento da atividade.

3.2. HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

Por meio da proposta pedagógica de trabalho que tem como finalidade tornar os estudantes competentes para realizar projetos que venham ao encontro das políticas públicas atuais para o uso das tecnologias na educação básica.

Portanto, julga-se necessário que sejam desenvolvidas habilidades para:

- Sistematizar, organizar e relacionar as informações que têm disponíveis sobre as Políticas Públicas atuais para o uso das Tecnologias na educação.
- Desenvolver habilidades de trabalho em equipe, escrita científica, oratória, argumentação consistente, raciocínio para tomada de decisões, entre outras;
- Elaborar e analisar, técnicas em curto espaço de tempo projetos pedagógicos que possam intervir socialmente nas políticas públicas atuais para o uso das tecnologias na educação básica;
- Demonstrar iniciativa para identificar problemas;
- Resolver problemas de maneiras criativas.

3.3. A METODOLOGIA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE TRABALHO

A metodologia da proposta pedagógica de trabalho foi desenvolvida nas disciplinas Educação e Tecnologia e Políticas Públicas Educacionais que foram realizadas da seguinte forma:

- O Professor da disciplina denominado como Facilitador da Aprendizagem, realizou as atividades de planejamento, acompanhando a atividade pedagógica junto aos estudantes, e também, procurando observar as habilidades, atitudes e valores pretendidos, que foram desenvolvidas satisfatoriamente e com isso, após aplicar o método, podem realizar a avaliação.
- Grupo de estudantes investigadores: Foram criados três grupos, cada um destes grupos composto por cinco estudantes, sendo um deles designado por seus pares para coordenar os trabalhos. O coordenador é responsável pelos estudos do seu grupo. Segundo diretrizes do professor facilitador da aprendizagem;
- Da seleção do problema a ser solucionado: O professor facilitador da aprendizagem tem a responsabilidade de propor aos estudantes dos grupos de investigadores, o problema a ser solucionado, logo, esse problema deve possibilitar o desenvolvimento da competência e habilidades pretendidas;
- As reuniões dos grupos de estudantes investigadores periódicas e formais, lideradas pelo professor facilitador da aprendizagem, com a finalidade de avaliar a atuação dos grupos de estudantes e a aprendizagem de cada um dos seus componentes; podem também, serem realizadas reuniões informais, tanto sob a liderança do coordenador do grupo facilitador;
- As reuniões de trabalho dos grupos de estudantes investigadores deveriam ocorrer, fora do horário de aulas.

3.4. PROBLEMAS DESAFIADORES DA APRENDIZAGEM

Os seguintes problemas foram propostos aos grupos de estudantes investigadores:

O gestor de uma escola de Educação Básica no município de Rio Branco – Acre, deseja implementar o Serviço de Informação e Comunicação sobre as Políticas Públicas Atuais para o Uso das Tecnologias na Educação Básica, em uma linguagem clara, atendendo à comunidade escolar e à comunidade vizinha à escola.

Você, sendo professor de Biologia do ensino médio e utilizando as novas tecnologias na educação, foi designado como responsável pela implantação do serviço de Informação e Comunicação sobre as Políticas Públicas Atuais para o Uso das Tecnologias na Educação Básica. Esta implantação deve estar concluída em 30 dias.

3.5. SÍNTESE DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMA

A experiência realizou-se com 15 alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, matriculados nas disciplinas Educação e Tecnologia e Políticas Públicas Educacionais.

Na primeira reunião que ocorreu com os grupos de estudantes Investigadores, o professor Facilitador da aprendizagem buscou explicar o trabalho que seria realizado com o grupo de alunos, realizou orientações básicas na busca de identificar e definir o problema, dando resposta por escrito a algumas perguntas, como O que conheço do problema? O que eu preciso conhecer para resolver o problema? Quais são as fontes de informações necessárias para acessar e para estabelecer hipótese e/ou encontrar solução? Todas as informações importantes para realizar o projeto de trabalho.

Posteriormente, recomendou-se a orientação de um cronograma de trabalho, a ser entregue ao final da reunião, assim também, como as respostas às perguntas formuladas no início da aula.

O professor tendo o papel de facilitador da aprendizagem, buscou com os alunos investigadores destacar a definição do problema, sendo orientados em relação as fontes de pesquisa: impressas, disponibilizadas por meio eletrônico, internet, sendo ressaltado que deveriam realizar uma vasta pesquisa bibliográfica em acervos *online* e também, em bibliotecas especializadas.

Orientou-se que estas informações deveriam ser obtidas fora do tempo destinado à aula das disciplinas ministradas pelo professor facilitador da aprendizagem. E com isso, obter a máxima atenção à qualidade do material de pesquisa e estudo, considerando os critérios de atualização, confiabilidade e adequação à solução do problema em questão.

A cada reunião das três reuniões periódicas foram caracterizadas pela exposição oral do coordenador de cada grupo de estudantes Investigadores. Nas exposições, foram destacados o cumprimento do cronograma, informações sobre o que o grupo tinha produzido e o que ainda deveria ser efetivado.

Os coordenadores dos grupos de estudantes investigadores exibiram suas dúvidas e tanto o professor facilitador da aprendizagem, como os demais estudantes procuraram suprimi-las. Contudo, as reuniões foram caracterizadas, principalmente, pela troca de experiência entre todos de forma democrática pela liberdade de expressão e respeito mútuo.

Os estudantes dos grupos de investigadores redigiram um relatório individual sobre as atividades desenvolvidas pelo grupo na execução do trabalho, o qual foi entregue ao professor facilitador da aprendizagem.

O desempenho dos estudantes durante a exposição do cronograma de trabalho e o relatório de atividades foi avaliado pelo professor facilitador da aprendizagem.

Na quinta e última reunião periódica, o coordenador de cada grupo de estudantes investigadores entregou ao professor facilitador da aprendizagem um relatório onde constou a (s) solução (ões) encontrada (s) pelo grupo para o problema. Os relatórios obedeceram às normas para cronograma de trabalhos de pesquisa científica, de acordo com as normas acadêmicas estabelecidas pela IES, apontada pelo professor facilitador da aprendizagem.

E para finalizar, foi realizada uma exposição oral para apresentar a solução do problema de cada coordenador dos grupos de estudantes investigadores que explicou e defendeu a (s) solução (ões) proposta (s) perante os presentes.

3.6. AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES INVESTIGADORES

Segundo os critérios de avaliação estabelecidos pelo professor facilitador da aprendizagem os estudantes realizaram a proposta pedagógica de trabalho tendo como alicerce a Aprendizagem Baseada em Problema, onde foram adotadas diversas técnicas de avaliação, selecionados instrumentos e estabelecidos padrões (valores) e critérios para uma destas situações avaliativas, valorizando o processo de aprendizagem e o direcionamento de competências e habilidades.

De acordo com Campus (2002) as competências caracterizam-se por alguns aspectos para a formação do trabalhador:

- São sempre finalizadas, ou seja, posto que se caracterize pela mobilização de conhecimentos com vistas a realização de um objetivo específico. Destaca-se que uma competência se caracteriza como operativa e funcional.
- Verifica-se nesse contexto, que não se nasce competente, e sim aprende-se através de métodos adequados.
- São organizadas em unidades coordenadas para essa finalidade. EA competência caracteriza-se como uma noção abstrata e hipotética, só se podem observar suas manifestações. Dessa forma, ela é inferida a partir do desempenho constatado, a competência é competência para qualquer coisa, pois a atividade (de trabalho) é sempre orientada para ação.

É importante se apoiar neste aspecto, pois nos documentos que instituem as competências e habilidades do licenciado em Ciências Biológicas (BRASIL. Resolução CNE/CES nº. 7/2002) não institui nenhuma competência e habilidades específicas ao professor na disciplina de Biologia do Ensino Médio ou do professor de Ciências no Ensino Fundamental, a não ser o que é previsto nos documentos de formação.

3.7. AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE TRABALHO

Os obstáculos não foram poucos na implementação da proposta pedagógica de trabalho, porém, o ensino de Biologia por meio das disciplinas Educação e Tecnologia e Políticas Públicas Educacionais, ofereceu muitas oportunidades de aplicar metodologias ativas de aprendizagem, sempre relacionados na busca de soluções de problemas específicos da formação profissional.

Aprendizagem Baseada em Problemas se caracteriza pelo uso de situações reais do ambiente de trabalho, ou seja, é um método que possibilita aos os estudantes de biologia, o desenvolvimento de pensamento crítico e promovendo habilidades de solução de problemas, adquirindo conhecimento sobre conceitos essenciais da área estudada.

No entanto, no grupo de estudantes investigadores, ocorreram algumas dificuldades iniciais nas exposições orais e de participação ativa nas reuniões periódicas. Eles em sua maioria demonstraram insegurança, timidez, havendo grande dificuldade de se expressar de forma clara e objetiva.

Outra dificuldade que se verificou, foi à excessiva preocupação e desconfiança dos estudantes com a avaliação da proposta pedagógica de trabalho, em sua maioria insistiam em saber o que deveria ser feito para receber uma boa nota. Esse registro demonstra que os estudantes ao longo de sua história acadêmica, vêm sendo formado em um paradigma tradicional e tem como finalidade cultivar e desenvolver a prática de alimentar a inteligência, através da transmissão do conhecimento passivo, onde a aprendizagem é receptiva e mecânica, ocorrendo com repressão e sem quebra de paradigmas ultrapassados.

Os aspectos positivos indicaram que os membros, grupo de estudantes investigadores, foram capazes de construir conteúdos interdisciplinares, de maneira mais autônoma e ética em decorrência do caráter orientador da atividade do professor facilitador. Os grupos conduziram o seu próprio trabalho, conduziram o curto espaço de tempo de forma ágil, como a solução de problemas encontrados, definindo as tarefas e trabalhos de cada membro do grupo. Buscaram produzir a informação necessária, e com isso, construíram o seu próprio saber por meio da apresentação adequada dos conhecimentos obtidos.

Assim, na procura de solução para o problema, os estudantes realizaram tarefas relacionadas a um contexto da vida real. Na aquisição das informações técnicas, além das pesquisas bibliográficas na internet

entre outros, os estudantes sentiram a necessidade de entrar em contato com as escolas de educação básica do ensino médio e vivenciarem os projetos existentes na escola e na comunidade.

Ao longo do projeto pedagógico de trabalho, evidenciou uma mudança positiva quanto à atuação dos estudantes durante as reuniões, sentiam motivados e participativos, essa manifestação se deu por meio de debates e pela qualidade dos relatórios apresentados.

4. CONCLUSÃO

O Ensino Superior, nesse contexto histórico, em que a sociedade é chamada de sociedade da informação, ainda apresenta referenciais teóricos e metodológicos de um sistema conservador e tradicional de ensino, mesmo na parte física, com cadeiras enfileiradas, silêncio, predomínio do uso da lousa e do giz, reprodução dos conteúdos, aulas expositivas e presenciais.

Considerando tal fato, apontamos a necessidade da implantação de referenciais metodológicos de aprendizagem para contribuir na formação de profissionais autônomos, críticos e conscientes de sua participação enquanto sujeitos sociais, éticos e responsáveis.

Apresentamos, então, um percurso metodológico incipiente, baseado em Aprendizagem Baseada em Problemas, que ainda necessita de aprofundar seus pressupostos teóricos, mas pode sinalizar para uma prática renovada e centrada no estudante, enquanto sujeitos autônomos e que têm experiências e vivências que precisam ser respeitadas.

Como resultado da mediação do projeto pedagógico de trabalho proposto, o conteúdo trabalhado com a metodologia ativa foi bem alcançado entre os estudantes. As finalidades das reuniões periódicas foram proveitosas e o conteúdo foi desenvolvido a contento. As devolutivas que os estudantes deram sobre as experiências em participar do projeto pedagógico de trabalho mostraram seus anseios em associar a teoria com a prática e dar significado social.

Assim, a Aprendizagem Baseada em problema, permitiu aumento do senso de responsabilidade dos estudantes, que agora precisam ter vontade e disciplina para estudar e aprender por conta própria; Estimulou a leitura, o emprego do raciocínio lógico e as discussões; Incentivou os estudantes para investigarem mais a fundo os problemas apresentados a fim de encontrar soluções práticas para eles; Estimulou e desenvolveu a habilidade do trabalho em equipe através dos grupos de discussão; Permitiu a interlocução das disciplinas e especialidades distintas e a troca de informações entre elas; Proporcionou o enunciado e descrição do problema.

E, talvez a mais importante de todas as vantagens, é poder realizar uma práxis da profissão escolhida, formando novos profissionais mais motivados e mais humanizados, que os estudantes podem ver de perto o resultado prático de suas investigações. Entretanto, ao se pensar em incluir a Aprendizagem Baseada em Problema, sobretudo, em curso de licenciatura, é preciso planejar a proposta pedagógica, no que diz respeito ao tempo e ao perfil da turma.

A proposta da presente pesquisa é proporcionar referenciais teóricos e metodológicos para que o professor seja crítico e reflexivo, ou seja, transformadores de seu contexto educacional, que busque em sua prática adotar concepções pedagógicas que tenham como objetivo, estimular o aprender a aprender, o que pode ser adotado nas práticas profissionais no ensino da Biologia, nas escolas que irão atuar, assim, a vivência dessa metodologia é viável por tornar-se importante estratégia que facilita e instrumentaliza metodologicamente a atuação docente.

Contudo, o resultado da experiência do desenvolvimento da proposta pedagógica de trabalho, confirma que a aprendizagem pressupõe a reconstrução de processos que permitam dar novos significados aos fatos e aos objetos, de modo a reconstruir conhecimentos a partir de uma educação renovada e transformadora, apoiadas por metodologias ativas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- [1] AMADO, J. Manual de investigação qualitativa em educação. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- [2] BARBOSA, E. F.; MOURA; D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. Boletim Tec. Senac, Rio de Janeiro, v.39, n.2, p.48-67, 2013.
- [3] BRASIL, Câmara da Educação Superior. Resolução nº. 07 de 11 de março de 2002. Diretrizes Curriculares

Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas. Disponível em: <http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2011123112717609resolucao_cne-ces_n%C2%B0_07-02_ciencias_biologicas.pdf>. Acessado em 01 dez. 2018.

- [4] CAMPUS, R. F. Construindo o professor competente: as determinações do campo do trabalho na reforma da formação de professores. Reunião Anual Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 25. 2002. Anais...Disponível<<http://www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/roselanefatimacampost08.rtf>>. Acesso em 01 dez. 2018.
- [5] COTTA, R. M. M.; SILVA, L. S. da; LOPES, L. L.; G., K. de O.; COTTA, Fernanda Mitre; LUGARINHO, Regina; MITRE, Sandra Minardi. Construção de portfólios coletivo em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. *Ciência & Saúde Coletiva*. v.3, n.17, p.787-796, 2012.
- [6] DEMO, P. Ser professor é cuidar que o aluno aprenda. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.
- [7] DELORS, J. Educação: Um Tesouro a Descobrir. UNESCO/ MEC: São Paulo: Cortez, 1999.
- [8] DEWEY, J. Educação e Democracia: introdução à filosofia da educação. 4.ed.. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- [9] FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996.
- [10] GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5.ed. Atlas, 2010.
- [11] LOURENÇO, R. S.; PALMA, A. P. T. V. O conflito cognitivo como princípio pedagógico no processo ensino-aprendizagem nas aulas de educação física. *Revista de Educação do Cogeime*, ano 14, n. 27, dez. / 2005. p. 43-54.
- [12] MAMEDE, S. Aprendizagem baseada em problemas: características, processos e racionalidade. In: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (Org.). Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional. Fortaleza: Hucitec, 2001. p. 25-48.
- [13] MELO, Bárbara de Caldas; SANT'ANA, Geisa. A prática da metodologia ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino aprendizagem. *Comum. Ciênc. Saúde.*, v.4, n.23, p.327-339, 2012.
- [14] QUADROS, A. L. et al. A percepção de professores e estudantes sobre a sala de aula de ensino superior: expectativas e construção de relações no curso de química da UFMG. *Ciência e Educação*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 103-114, 2010.
- [15] SOARES, M. A. Aplicação do método de ensino Problem Based Learning (PBL) no curso de Ciências Contábeis: um estudo empírico. 2008. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade), Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.
- [16] VALENTE, J. A. Comunicação e a Educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. *Revista UNIFESO – Humanas e Sociais*, Vol. 1, n. 1, 2014, pp. 141- 166.
- [17] VEIGA, I. P. A. (Org.); SILVA, E. F.; BRANCO, M. V. C.; SOUZA, M. H. V.; LOPES, M. L. M.; GARBIN, N.; FERNANDES, R. C. de A. Formação médica e aprendizagem baseada em problemas. Campinas: Papyrus, 2015.

Capítulo 6

Memórias e possibilidades de mediação literária em língua inglesa na formação continuada no contexto pandêmico

Jackson Santos Vitória de Almeida

Bernadete Lourdes Diniz Árabe

Maralice de Souza Neves

Resumo: No presente artigo apresentamos um recorte da trajetória de leitura literária de uma professora de língua inglesa aposentada a partir de suas memórias, investigações teóricas e possibilidade de mediação no formato síncrono e assíncrono no contexto da pandemia da Covid-19 no ano de 2021. A docente participa ativamente do projeto de formação contínua ContinuAção Colaborativa (ConCol) na Faculdade e Letras da Universidade Federal de Minas Gerais desde 2011. A professora foi voluntária em inúmeras pesquisas realizadas no âmbito da formação contínua com professores de língua inglesa. Mesmo aposentada, ela oferta aulas de língua inglesa para adolescentes e idosos em uma paróquia na cidade de Belo Horizonte- MG. O processo de pesquisa foi conduzido por meio de entrevistas, leituras literárias, pesquisas bibliográficas e escrita reflexiva sobre a experiência de leitura. Percebemos que à medida em que a mediadora em formação avançou em seu trajeto singular de investigação literária, foi encontrando saídas possíveis para lidar com o trabalho com a leitura literária neste novo contexto de ensino.

Palavras-Chave: Mediação Literária; Memória; Formação Continuada.

1. INTRODUÇÃO

O encontro com a leitura é um acontecimento único para cada professor durante a sua formação continuada (FC), inicial ou mesmo antes dela. Esse encontro pode produzir diversos efeitos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional. A construção de uma memória de leitura é revelada pelo repertório literário do docente e a rede de produção de sentidos produzidos por essa experiência no decorrer da vida. Neste trabalho, apresentamos um recorte da memória literária e novas imersões de uma professora de língua inglesa participante do Projeto de Extensão de Formação Continuada “ContinuAÇÃO Colaborativa” (CONCOL). Este espaço de formação recebe professores de Língua Inglesa (LI) da rede pública e privada de ensino nas dependências da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) desde 2011. Porém, em 2020 os encontros passaram para o formato remoto síncrono por conta da Pandemia de COVID-19. Mesmo após a sua aposentadoria em março de 2007, na rede pública de ensino, a professora protagonista deste trabalho permaneceu no CONCOL buscando encontrar outras possibilidades de ensino para renovar as suas aulas particulares de Língua Inglesa (LI). Do mesmo modo, ela descobre diferentes recursos didáticos para alimentar o seu trabalho como professora voluntária de adolescentes e idosos em uma paróquia localizada próxima ao bairro em que reside em Belo Horizonte-MG. Assim, a professora tornou-se aquela que pôde desvelar na e pela literatura a possibilidade do ensino de uma língua adicional em seus diferentes contextos de aprendizagem. Desse modo, a experiência literária relatada ofereceu espaço para a descoberta de um fazer que nasceu a partir da implicação do professor frente à responsabilidade por sua formação leitora em LI.

2. MEMÓRIA DE LEITURA LITERÁRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA APOSENTADA

Na minha época de estudante, as quatro primeiras séries eram chamadas de Ensino Primário, o qual eu cursei no colégio Sagrada Família, da Congregação das Irmãs Clarissas Franciscanas. Minha professora de Língua Portuguesa (LP) era uma freira muito severa e, se uma aluna errasse uma resposta de uma pergunta oral, ela corrigia com grosseria, sem se conscientizar do seu papel de uma, também, educadora. Fui alfabetizada pelo Método Global (do todo para as partes). Hoje vejo que excelente foi o método! Na infância escolar, não tínhamos acesso ao ensino da Língua Inglesa (LI). Lembro-me das histórias que líamos! As que não me esqueço: Branca de Neve, Cinderela, Os três porquinhos e Pinóquio, dentre outras.

Cursei o chamado Ensino Ginásial no Colégio Pio XII, da Congregação das Irmãs Salesianas. Minha professora de LI era uma alegre freira! Gostava muito quando ela passava um texto, pedia para ler silenciosamente e escrever as respostas das perguntas no quadro. Depois, ela chamava à frente e fazia as perguntas. Eu gostava de ir à frente para responder. Podia ler ou não as respostas. Tínhamos o Livro Didático de LP com textos e poemas que eram lidos e interpretados.

Tive a oportunidade de fazer no segundo Grau o *Curso de Formação para Professoras*, no Colégio Pio XII (não era misto). Nessa fase, o que muito me entusiasmou foram os estágios na Escola Particular e Pública. Comecei minha carreira de Professora com muito entusiasmo! Abracei o que tinha e tenho, toda vocação! Agradeço a minha amada e inesquecível Mãe que hoje mora no Céu! Na época, eu queria cursar o segundo grau “Clássico”, mas ela me explicou o porquê não do Curso Clássico e sim o Curso de Formação para Professores. Após, fiz o Concurso Público, fui bem classificada e iniciei minha carreira na Escola Pública. Quis lecionar por trinta anos e não vinte-cinco anos. Recebi uma placa onde estão gravados dizeres que emocionam muito, pois fui “coroada” com esse significativo e precioso presente! Tive a oportunidade de lecionar por doze anos no Instituto de Idiomas Yázigí e por quatro anos no Centro de Idiomas do CEFET em Belo Horizonte-MG.

No decorrer da minha Formação, fiz o curso de LI e suas Literaturas na Faculdade de Letras da UFMG. Ao longo da minha formação, tive acesso a textos literários de escritores ingleses e estadunidenses, em sua maioria masculinos. Exemplos de autores estudados: William Shakespeare e a leitura das obras literárias *Romeo e Juliet*; *Julius Caesar*; *Hamlet* e *Macbeth*. Mergulhei nas leituras dos autores: Edgar Allan Poe, Charles Dickens e Oscar Wilde. Essa foi a minha rota de leitura literária durante o Curso de Letras. Durante esta fase adulta, destaco algumas leituras em LP também, a saber: “Comer, rezar e amar” de Elizabeth Gilbert (2008), “A cama na varanda” de Regina Navarro Lins (1948), “O arroz de Palma” de Francisco Azevedo (2012) e “Certeza da Incerteza” de Pedro Demo (2000) e “Crise” de Leonardo Boff (2002).

Em 2011, fiz parte da pesquisa de Doutorado da Professora Dra. Vanderlice Sol, criadora do projeto Concol na FALE/UFMG. Aceitei o convite e passei a frequentá-lo. Anteriormente, fazia parte da primeira turma do

projeto Educonle na FALE/UFMG. Um curso de FC ofertado por dois anos. Faço parte do Concol há dez anos. O Projeto de Extensão para professores de LI é muito enriquecedor pela contínua atualização do Professor. Os cursos de formação dos projetos Concol e Educonle são caminhos de busca para um desempenho aprimorado para lecionar a Língua Inglesa. A exemplo desta constante atualização, tenho como referência a contribuição do *Open File* da autora Regina Guimarães que em muito contribuiu para o aprofundamento dos estudos da LI.

Em 2020, iniciei um novo trabalho como Professora Voluntária. Antes de me aposentar, eu já trabalhava com aulas particulares de LI para brasileiros e LP para Executivos estrangeiros e, após minha aposentadoria, continuo neste belo caminho! Quis ampliar essa minha motivadora profissão e, há três anos, sou professora voluntária de LI na Paróquia São Jorge no bairro Jardim América em Belo Horizonte-MG. Foram formadas três turmas: adolescentes, adultos e terceira idade. A paróquia tem sala de aula e nos oferece recursos como quadro e aparelho de som. Com a Pandemia, as aulas seguem, online. Como os alunos são o meu estímulo constante, a troca entre professor-aluno, aluno-professor é como o Sol que brilha e aquece o aprender e reaprender constante, o que torna o meu caminho muito gratificante!

No decorrer da leitura, pensei em como desenvolveria o trabalho com o público de adolescentes e idosos no formato remoto síncrono e assíncrono. No primeiro momento, faria um momento de apresentação e sensibilização por meio de questionamentos. Apresentaria os principais temas abordados na obra como um convite inicial à leitura. Dividiria os temas em pequenos grupos, respeitando a liberdade para escolher o tema a ser pesquisado e compartilhado coletivamente no encontro posterior. Com relação aos idosos, faria um momento de aproximação por meio de questionamentos que os levassem a narrar exemplos, do seu dia a dia, testemunhos de racismo, estupro, opressão e violência contra a mulher.

Compartilho com os leitores, o meu desejo de sempre estudar, pesquisar e, mesmo aposentada, continuar meu trabalho vocacional de professora de LI! Eu digo “estudar sempre” pois, “ao invés das panelas, preferi e prefiro os livros!” Continuo com minhas aulas particulares presenciais, bem como online. São alunos adolescentes, adultos e da terceira idade. Estes, online, fazem parte das minhas aulas como professora voluntária da Paróquia São Jorge, bairro Jardim América. Já na minha terceira idade, sigo em frente com o meu trabalho pois, lecionar me traz alegria, realização e, muito exercita meu cérebro!

Passemos, portanto, à segunda parte do relato de experiência da professora com ênfase no trabalho de imersão teórica. Este trabalho foi desenvolvido paralelamente, fomentado pelas questões advindas da necessidade de preparação para a mediação literária que aconteceria oportunamente.

3. INCURSÕES TEÓRICAS QUE MOBILIZAM O MEDIADOR EM FORMAÇÃO DURANTE A FORMAÇÃO CONTÍNUA

Durante este intenso processo de pesquisa desenvolvido na FC durante o período de dezembro de 2020 a abril de 2021, tive a oportunidade de ler diversos autores teóricos, conversar e desenvolver uma escrita reflexiva a respeito de cada um deles. Essas leituras me proporcionaram uma reflexão mais aprofundada sobre os mais diferentes temas e etapas que precisam ser considerados no processo de mediação do texto literário. O mediador precisa levar em consideração o inesgotável processo de imersão. Compartilharei um pouco dos atravessamentos de algumas leituras no meu processo de formação a seguir.

No artigo *A importância do ato de ler* de Paulo Freire (1989, p.9), o autor enfatiza a importância crítica da leitura na alfabetização, colocando o papel do educador dentro de uma formação onde o seu fazer deve ser vivenciado dentro de uma prática concreta de libertação e construção da história, inserindo o alfabetizando em um processo de criação em que ele é também um sujeito participante. Durante a minha trajetória docente, percebi que educar é um ato de amor, envolvendo a unidade psicofísica. Isso significa que o aluno nas suas atitudes pode demonstrar o que se passa no seu psiquismo por meio das ações físicas.

Antonio Candido (2004, p.174) no texto *O direito à literatura* apresenta a literatura como um “bem social”. O autor se refere a um “bem social” que não pode ser negado a ninguém. O texto literário expressa as causas sociais na sua prática; o texto mostra como a vida é exposta por meio de seus personagens. Neste sentido, o autor defende a ampla presença da literatura na sociedade, pois esta pode se somar à formação humana. Na minha época de estudante, prevalecia a oferta de obras literárias escritas por homens. A literatura escrita por mulheres esbarrou em inúmeras dificuldades para encontrar espaço na sociedade, pois era vista como algo menor. É preciso fomentar a leitura de textos literários escritos por mulheres para que possamos difundir outras formas de enxergar o mundo em que vivemos e lutarmos contra toda e qualquer forma de opressão e silenciamento.

Segundo Cosson, no seu livro *Letramento Literário, Teoria e Prática* “apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola.” (2006, p.148) Concordo, pois a leitura literária precisa ser muito mais aprofundada, enriquecendo o mundo interior do leitor. Conforme afirma Cosson, “Dessa maneira, em lugar de uma suposta leitura deleite que o apenas ler subscreve, tem-se é um leitor sem competência para ler porque simplesmente não lhe foi dada a oportunidade de aprender a ler literariamente os textos que lhe são apresentados” (2006, p.147). Durante as minhas aulas práticas de literatura, sempre cultivava com os discentes, a necessidade de externar para os demais da classe o que ele compreendeu do texto lido e qual a possível mensagem deixada pelo autor.

Também tive acesso à leitura do texto *The presence of Reading in the life trajectory and in the continuing education of an EFL Teacher* (ALMEIDA, VALE, NEVES, 2020). Os autores narram a participação de um deles com a leitura da peça teatral *Waiting for Godot* do autor irlandês Samuel Beckett na FC. Os autores afirmam que, na trajetória de todo professor, a leitura é indispensável. No entanto, os alunos jovens da escola pública onde lecionava a professora retratada, mostravam resistência para aprender a Língua Inglesa (2020, p.172). A professora então, na sua prática, deu prioridade à leitura a fim de motivar seus alunos a gostarem de ler. O primeiro passo dado por ela foi o de dispor sobre sua mesa da sala de aula diversos textos literários. Do mesmo modo que podiam ler no espaço da sala de aula, podiam escolher um texto para ler em casa. A professora compreendeu que o contato com a língua inglesa por meio da leitura, seria o caminho para a aprendizagem e o uso da língua (2020, p. 173). Somente durante o seu processo de imersão na literatura, a professora poderia repensar sua prática e, gerar nos alunos uma relação de identificação com aquilo que os alunos liam (2020, p. 176). Os autores revelam outro importante aspecto: a leitura faz efeitos notórios no aluno durante e após a leitura. Desse modo, o hábito da leitura na escola, pode resultar em efeitos de aprendizagem na trajetória pessoal do aluno/a pela vida. (2020, p.180).

Durante a experiência de leitura do texto *Formação Docente, Literatura e Sexualidade* escrito por Silveira (2011), a autora defende o trabalho literário em consonância com o tema transversal sobre Orientação Sexual em aulas de língua portuguesa. Para Silveira “se o professor é o agente escolar que estabelece contato direto com a formação discente, cabe a ele conduzir o que é necessário e pertinente discutir sobre Orientação Sexual em sala de aula.” (2011, p. 12038). Para a autora, negar a existência da sexualidade em sala de aula é negligenciar uma parte da formação global de um sujeito. Compreendo que a subjetividade de cada discente precisa ser respeitada, acolhida pelo formador. Bem como é importante que o docente crie espaço para que todos tenham acesso a diferentes perspectivas sem negar uma formação mais ampla. Entendo que a literatura é um caminho para discutir a sexualidade, pois ela proporciona, por meio de uma reflexão, o acesso a diferentes realidades.

Neste processo de pesquisa, tive a oportunidade de conhecer o texto das autoras Cersário e Freitag (2017), *O silêncio da Mulher pelo Sistema Patriarcal e o Grito Libertador na Escrita de Autoria Feminina*. De acordo com as autoras, “a repressão à mulher no decorrer da história em diversas sociedades, afastou a mesma de diferentes áreas sociais, incluindo o campo da literatura (...)” (2017, p.1). Compreendo que, dentro desse período da história, a mulher deveria atender a tudo o que os homens esperavam delas, como procriar, cuidar dos filhos, do esposo e das atividades domésticas. Mas, de 1960 a 1980, mudanças sociais aconteceram e a Literatura tornou-se um caminho para expressar um basta nesse domínio masculino sobre a mulher. Assim sendo, a igualdade entre homens e mulheres pode ser mostrada pois tal mudança é essencial, justa e humana.

Os autores Oliveira e Candau no texto *Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil* afirmam que “nos últimos anos a problemática das relações entre educação e diferenças culturais tem sido objeto de inúmeros debates, reflexões e pesquisas no Brasil e em todo o continente latino-americano” (2010, p.16). Tomo conhecimento que no século XVI foi criada a união entre Cor e Raça, sendo que os grupos não europeus foram considerados seres mais inferiores. Como se pode negar um estatuto humano para os povos africanos e indígenas? Essa negação trouxe sucessivos problemas e feriram a liberdade do existir de muitas pessoas, inferiorizando-as. Considero essa ação como uma violência desrespeitosa e que precisa ser combatida até os dias de hoje.

As autoras Carneiro e Testa no texto *Meu corpo é meu lugar de Fala* afirmam que “é na condição de mulher negra e de escritora que a poeta Lubi Prates tem participado de viagens e festivais, trazendo, principalmente, a questão racial à luz do cenário nacional.” (2020, p.214). As autoras apontam o que disse a poeta: “Considero a publicação um movimento de coletividade muito importante, não acho que basta escrever, precisamos ser conhecidos como escritores” (2020, p. 2015). Compreendo que a poeta quis marcar sua presença no mundo por meio da sua poesia, tentando sempre compreender esse mundo e o outro em sua singularidade. Lubi Prates me trouxe a mais bela verdade, o direito de amar e de ser amada, o qual foi negado às mulheres negras durante a época da escravidão.

Passemos para a terceira parte do relato de experiência com ênfase na leitura crítica feita pela professora das obras literárias. Esta investigação foi realizada por meio do recurso didático *Sparknotes*.

4. A OFERTA DA MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DURANTE A PANDEMIA

Durante este processo de investigação, conheci o recurso didático *Sparknotes*. O site é gratuito e dispõe de acesso livre a um vasto acervo literário em LI. Considero o auxílio deste uma importante fonte de pesquisa e recurso didático para o mediador literário no processo que antecede o compartilhamento da obra com os discentes. A partir do quarto encontro de pesquisa síncrona, o mediador-formador apontou uma ausência em meu repertório literário; assim, novas referências de textos escritos por mulheres foram indicadas para o desenvolvimento da pesquisa. Desse modo, o mediador-formador me apresentou doze autoras, a saber: *Americanah* da nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie; *Change: a love story* da ganense Ama Ata Aidoo; *Child of the Dark* da brasileira Carolina Maria de Jesus; *Cloud 9* da inglesa Caryl Churchill; *The color purple* da estadunidense Alice Walker; *Diary of a young girl* da adolescente alemã Anne Frank; *Frankenstein* da inglesa Mary Shelley; *I know why the caged birds sings* da estadunidense Maya Angelou; *Ema e Pride and Prejudice* da inglesa Jane Austen; *To the lighthouse e Orlando* da inglesa Virginia Woolf. As obras pesquisadas foram escritas por mulheres de diferentes nacionalidades em língua inglesa e outras línguas adicionais. A experiência de pesquisar as doze obras literárias foi muito enriquecedora por identificar em cada obra a mensagem do conteúdo de cada estória narrada pelas autoras. Farei uma breve descrição das obras em três eixos de pesquisa, a saber, contexto, característica dos personagens principais e temáticas suscitadas em cada uma delas a seguir:

A obra *Americanah* de Chimamanda Ngozi Adichie foi escrita no ano de 2013. A obra literária aborda o predomínio do racismo na sociedade estadunidense. Os personagens da obra: Ifemelu é uma mulher nigeriana que mora em Princeton, Nova Jersey. Obinze também nigeriano, namorado de Ifemelu. Ambos, jovens, cheios de sonhos, querendo uma vida futura juntos, imersos no amor da juventude. Porém, Ifemelu descobriu que o racismo prevalece até os dias atuais na sociedade americana. Ela rejeita a cultura americana e os padrões de beleza da raça branca. Por isso, ela volta para Nigéria para viver a sua verdadeira identidade nigeriana. A mensagem que fica desse romance é como a cor da pele separa as pessoas.

A segunda obra literária pesquisada foi *Change: A love story*, da autora ganense Ama Ata Aidoo escrita em 1991. O texto ressalta a urgência de espaço para que as mulheres possam construir uma nova identidade, livrando-se da dependência masculina. Esta obra aborda a questão da tensão entre a civilização ocidental e a perspectiva africana. Muitos dos seus personagens são mulheres que desafiam o papel estereotipado da mulher e os direitos à liberdade desejada e ao amor que se necessita.

A terceira obra investigada foi *Child of the Dark*, escrita pela autora brasileira Carolina Maria de Jesus no ano de 1962. O texto literário revela a dura e sofrida vida da mulher residente da favela na década de sessenta em São Paulo- Brasil. A autora aborda em seu diário a narrativa de uma mãe que precisa proteger seus filhos e ganhar dinheiro suficiente para alimentá-los. Na sua obra, a autora revelou a importância do seu testemunho como meio de denúncia da desigualdade social e do preconceito racial. É uma crônica da sua vida na favela do Canindé. Realidade cruel e perversa até então pouco conhecida. As denúncias constam dos anos 50-60. Sua temática é atual por abranger problemas existentes até hoje nas grandes cidades.

O livro *Cloud 9*, escrito pela autora inglesa Caryl Churchill em 1979 foi a quarta obra estudada. A obra literária questiona e oferece uma profunda reflexão sobre orientações sexuais, identidades e expressões de gênero. A autora afirma que o grande desafio da vida é aprender a reconhecer a sua identidade de gênero e orientação sexual. A autora explora os efeitos da mentalidade colonialista/imperialista e os relacionamentos pessoais íntimos, sem opressão sexual. Assim sendo, torna-se importante conversar sobre estes assuntos na escola para que haja todo respeito do aluno quanto à diversidade sexual.

A quinta obra pesquisada foi o livro *Diary of a young girl*, de Anne Frank (1947). Ela mostra o contínuo sentimento de solidão presente em sua vida. Ane Frank é de origem judia. A autora escreveu um diário narrando suas experiências durante um período de refúgio na segunda guerra mundial, descrevendo os momentos de confinamento pelo grupo de judeus, num esconderijo, durante a ocupação nazista dos Países Baixos. Anne foi separada de seus pais e levada para os campos de concentração. Podemos conhecer o que é um campo de concentração e todo o infinito sofrimento nele vivenciado por Anne. E assim ela veio a falecer, com apenas 15 anos de idade, em março de 1945.

"*Frankenstein*", da escritora britânica Mary Shelley publicado em 1818, foi a sexta obra pesquisada. Essa narrativa se passa em torno do personagem médico Victor a respeito de sua inabilidade de compreender as repercussões de suas atitudes. O personagem está centrado na maior parte das vezes apenas nos seus próprios objetivos e não vê como as suas atitudes podem impactar a vida de outras pessoas. O livro foi pioneiro e precursor da literatura de horror e ficção científica. Em junho de 1816, a escritora teve a visão de um jovem estudante dando vida a ossos que havia recolhido de uma sepultura. Assim, com apenas 18 anos, Mary Shelley criou a obra *Frankenstein*. Duzentos anos depois, essa obra recheada de questionamentos morais nunca saiu de circulação e está imortalizada na literatura, no teatro e no cinema.

O sétimo livro pesquisado foi *I know why the caged birds sings*, da autora estadunidense Maya Angelou (1969). A obra confronta a presença do racismo e segregação nos Estados Unidos. É uma autobiografia densa, triste e complexa sobre a infância e adolescência dessa autora, explorando temas como falsos efeitos do racismo. Durante a sua infância, a autora internalizou a ideia de que cabelo loiro é bonito e que ela é uma garota negra e gorda, ficando aprisionada neste pesadelo por muito tempo. Quando ela está com mais idade, ela enfrenta incidentes pessoais de racismo como um dentista branco que se recusa a tratar de seus dentes. Estas injustiças sociais confinam e humilham Maya e seus parentes. Ela aprende como as pressões de viver numa sociedade racista deformaram o caráter dos membros de sua família e ela se esforça para superar essas pressões.

A oitava obra estudada foi *Emma*, da autora inglesa Jane Austen escrita em 1815. O romance tensiona o discurso social recorrente de que o casamento é a única oportunidade para as mulheres. Austen relata as dificuldades das mulheres inglesas, no início do século XIX, criando uma comédia de costumes com suas personagens. A personagem Emma é muito mimada, e superestima seu poder de manipular as situações, assim como não percebe os perigos de interferir na vida das pessoas. Ela se engana facilmente sobre as intenções e atitudes alheias. Emma se mostra imune à atração romântica ou sexual e, não demonstra interesse romântico pelos homens que conhece. A vida de Emma é vazia e fútil, tem poucas companhias da sua idade. Sua determinação em manipular as pessoas pode ser o protesto contra o limitado alcance de uma mulher rica, especialmente de uma mulher solteira e sem filhos.

A nona obra literária investigada foi *Pride and Prejudice*, escrita em 1817, pela autora inglesa Jane Austen. A obra apresenta uma das mais valorizadas histórias de amor na literatura inglesa. Todos os personagens compartilham decisões, perspectivas e tensionamentos ocorridos em suas relações familiares. Esta história descreve uma sociedade na qual a reputação da mulher é de maior importância. Espera-se que a mulher se comporte de maneiras determinadas. Ficar fora das normas sociais torna a mulher vulnerável ao ostracismo. Vemos no romance como as relações movidas por amor e dinheiro podem ser promíscuas e mesquinhas, encobertas pelo véu da sociedade burguesa. Vale lembrar que na Inglaterra, no início do século XIX, o único papel social da mulher era ser mãe e esposa, não possuindo qualquer hipótese de ambição profissional. Em termos sociais, as mulheres valiam tão pouco que, em caso de falecimento do patriarca, o patrimônio deixado deveria seguir para o filho varão e, caso não houvesse, a fortuna seria encaminhada para o homem mais próximo da família. A trama do romance se desenrola com a chegada de dois jovens afortunados, na região. A mãe das cinco filhas vê no surgimento dos rapazes uma oportunidade para resolver os problemas da família. A relação com os dois rapazes é, portanto, pautada pelo preconceito, pela atração, pela paixão e pela raiva. Um misto de sentimentos completamente discrepantes.

A décima obra pesquisada foi *To the lighthouse*, escrita pela autora inglesa Virginia Woolf (1927). A obra apresenta os diferentes percursos de vida experienciados pelos personagens Mr. and Mrs. Ramsey. Enquanto o primeiro depende inteiramente do seu intelecto, a segunda depende exclusivamente das suas emoções. A obra traz concepções conflitantes de mundo num equilíbrio dinâmico. Talvez, a principal destas questões seja o papel da mulher na sociedade. A obsessão da Sra. Ramsay pelo casamento, sua submissão ao marido e, até mesmo as falas machistas de Charles Tansley contrastam com a solteirice livre e criativa da artista Lily Briscoe. É essa a voz feminina que ressoa no capítulo final do livro, às custas do sacrifício do estilo de vida vitoriano e de suas companheiras mulheres que a ele se submeteram, quase como num veredicto de Virgínia Woolf.

A décima primeira obra investigada foi *Orlando* escrita pela autora inglesa Virginia Woolf (1928). O texto apresenta a conexão entre fatos reais e a presença da imaginação que está sempre presente em nossa memória. Durante a leitura, compreendemos que nem a memória, nem a história podem ser facilmente ordenadas devido ao seu caráter fragmentado. O tema principal apresentado é sobre a diferença entre os sexos. Para Woolf, o sexo é um conceito imposto às pessoas que vivem em sociedade.

Por fim, o livro escolhido para eu fazer a leitura integral, o levantamento temático e criar as possibilidades de mediação foi a obra *A cor púrpura*, escrita em 1982 pela autora estadunidense Alice Walker. Durante a leitura destaco três importantes temas abordados com relação à mulher negra: o racismo, a opressão e a violência contra a mulher. A meu ver estas questões permanecem atuais e urgentes. O romance retrata a história de Celie, uma mulher negra que, com apenas 14 anos, é violada pelo próprio pai e se torna mãe de duas crianças. Após separá-la das pessoas que mais ama, seus filhos e a irmã, Nettie, seu pai a entrega nas mãos de um abusador, *Sinhô*. Ele é apaixonado por *Docie Avery*, descrita como uma sensual cantora de blues que se torna sua amante. A amante de *Sinhô* torna-se amiga de *Celie* e desenvolve um caso amoroso com ela. Solitária, *Celie* compartilha sua tristeza escrevendo cartas para Deus, bem como para sua amada irmã Nettie que havia se tornado missionária no continente africano. No desenrolar da trama, *Celie* revela ter um espírito brilhante, mostrando seu valor diante das possibilidades que o mundo lhe oferece. O interessante é que o livro de Alice Walker é narrado em primeira pessoa, com uma linguagem muito peculiar de *Celie* que foi parcialmente alfabetizada.

Descrevo a minha experiência de leitura como um grande enriquecimento intelectual nos meus encontros, em caminhos diversos, centrados na leitura do romance feminista de Alice Walker, *A cor púrpura*. Vejo que até hoje, essas questões de estupro, racismo, opressão e violência contra a mulher permanecem em pauta. Mas, no século XIX, a mulher ganha liberdade para expressar seus sentimentos e pensamentos que durante séculos lhe foram negados. Porém, no Brasil, embora quase dois séculos depois, tivemos uma grande conquista com a criação da Lei 11.340/2006, também conhecida como "Lei Maria da Penha". Esta Lei é para prevenir e combater todo o tipo de violência contra a mulher. No século XXI, a opressão, a violência e o preconceito contra a mulher continuam presentes, não só contra as mulheres negras, mas também, contra as mulheres brancas. O tráfico de mulheres para fins sexuais tem um alto índice. Na vida dos casais, os homens não aceitam a separação e vingam-se, matando suas companheiras com violência. Concluo que, os temas abordados por Alice Walker na sua obra literária continuam presentes na vida das mulheres. Desse modo, é importante defender que haja espaços para que estes temas sensíveis e extremamente relevantes sejam profundamente discutidos para que se promova uma transformação social.

Apresentamos o trajeto singular da professora em formação em busca de realizar o seu desejo de leitura, pesquisa e criação de um roteiro de mediação literária com público de idosos e adolescentes a seguir.

5. UM TRAJETO LITERÁRIO SINGULAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA

A experiência singular vivenciada pela professora aposentada descortina outras camadas para reflexão no desenvolvimento do trabalho de mediação do texto literário na FC. Neste trajeto, é importante salientar que a professora teve participação ativa em diversas atividades metodológicas e linguísticas ofertadas no ConCol. No que tange ao trabalho com a leitura literária, destacamos sua participação no minicurso *Using Multicultural Children's Literature to Promote Critical Literacy in the English Foreign Language Classroom* ministrado pelo professor estadunidense Alexander Knoblock em 2016. Nos anos de 2018 e 2019, a professora esteve presente durante todas as atividades dos três Ciclos de Mediação de Leitura em Língua Inglesa como participante e mediadora literária na FC, trabalho este que compôs a pesquisa de doutorado de Jackson Almeida. Nesta ocasião, a professora realizou a mediação literária do texto teatral *Happy Days* do dramaturgo irlandês Samuel Beckett. Ela apresentou uma leitura em performance na *I Mostra de Leitura em Performance na Formação Continuada* realizada no Auditório 1007 da FALE/UFMG.

A partir deste intenso desejo de formação, fortemente demarcado por meio da sua participação e implicação, convidamos a professora para elaborar sua trajetória de leitura em diferentes etapas da sua vida e da sua formação. Os relatos apresentados por ela neste trabalho, revelam como o processo de leituras desencadeou mais pesquisas teóricas e mais investigações literárias. O convite à escrita reflexiva teve o intuito de contribuir para a consolidação do seu novo repertório literário, bem como para a construção de novas rotas de mediação em futuras ações na paróquia na qual ela desenvolve suas ações educativas como professora voluntária. Podemos dizer que este foi um percurso singular com base no desejo da professora. Desse modo, o cronograma de realização respeitou o tempo de elaboração da participante dentro de uma temporalidade que não sobrecarregasse o processo de reflexão. O efeito apreendido revela um percurso amplificado pela presença de diferentes obras literárias e a escolha de uma delas para a criação de um roteiro de medição. Durante este processo, as demandas levantadas pela mediadora em formação ao mediador-formador se estenderam por 26 encontros síncronos. O tempo de trabalho em colaboração totalizou uma carga-horária geral de 50 horas. A experiência foi realizada no contexto da pandemia do COVID-19 de dezembro de 2020 a abril de 2021.

O trajeto literário realizado articulou três momentos principais: o ponto de partida (o convite à leitura literária), o ponto de parada (uma rota de mediação em tempo de pandemia) e o ponto de chegada a (construção do relato de experiência). O ponto de partida consolidou dois aspectos que foram fundamentais para o desenrolar da experiência: a escuta ativa do mediador-formador das demandas advindas do processo pelo mediador em formação. O primeiro visa uma atenção presente ao que o participante recupera ao narrar sobre as suas memórias de leituras e experiências de mediação em espaços e tempos diversos de sua trajetória docente. O segundo está intimamente atrelado ao que tange o desejo do participante em busca de ampliar seu repertório docente. Nesta pesquisa, entendemos o desejo como um ponto incompleto, como algo que falta à formação do docente. De acordo com o psicanalista lacaniano Jorge Forbes “Eu desejo” é a enunciação da falta” (2013, p. 133). O ponto de parada foi dividido em sete ações: i) acolher a experiência inicial do mediador em formação; ii) identificar questões que podiam surgir durante a leitura literária; iii) ofertar rotas de pesquisa (recursos metodológicos para aprofundar a experiência); iv) criar colaborativamente (acolher diferentes perspectivas e possibilidades de trabalho com o texto) ; v) impulsionar reflexões (fomentar a consciência crítica durante todo o processo); vi) consolidar estratégias de mediação (construir um roteiro de ações futuras para enriquecer o processo de mediação) e, por fim; vii) compartilhar a experiência (investir em espaços de divulgação desses saberes, por exemplo, participações em eventos acadêmicos). Neste processo, o mediador-formador e o mediador em formação constroem uma parceria de trabalho em que ambos precisam estar implicados durante a imersão literária cultivando o máximo possível o frescor de um processo orgânico de mediação.

A partir desse intenso empenho de pesquisa é possível alcançar um ponto de chegada. A chegada foi impulsionada por seis aspectos que se destacaram no processo de investimento para realizar a vivência literária no espaço da FC, a saber: i) os encontros de pesquisa síncrona; ii) a investigação da escrita literária feminina de dez autoras de diferentes culturas; iii) a leitura literária integral da obra *A Cor Púrpura*; iv) o recorte de análise literária que atravessam a obra: o feminismo, o racismo e a sexualidade; v) a possibilidade de mediação com a partir do recurso *sparkNotes*; vi) o acolhimento de projetos individuais da pesquisa literária na formação contínua. Como efeito desse processo, apresentamos no Quadro 1 o roteiro de mediação desenvolvido pela professora em formação e o professor-mediador após a escolha da obra literária *A Cor Púrpura* para iniciar o trabalho de leitura literária com adolescentes e pessoas idosas. É importante salientar que o livro foi escrito no formato de cartas.

Quadro 1 - Roteiro de mediação desenvolvido pela professora em formação e o professor-mediador

The Mediation Process	
Synchronous- Google Meet	Asynchronous- Google Forms and Sparknotes
Summary	Video Tutorial
Letters 1-10	General Summary
Letters 11-21	Character List
Letters 22-33	Themes
Letters 34-43	Symbols
Letters 44-60	Motifs
Letters 61-69	Quotes
Letters 70-82	Quotes
Letters 83-90	Key Facts
Analysis	Analysis

O Quadro 1 sintetiza uma possibilidade dentre tantas outras de mediação do texto literário. Desse modo, encontramos a possibilidade de tornar uma realidade o desejo de colocar em prática ações que promovam a leitura integral em língua inglesa partindo desta rota de mediação para a modalidade de ensino remoto. Assim, com as atividades presenciais interrompidas desde março de 2020, a professora encontrou na FC a possibilidade de continuar. Ela não apenas investiu em sua própria formação como abraçou novas

possibilidades de atuação por meio de recursos tecnológicos e novas plataformas de ensino. O trabalho pode ser realizado de maneira síncrona e assíncrona. Como é de conhecimento de muitos, os encontros síncronos são aulas que acontecem em tempo real com mediadores e participantes online ao mesmo tempo. Os encontros assíncronos são atividades que contam com o acesso à tecnologia e disponibilidade de tempo de cada participante. O roteiro de mediação foi pensado para ser vivenciado durante 20 horas. Sendo dez horas síncronas e dez horas assíncronas durante um bimestre com a realização de um encontro semanal síncrono.

Durante o percurso de mediação síncrona, o professor pode começar apresentando um resumo geral da obra literária para os participantes. Assim, os participantes poderão ter acesso a uma rota de leitura estabelecida previamente pelo mediador. Nos encontros seguintes, trechos das cartas podem ser lidas pelos participantes com a presença de espaços para suscitar questões e compartilhamentos de elaborações feitas a partir do contato com o texto literário em língua inglesa. Paralelo a esta ação, os participantes terão acesso de modo assíncrono ao *SparkNotes* (um guia de estudos literários disponível para consulta online gratuita). A ferramenta dispõe de informações, a saber: resumo geral, lista de personagens, o contexto histórico da obra, temas principais, símbolos, motivos, explicação sobre as citações e fatos-chave que fomentaram as discussões suscitadas nos encontros síncronos pelo mediador.

Podemos concluir que a jornada literária vivenciada pela mediadora em formação revelou quatro etapas consideradas fundamentais para tornar-se um mediador-formador. A primeira delas é o levantamento de sua memória de leitura. A segunda advém da permanente busca por ampliar o repertório de leitura, enquanto a terceira etapa está na necessidade constante de pesquisa dos diferentes aspectos suscitados no contato com a obra literária. A última etapa observada neste processo recai sobre a responsabilidade de consolidar estratégias de mediação para o mediador em formação tornar-se um mediador e educador literário. Dessa forma, salientamos a presença de espaços de criação colaborativa entre mediadores em formação e mediadores-formadores para ampliarmos a presença da leitura literária integral em língua inglesa em diferentes contextos de ensino-aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS

- [1] ALMEIDA, J. S.V; VALE, R.S; NEVES, M.S. The presence of reading in the life trajectory and in the continuing education of an EFL Teacher. In: Language teaching-learning in the 21st century. São Paulo: Mentis Abertas, 2020. p. 171- 180.
- [2] BARBOSA, B. T. Entrevista com Rildo Cosson. Revista Prática de Linguagem. v.4. n.2. Juiz de Fora: UFJF, 2014.
- [3] CANDIDO, A. O direito à literatura. In: Vários Escritos. 4ª ed. 2004.
- [4] CARNEIRO, T.G.; TESTA, E. C. "Meu corpo é meu lugar de fala": entrevista com Lubi Prates. v.9, n.1. Campina Grande: Revista Letras Raras, 2020.
- [5] CESÁRIO, M.M.; FRAITAG, K. O silêncio da mulher pelo sistema patriarcal e o grito libertador na escrita de autoria feminina: análise a partir do conto amor de Clarice Lispector. v.3, n.3 Juína, MT: Saberes Docente, 2017.
- [6] COSSON, R. Letramento Literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- [7] FORBES, J. Você quer o que deseja? Rio de Janeiro: BestSeller, 2013.
- [8] FREIRE, P. A Importância do ato de ler. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- [9] ISIK, D. Feminism in Late 20th Century American Literature: Black Feminism in Alice Walker's The Color Purple. Bachelor Thesis American Studies, 2017.
- [10] OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V.M.F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. v.26, n.1. Belo Horizonte, MG: Educação em Revista, 2010.
- [11] SILVEIRA, P. R. H. Formação Docente, Literatura e Sexualidade: reflexões e caminhos possíveis. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.
- [12] SPARKNOTES. Disponível em: <https://www.sparknotes.com>. Acesso em: 18/10/21.
- [13] WALKER, A. The Color Purple. New York: Open Road, 2011.

Capítulo 7

Educação inclusiva e contextualizada – Desafios que ainda comprometem direitos na contemporaneidade

Elane Cristina Nunes de Souza

Edmerson dos Santos Reis

Resumo: Este texto apresenta o resultado da pesquisa realizada numa escola do semiárido cujo objetivo é compreender como as novas demandas por uma educação contextualizada e inclusiva, em particular de alunos com necessidades especiais, se apresentam nas narrativas e práticas pedagógicas de gestores, professores e alunos atendidos pelo AEE da Escola Municipal Maria de Lourdes Duarte. Realizei o estado da arte para identificar outras pesquisas que dialogavam com o meu objeto de estudo e melhor construir os sentidos. A análise do PPP e as narrativas revelam que inclusão e contextualização ainda são um grande desafio para os professores e equipe gestora seja falta de formação na área, medo ou insegurança para lidar com crianças que possuem necessidades educacionais especiais.

Palavras chave: Educação Inclusiva e Contextualizada. Crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Narrativas sobre Inclusão.

1. INTRODUÇÃO

A participação de alunos severamente prejudicados nas salas de aula de escolas comuns deve ser, portanto, garantida para que eles possam se beneficiar do ambiente regular de ensino e aprender conforme suas possibilidades. Aliás, são esses os alunos que, de fato provocam mudanças drásticas e necessárias na organização escolar e fazem com que seus colegas e professores vivam a experiência da diferença nas salas de aula. (Mantoan, 2006).

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa que se ancorou no meu caminho trilhado, enquanto pesquisadora, e as estreitas relações mantidas com o contexto da educação pública municipal no que tange as crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), uma vez que ao longo da minha trajetória profissional os desejos e inquietações me conduziram para exercer o papel de professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

As histórias de vida relatadas sempre me levaram a pensar sobre a importância das políticas públicas de acesso e permanência das crianças com deficiências na escola, bem como no rompimento deste olhar do ser menor. Assim, passei a analisar por que o ser que foi chutado como barata cresceu de importância para meu olho e lembro-me que a busca das famílias pelo direito à escola, as formas de rejeição dos educandos com deficiências justificadas por muitos professores por meio do discurso de falta de formação e conhecimentos para ensinar as crianças, despertou o meu desejo de aprender mais sobre o tema, ingressando em 2012 num curso de Especialização em Educação Especial.

O período de estudo me conduziu a acreditar na realização de um trabalho acolhedor e atento aos direitos das pessoas com deficiências. Assim, impregnada pelo movimento da inclusão como perspectiva de garantia de direitos de aprendizagem significativa para todos e todas e principalmente para os sujeitos com dificuldades específicas nos modos de aprender consegui tornar-me professora de AEE na Rede Municipal de Juazeiro – Bahia em 2017, para neste lugar exercitar na prática a inclusão e ser mola propulsora nessa grande engrenagem que é a educação inclusiva.

A opção por este objeto de estudo é resultado das observações como professora da escola regular desde 1999, dos estudos no curso de Pós-Graduação em Educação Especial, mas principalmente da minha trajetória pessoal/profissional como professora de AEE em duas escolas públicas municipais, nas quais tive a oportunidade de atender crianças com diversas deficiências entre elas: autistas, com deficiência intelectual, deficiência física, baixa visão, deficiência auditiva e deficiência visual.

As especificidades de cada criança contribuíram para ampliar a minha curiosidade sobre o tema e buscar cursos específicos como Libras e Braille por entender que se quisesse contribuir na oferta de uma educação realmente inclusiva precisava me instrumentalizar de conhecimentos teóricos e práticos que contribuíssem para que as crianças efetivamente estivessem na escola sendo valorizadas nas suas potencialidades e pudessem participar de forma significativa nas atividades escolares.

Desse modo, o tema torna-se pertinente para um estudo científico em função do meu lugar como professora de AEE na Rede Municipal de Ensino de Juazeiro-BA e têm sua relevância acadêmica na busca pelo entendimento das relações entre educação contextualizada e educação inclusiva tendo como foco as narrativas dos sujeitos crianças e das professoras da Escola Municipal Maria de Lourdes Duarte.

Um fator motivador para a proposição dessa pesquisa foi o fato de deparar-me com o trabalho realizado nas escolas ainda em construção em relação à educação inclusiva, haja vista, como bem disse Mantoan (2006), na epígrafe deste trabalho, são os alunos com deficiência que podem provocar e mobilizar as mudanças necessárias para tornar a escola inclusiva como um espaço em que as experiências de todos e todas sejam respeitadas no trabalho pedagógico.

Nesses termos, passei a identificar a necessidade de investigar como a inclusão das crianças com NEE se apresenta no cotidiano da escola a fim de compreender se esta educação inclusiva pode ser considerada também uma educação contextualizada com os saberes e singularidades destes sujeitos.

2. OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE AMPARAM AS REFLEXÕES

Estudos como Mantoan (2015), Martins, (2006), Silva (2010), mostram que historicamente no Brasil e, principalmente, no território Semiárido foram silenciadas as diferenças de diversos grupos sociais, a exemplo das populações indígenas, ribeirinhas, dos grupos afrodescendentes, dos jovens e adultos, de crianças e das pessoas que apresentavam deficiência. Esse último grupo teve, quando conseguiam acessar,

sua educação em escolas especiais, sob a responsabilidade de especialistas, considerando-se a inexistência de políticas e de estratégias educativas que lhe oportunizassem o acesso às classes comuns de ensino e garantissem condições de permanência e de aprendizagem com sucesso e qualidade.

A Educação Inclusiva advém de um movimento mundial surgido, nos primeiros anos da década de 1990, como resultado de ações históricas, políticas, sociais, culturais e educacionais em torno da necessidade de que todos os estudantes possam estudar juntos, aprendendo e se desenvolvendo sem nenhuma forma de exclusão. Assim, acompanhando esse movimento, o Brasil nas últimas décadas vem produzindo orientações legais e metodológicas em relação ao atendimento dos sujeitos com NEE.

Autores como Sazaki (2005), Montoan (2005, 2008), sinalizam que no Brasil foram criadas, no período do império, as primeiras instituições para atendimento das pessoas com deficiência, entre elas torna-se importante mencionar Instituto Benjamin Constant - IBC (1854), o Instituto de Surdos e Mudos (1857), o Instituto Pestalozzi (1926) para pessoas com deficiência mental e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, em 1954.

Estas primeiras iniciativas de instituições que ofereciam atendimento específico para algumas deficiências (surdos, cegos e deficiência mental) foram fundamentais na construção das políticas nacionais e na inserção dos direitos das pessoas com deficiência nas posteriores leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aparecendo na LDB nº 4.024/61 o atendimento aos “excepcionais” a educação preferencialmente no sistema regular de ensino.

Em 1971 a Lei nº 5.692/7, no artigo 9º definiu que:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Podemos dizer que as leis 4.024/61 e a 5.692/71 acima citadas não garantiram um sistema de ensino voltado ao AEE o que reforçava e encaminhava os alunos para classes e escolas especiais numa perspectiva de segregação ou porque não dizer de exclusão do sistema ensino regular.

Em se tratando de espaço para as políticas públicas de estado, somente em 1973 o MEC criou o CNEE como órgão responsável para pensar ações voltadas às pessoas com deficiências e superdotação, mas eram atividades de cunho assistencialista sob a ótica integracionista.

Desse modo, foi a partir da abertura democrática que no nosso país tivemos avanços em relação ao atendimento dos sujeitos com NEE, entre eles podemos citar a Constituição Federal 1988, no Art. 208, que assume, dentre outros aspectos, o compromisso com a educação pública gratuita, com a universalização da Educação Básica e com o “AEE aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

É válido salientar que a Constituição Federal de 1988, adotou três diferentes expressões para tratar das pessoas com deficiências, nas quais analisando-as Ferreira (2006, p. 92) nos chama atenção para:

[...] atendimento especializado, induz uma leitura de que a educação dos alunos a que se refere o artigo é responsabilidade exclusiva ou principal da área ou dos serviços da educação especial, podendo gerar atitudes de isolamento ou de falta de compromisso por parte da educação geral. [...] portadores de deficiência aponta para o problema de definir, no âmbito da legislação educacional quem serão os alunos beneficiários dos serviços da educação especial (os portadores de necessidades educacionais especiais). O conceito de necessidades educacionais especiais, que busca tirar o foco das condições ditas deficientes e mostrar uma visão mais processual e educacional, pode dificultar a percepção de aspectos particulares da educação de pessoas com deficiência ou reforçar a associação entre os problemas rotineiros da escola e os serviços da educação especial. [...] o termo preferencialmente, reproduzido em todos os documentos e normas nos últimos anos traz as questões acerca de como se configura e decide (e quem decide) tal preferência e sobre se rede regular de ensino é o mesmo que classe comum da escola regular.

Ao debruçar-me sobre esta análise feita por Ferreira, um leque de questões se apresenta, entre elas, o conceito de NEE, uma vez que pode, como bem destaca o autor, tirar o foco das deficiências específicas dos sujeitos em decorrência dos problemas rotineiros da escola e os serviços de educação especial. Para o autor supracitado o uso desse termo poderia dificultar a percepção das especificidades das pessoas com deficiências, mas que nos últimos anos esse termo toma corpo e passa a ser usado em todos os documentos oficiais, por isso nesta pesquisa usaremos esta terminologia e em alguns momentos da escrita somente a sigla NEE referindo-se aos sujeitos com NEE, ou seja, para tratar das pessoas que têm deficiências.

Nesse sentido, temos o registro que a partir da década de noventa, como resultados das pressões dos movimentos sociais, os debates ficaram mais fortes sendo realizadas discussões importantes na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia. Essas discussões foram intensificadas com a Declaração de Salamanca, documento originado da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais, realizado na Espanha em 1994, marcando o debate e as novas formas de compreender o acolhimento das crianças sem distinção independente das suas condições físicas, sociais, emocionais ou linguísticas. Este documento é um marcador imprescindível no sentido de afirmar que não são as crianças que tem que se adaptar ao ensino, mas que o processo de ensino-aprendizagem precisa fazer adaptações ajustando-se as necessidades de cada criança. A esse respeito, o documento orienta que:

As escolas precisam desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que sofrem deficiências graves. [...] reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender, adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e assegurar um ensino de qualidade por meio de um adequado programa de estudos, de boa organização escolar, criteriosa utilização dos recursos e entrosamento com suas comunidades. Deve ser, de fato, uma contínua prestação de serviços e de ajuda para atender as contínuas necessidades especiais que surgem na escola. (UNESCO, 1994, p. 18).

Nesse viés, a PNEE do MEC, elaborada em 1994, não garantiu os princípios da Declaração de Salamanca ao conceber a Educação Especial como uma forma de promover o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – deficiências, condutas típicas ou com altas habilidades, pois continuou dando ênfase no processo de integração escolar nas salas regulares de ensino.

As discussões em torno da inclusão ganharam força no cenário nacional e gradativamente nos anos seguintes aspectos não contemplados PNEE de 1994 passaram a aparecer, uma vez que os princípios da Educação Inclusiva em nosso foram instituídos através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96 passando a garantir igualdade de condições para acesso e permanência na escola e a obrigatoriedade da Educação Básica, assumindo nos artigos 58 e 59 a Educação Especial como modalidade de educação escolar a qual deveria ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, desde a Educação Infantil, para todas as crianças com necessidades educacionais especiais. Indica também, que os sistemas de ensino precisam assegurar currículos, métodos e recursos específicos no atendimento dos educandos com Necessidades Educacionais Especializadas, assim como professores qualificados para o AEE.

Dessa forma, houve uma ampliação nos debates em torno da inclusão de alunos com NEE de modo a incluí-los, na rede regular de ensino, caracterizando como mudança de concepções e práticas pedagógicas no sentido de transgredir a visão tradicional de ensino e passar a pensar no desenvolvimento de todos os educandos, preocupando-se em atender às necessidades apresentadas pelo conjunto de alunos e de cada um deles, independente das suas características e especificidades biopsicossociais, culturais, de suas experiências anteriores de escolarização ou da modalidade de ensino.

A partir da LDB 9.394/96 outros documentos passam a ser criados para fomentar o acesso e a permanência efetivamente inclusiva dos estudantes com NEE, entre eles podemos mencionar a aprovação do Parecer Nº 17/2001 que deu corpo a Resolução CNE/CEB Nº 02/2001- que originou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (DNEE). As Diretrizes são de suma relevância para as Redes públicas e privadas da Educação Básica, pois orientam ações que as escolas regulares devem implantar em prol da inclusão dos educandos que apresentam NEE nas salas de aulas comuns.

Assim, o Art. 3º das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial concebe a Educação Especial como modalidade escolar que deve dar-se através de:

[...] uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001).

Além de orientar como deve ser a proposta pedagógica, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial definem quem são os alunos com NEE, afirmando que se trata dos educandos que no processo educacional demonstram:

[...] I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001b).

Todo esse avanço na legislação brasileira em torno de orientações e direitos dos estudantes com NEE foi acontecendo ao longo dos anos, esclarecendo e dando as redes de ensino suporte para a mudança de concepções e práticas no sentido de garantia de uma escola mais inclusiva, mas, em se AEE, somente em 2009 foi organizado pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, por meio da Resolução CNE Nº 04/2009, documento fundamental, pois esclarece sobre a população-alvo desse atendimento na escola regular ao considerar:

[...] I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009).

Revisitar o aparato legal mobilizou a situar a presente pesquisa no que tange a compreender que essa historicidade conduz ao pensamento reflexivo em relação ao atual panorama de atendimento dos educandos com NEE na Rede pública Municipal de Juazeiro-BA, pois de forma empírica é possível dizer que somente a partir de meados de 2005 o poder público municipal passou a ter dentro da Secretaria Municipal de Educação, uma Gerência para pensar as questões relacionadas a esse público, momento em que passou a ter de forma mais ordenada nas escolas a obrigatoriedade do atendimento dos educandos nas salas de aula comum.

Desse modo, de forma mais sistemática ao longo desses últimos 15 anos os alunos com NEE na Rede Municipal de Juazeiro-BA passaram a ter seus direitos garantidos pela legislação e isso é possível inferir a partir dos dados de atendimento dos estudantes, pois ao final de 2020 a rede de ensino informou que atualmente dispõe de 53 salas de Recursos oficiais com apoio do MEC, 40 salas de AEE, organizadas com recursos do próprio município, com 660 estudantes matriculados nas salas regular que recebem Atendimento Educacional Especializado, tendo direta ou indiretamente 223 profissionais de AEE

envolvidos. Entre esses, 64 são professores de AEE, 08 Intérpretes, 09 Instrutores, 01 Brailista, 04 Professores de apoio, 132 Auxiliares de AEE, 03 Assistentes Sociais, 01 Psicólogo, 01 Gerente de Educação Especial.

É importante ressaltar, que a inclusão educacional não se resume ao reconhecimento das diferenças e ao direito à matrícula e frequência dos alunos com NEE nas classes comuns de ensino. Ela vai além e propõe a eliminação de obstáculos e barreiras que impeçam ou dificultem seu sucesso na aprendizagem e sua participação efetiva na sociedade, sendo imprescindíveis, quando necessárias, modificações físicas, adaptações curriculares significativas, proposições de estratégias pedagógicas, organização da sala de aula, a fim de que o currículo proposto favoreça a todos. Nesta perspectiva, pretendemos discutir a inclusão atrelada à educação contextualizada, uma vez que entendemos assim como propõe Reis (2011, p. 93) “Educação contextualizada como uma relação de aprofundamento e alargamento das compreensões do mundo e das singularidades em que se inserem os sujeitos e práticas educativas”.

Penso que uma escola inclusiva perpassa por uma escola que pratica a educação contextualizada no sentido de proposição de currículos mais significativos, que partem da realidade local e dos saberes dos sujeitos aprendentes. Bem como, é um espaço acolhedor dos sujeitos tão invisibilizados na escola como, por exemplo, das crianças com NEE. É um lugar onde os diferentes sujeitos se relacionam e compartilham saberes, valores e desejos de aprendizagem.

Desse modo, entendo que para garantir a inclusão é necessário que ocorra uma mudança no trabalho pedagógico a partir de ações educativas pautadas no compartilhamento dos processos educativos entre todos os envolvidos nesse processo, com práticas pedagógicas que considerem as diferenças da aprendizagem no sentido de possibilitar a superação dessas diferenças, fortalecendo assim o princípio democrático de uma educação para todos.

Assim, considero que as práticas de sala de aula comum, baseadas no modelo cartesiano precisam ser ultrapassadas e neste sentido surge o desafio de uma educação contextualizada e inclusiva, partindo de uma reorganização curricular que assume o compromisso com a diversidade, com oportunidades iguais para todos, através, principalmente, de adaptações curriculares que possibilitem a autonomia das crianças com deficiências.

Portanto, acreditando que a escola é espaço de formação docente onde o educador reflete sobre o saber-fazer sabemos que a inclusão pode fomentar esse processo de formação através de situações concretas vivenciadas nos espaços educativos, uma vez que, como professora de AEE da Rede Municipal de Educação de Juazeiro -BA, percebo, através do trabalho que vem sendo realizado, que muitas ações foram implementadas à luz das políticas públicas de inclusão, mas ainda é visível que o sonho de inclusão escolar perpassa principalmente pelas ações docentes no cotidiano da sala de aula. Portanto, torna-se fundamental a formação continuada dos professores *in loco*, no chão da escola entre seus pares para que juntos consigam pensar nas crianças com deficiências a partir das especificidades de cada deficiência e das potencialidades de cada sujeito.

Neste caminhar, resalto a relevância dessa investigação, destacando o desejo de pesquisar sobre práticas pedagógicas que possibilitem uma educação mais humana, com todos incluídos no processo de aprender e de inclusão na sociedade, sendo essa uma das tarefas sociais da educação.

Do ponto de vista científico espera-se que esse trabalho venha contribuir na produção de conhecimento, apresentando reflexões provocadoras e possibilidades que permitam que os educadores/as se sintam desafiados a vivenciarem experiências de aprendizagens contextualizadas, com novas formas de interação e na organização do tempo didático, beneficiando assim todas as crianças.

3. DA QUESTÃO PROBLEMATIZADORA AOS OBJETIVOS QUE ORIENTARAM O CAMINHAR DA PESQUISA

A proximidade com o objeto de pesquisa, cotidianamente, através do papel que venho desenvolvendo como professora de AEE, mas, especificamente mobilizada pelas narrativas de professores e crianças escutadas durante o meu fazer profissional foi o fio condutor para buscar compreender a seguinte questão de estudo: Como as novas demandas postas à escola no que tange a uma educação contextualizada e inclusiva, particularmente de alunos com necessidades educacionais especiais, se apresentam no cotidiano escolar, especificamente nas narrativas e práticas pedagógicas dos professores da Escola Municipal Maria de Lourdes Duarte?

Como subsídio à questão de pesquisa, os objetivos desta investigação se apoiam em outras indagações, a saber: As presenças das crianças com deficiências nas salas de aula comum mobilizaram transformações na prática pedagógica dos professores? A proposta pedagógica da escola reconhece e valoriza as diferenças como condição para o aperfeiçoamento da educação escolar? Os professores têm conhecimentos básicos sobre as deficiências? As adaptações curriculares foram realizadas a fim de atender as especificidades das crianças com necessidades educacionais especiais?

É um olhar para um ser menor.

Para o insignificante, que eu me criei tendo.

O ser que na sociedade é chutado como uma barata. Cresce de importância para o meu olho. (Manoel de Barros 2008).

Historicamente as pessoas com deficiências foram vistas com o olhar de pena ou como coitadinhas, pelos seus semelhantes, portanto, na maioria das vezes quando alguma família descobria que sua criança tinha uma deficiência passava a viver um momento de reclusão com medo do olhar preconceituoso e excludente, daí surgindo um ditado popular muito forte ao afirmar do “luto à luta”. Quando na anamnese buscamos a história de vida das crianças atendidas no AEE as narrativas das famílias mostram que antes do reconhecimento do direito das pessoas com deficiências, elas experimentaram uma longa jornada de luto na busca de explicações para entender as especificidades de seus filhos, às vezes, até ficaram muitos anos sem aceitar ou até mesmo deixaram de participar de grupos sociais cotidianos em função do medo da exclusão.

Assim, após a realização do estado da arte sobre Educação Especial no país ficou mais evidente a necessidade de inferir esforços acadêmicos para a proposição desse estudo, uma vez que as inquietações acerca da temática se ampliaram e de certa forma se diferem das pesquisas encontradas no país, pois traz como objetivo geral: **Compreender como as novas demandas por uma educação contextualizada e inclusiva, em particular de alunos com necessidades especiais, se apresentam nas narrativas e práticas pedagógicas de gestores, professores e alunos atendidos pelo AEE da Escola Municipal Maria de Lourdes Duarte.**

Especificamente, essa investigação se propõe: a) relatar como a Escola Maria de Lourdes Duarte tem contemplado, a partir do Projeto Político Pedagógico, as questões da contextualização com o Semiárido e inclusão das crianças com NEE em suas práticas pedagógicas; b) revelar como o acolhimento das crianças com NEE está presente nas narrativas das crianças e nas narrativas e práticas pedagógicas dos professores da Escola Maria de Lourdes Duarte; c) descrever, a partir das narrativas das crianças e dos professores, as práticas mais significativas de educação inclusiva e contextualizada com o Semiárido na escola.

Neste sentido, a pesquisa buscou delinear uma vivência ética e sensível, para apreender os sentidos e relações da educação contextualizada e da educação inclusiva pelos sujeitos da pesquisa, por isso optou-se pelas narrativas dos professores através de suas vozes e expressão da prática pedagógica cotidiana, e assim discutir os aportes teóricos. Para isso, tornou-se pertinente trazer o estado da arte da pesquisa a partir de um levantamento dos últimos cinco anos de temas investigados que apresentam relação com a pesquisa em destaque.

4. O ESTADO DA ARTE: CONSTRUINDO RELAÇÕES E SENTIDOS PARA A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

Elaborar o Estado da Arte sobre o objeto de estudo tornou-se de grande relevância para esta pesquisa, pois me coloquei à disposição de revisitar os bancos de pesquisa sobre a temática no país, no período de 2015 a 2020, o que me levou a identificar em outras pesquisas aspectos que de alguma forma dialogam com o objeto de pesquisa que aqui apresento, bem como contribuiu para perceber que o diferencial dessa pesquisa trata-se das relações entre educação inclusiva e educação contextualizada com o Semiárido, ou seja em nenhuma outra pesquisa sobre educação inclusiva apareceu a perspectiva de contextualizar saberes como forma de garantir que a educação escolar seja inclusiva.

Assim, ressalto que inicialmente realizei o Estado da Arte para identificar a quantidade de dissertações e teses defendidas no período entre os anos de 2015 e 2020, sobre o tema em estudo, mas, que a busca ajudou a visualizar melhor minhas questões de pesquisa dando maior relevância social e acadêmica ao

estudo realizado, pois as narrativas das crianças e colegas profissionais da escola descortinaram as minhas narrativas pessoais/profissionais vividas em torno da temática uma vez que me sinto acolhida pelo trabalho como professora de AEE à medida que descubro minhas próprias limitações e possibilidades de acesso ao saber.

Nessa busca de pontos e contrapontos com outras pesquisas acessei a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (IBDIT), onde ao colocar o filtro “educação Inclusiva”, encontrei 2.879 (dois mil oitocentos e setenta e nove) trabalhos. Desses, 12 (doze) dissertações e 1(uma) tese que versam sobre a temática. Sobre o filtro “Crianças com necessidades educacionais especiais”, identifiquei 175 (cento e setenta e cinco), desses apenas 2 (dois) trabalhos, sendo 1(uma) tese e 1(uma) dissertação que tem relação parcial com a pesquisa em foco. Com relação ao conceito “Educação Contextualizada” encontrei 2.692 (dois mil seiscentos e noventa e dois) publicações entre teses e dissertações e ao colocar o filtro “Educação Contextualizada nas séries iniciais do ensino fundamental” esse número é reduzido para 34 publicações, e ao analisá-las, nenhuma tem relação com a pesquisa.

A partir do levantamento realizado optei por descrever e analisar 09 (nove) trabalhos que na minha concepção estabelecem uma relação mais direta com a pesquisa que aqui apresento. Mas, na tabela abaixo, informo os 15 (quinze) trabalhos que apresentam relação com os descritores “Educação Inclusiva e crianças com NEE” utilizados para pesquisar e construir este estado da arte. Das pesquisas encontradas e descritas abaixo, 07 (sete) são dissertações de cursos de Mestrado em Educação e 02 (dois) são teses de curso de Doutorado em Educação.

Tabela 1. Distribuição de trabalhos no período de 2015 a 2020

Ano	Educação Inclusiva	Crianças com NEE	Ambos
2015	01	-	-
2016	03	-	-
2017	04	01	01
2018	03	-	02
2019	02	-	
TOTAL	14	01	03

FONTE: IBCIT, 2021, elaborado por SOUZA(2021).

Os estudos mapeados e descritos na tabela 1 demonstram que no período de 2015 a 2020 tivemos um número maior de pesquisas sobre Educação Inclusiva e somente 02 trabalhos tratam de NEE e 03 estudos que abordaram ambos os descritores pesquisados no banco de dados. É importante ressaltar que desses trabalhos 13 (treze) são dissertações de mestrado e 02 (dois) teses de doutorado realizadas nos anos de 2017 e 2018. Essa constatação nos ajuda a perceber principalmente que diante de tantas dissertações a continuidade das pesquisas em nível de doutoramento ainda não segue a mesma força de interesse por aprofundamento como ocorre em nível de mestrado.

As informações angariadas nas pesquisas descritas na tabela 1 serão apresentadas seguindo uma temporalidade por considerar um recurso importante na pesquisa narrativa e por assim contribuir na compreensão da temática ao longo dos últimos 05 (cinco) anos.

Desse modo, em 2015 a dissertação intitulada Educação inclusiva: um estudo sobre o processo de inclusão escolar na rede municipal de ensino de Campina Grande-PB, objetivou discutir a Política de Educação Inclusiva da Rede analisando como essa se traduz concretamente na prática. Esse trabalho buscou compreender através de análise documental e aplicação de entrevistas com professores de duas escolas como a política de Educação Especial estava sendo implantada nestas instituições. Segundo a autora, a pesquisa identificou que a Política de Educação Inclusiva atende a interesses do capital advindo daí a dificuldade de implementação da política no chão da escola. Percebeu também na análise dos dados que a falta de formação dos professores para a realização do trabalho torna-se um grande obstáculo a ser transposto para melhor atendimento dos alunos nas salas de aula comum.

Em 2016, destaco a pesquisa de dissertação de Natalia Parente de Lima Valente (2016), intitulada “As dificuldades e estratégias do professor da educação básica no processo da inclusão escolar: uma experiência no município de Quixadá-Ceará”. No resumo do texto, a autora destaca que a educação inclusiva propõe um modelo de organização escolar que atenda às necessidades dos alunos, com o

objetivo de garantir o acesso e permanência desses, cuja organização seja adequada às necessidades e especificidades de alunos com ou sem deficiência. Para a autora houve um avanço significativo nas matrículas de alunos com deficiência nas escolas públicas de educação básica da rede regular de ensino no Brasil devido à intensificação das discussões acerca da inclusão escolar, evidenciando assim as premissas básicas da inclusão, o acesso e a permanência dos alunos. Nesse sentido vários aspectos devem ser considerados como: a estrutura escolar, a formação do professor, qualidade do acesso, dentre outros. Tendo com fatores essenciais para uma reflexão significativa sobre o processo de inclusão; o professor inclusivo e o aluno incluído. O objetivo principal de pesquisa foi “investigar as dificuldades e estratégias utilizadas pelo professor no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência”.

Já em 2017, ressaltou 04 pesquisas que apresentam pontos de relação com a presente investigação, pois todas destacam a importância da Educação Inclusiva ou trazem as especificidades das crianças com NEE. A leitura e síntese atenta dos resumos mostram estes encontros, pois na de Cristiane dos Reis Cardoso (2017), “Desvelando as tramas e os dramas da inclusão escolar: um estudo com professores do ensino fundamental”, a autora inicia o texto relatando que a inclusão escolar é um tema que gera bastante resistência e polêmica entre os professores visto que ainda é possível observar muitas ações de integração ou segregação que dificultam ainda mais a aprendizagem. O objetivo geral deste trabalho foi “analisar as relações de subjetivação da atuação docente no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual na cidade de Alfenas/MG, com um total de 28 participantes.

A dissertação de Gessinea Raydan Evangelista (2017) “Propostas para uma educação inclusiva no ensino regular em escola do campo”, aborda a temática da educação inclusiva numa escola do campo, no município de Minas Gerais, partindo do princípio de que a educação inclusiva prevê o atendimento a todos os alunos, considerando aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE). Tem como referência teórica os estudos de Arroyo (2007 e 2010), Figueiredo (2008), Glat (2011) e Mantoan (2004, 2006 e 2007) e as legislações vigentes a cerca da Educação inclusiva. Esses autores defendem que a escola inclusiva precisa passar por transformações nas práticas pedagógicas e curriculares, na estrutura física e organização para melhor atender a diversidade de alunos que a escola recebe. Os resultados apontam a dificuldade das salas regulares em promoverem a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e bem como a necessidade de realizar transformações e adaptações no ambiente escolar a fim de promover uma educação inclusiva de fato nas classes regulares de ensino.

O trabalho de conclusão de Mestrado de Natália Barbosa Veríssimo (2017), “Percepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais”, apresenta o principal objetivo da pesquisa que foi “caracterizar as percepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I que tem crianças com necessidades educacionais especiais (NEE)”, e como objetivos específicos “conhecer como se efetiva o processo de elaboração das atividades desenvolvidas com os alunos, identificar suas dificuldades e sucessos experienciados no processo de inclusão dos referidos alunos, identificar sugestões para aprimoramento de sua prática pedagógica com vistas à inclusão de tais alunos e verificar as percepções que apresentavam em relação à inclusão deles no ensino regular”. É uma pesquisa descritiva com análise qualitativa realizada através de um estudo de caso, os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras de uma Escola de Ensino Fundamental da classe comum.

Ainda em 2017, a tese de Sandra Pavoeiro Tavares Carvalho, “Narrativas sobre inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em uma escola municipal de educação básica de Cuiabá - MT”, pesquisa sobre crianças com necessidades educacionais especiais (NEE), atrelada a inclusão escolar, considerando três dimensões: políticas públicas, organização escolar e formação do professor. A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Educação Básica de Cuiabá - MT, é de abordagem qualitativa e pressupostos da pesquisa narrativa, participam da pesquisa nove pessoas: duas integrantes da equipe gestora, cinco professoras da sala de aula comum e duas de sala de recursos multifuncionais. O objetivo foi “compreender o que professores e gestores narram sobre sua atuação com as crianças que apresentam NEE no 1º Ciclo do Ensino Fundamental, como estão significando e ressignificando o exercício profissional e que experiências têm vivenciado com essas crianças”. Para compreender a organização administrativa e pedagógica escolar e sua caracterização, a pesquisadora, analisou documentos, fez observações, participou de conversas e fez notas de campo e todas essas informações deram origem a textos narrativos. A equipe gestora enfatiza que as ações e princípios estão pautados na gestão democrática, que garante acesso e permanência de crianças de 6 a 9 anos na unidade de ensino e que incentiva os professores a promover a inclusão escolar e para alcançar as metas da alfabetização. Através das narrativas orais os professores relatam suas experiências no trabalho com alunos com deficiências e afirmam que vivenciam sentimentos

e reações de ansiedade, medo, insegurança, pois embora sejam licenciados em Pedagogia e já terem experiência na docência encontram dificuldades com relação ao processo de aprendizagem de crianças com NEE, elas percebem uma necessidade de repensar a organização da escola, as formas de interação social estabelecidas e bem como o currículo.

A partir da leitura dos trabalhos pude identificar que de 2015 a 2017 todos os trabalhos tiveram como foco entender como a inclusão acontece nas salas de aula comum nas escolas públicas e que nas 05 (cinco) dissertações e na tese encontramos os profissionais da educação como sujeitos da pesquisa (professores, gestor e coordenador pedagógico), mas que somente em 01(um) trabalho de Doutorado a análise dos dados surge das narrativas dos sujeitos da pesquisa através das conversas realizadas e escuta dos sujeitos em diversos momentos do cotidiano escolar. Esse aspecto da investigação foi muito salutar e me ajudou a perceber a importância de usar esse dispositivo de pesquisa ressaltando a validade das narrativas na realização de pesquisas qualitativas.

No ano de 2018, duas pesquisas merecem atenção como a de Maria Francisca Braga Marinho, “Inclusão de crianças com deficiências nos primeiros anos do Ensino Fundamental em escola pública: dificuldades apontadas por professores”. O texto publicado destaca que o Brasil tem uma dívida grande com os alunos público-alvo da educação especial no Brasil e que a inclusão de crianças com deficiência na escola pública não poder acontecer por acaso. O Problema da pesquisa da pesquisa foi “identificar os desafios enfrentados pelos professores no contexto das políticas de inclusão de crianças com deficiências para sua escolarização nos 2º, 3º, 4º anos do ensino fundamental I - 1º e 2º ciclos. O objetivo geral desta tese é “investigar os desafios que o professor enfrenta no contexto das políticas de inclusão de crianças com deficiência, nos primeiros anos do ensino fundamental em escola. Teve como objetivos específicos: “averiguar se as políticas educacionais correspondem as prerrogativas das políticas de inclusão escolar de crianças com deficiências nos 2º, 3º, 4º anos do ensino fundamental I -1º e 2º ciclos”, “compreender como ocorre anualmente a inclusão educacional e a escolarização de crianças com deficiências e discutir os caminhos que a educação inclusiva propõe atualmente para a criança com deficiência na escola pública, levando em consideração as dificuldades encontradas”. O estudo usou como referencial teórico autores que reforçam a ideia de que a inclusão é para todos os alunos, tenham ou não deficiência, limitações ou especificidades. Foi realizada entrevista semiestruturada, análise de conteúdo e categorização de dados. O estudo revelou que a inclusão educacional da criança com deficiência a uma escolarização de qualidade ainda é um grande problema, pois observou-se que o tema educação especial/inclusiva foi pouco abordado e de forma mais superficial nas formulações. De acordo com autora do texto é necessário que aconteça mudança de princípios e práticas, estruturas colaborativas e de apoio envolvendo todos e bem como qualificação profissional, acessibilidade, mudança na estrutura física, mais recursos pedagógicos, respeito as diferenças e ensino de qualidade para todos.

O outro trabalho de 2018 foi uma dissertação de Mestrado realizada por Paulo Afonso Vieira, intitulada: “Uma escola pública inclusiva: novos paradigmas, novas perspectivas”. A presente pesquisa discutiu de que forma os fatores, principalmente dentro da escola podem contribuir para a construção de ambientes inclusivos, partindo do princípio de uma sociedade acolhedora, justa e inclusiva. O lócus da pesquisa foi a Escola Estadual Adalgisa de Paula Duque de Lima Duarte/MG com o acolhimento dos alunos com necessidades educacionais especiais e das famílias no espaço escolar. O objetivo geral foi “propor ações pedagógicas no sentido de realizar intervenções possíveis para as dificuldades levantadas, valorizando as práticas já existentes”. A partir do acolhimento aos estudantes e do acompanhamento de ações foi possível identificar como a educação inclusiva é desenvolvida e como acontece no espaço escolar. A hipótese assumida pela autora é de que a escola procura praticar os princípios da educação inclusiva e evidencia algumas ações através das práticas. Como metodologia realizou o levantamento de dados do censo escolar através dos órgãos competentes a pesquisa de competentes a pesquisa de campo para analisar a cultura da inclusão da escola em estudo. A pretensão da autora era verificar a implantação das políticas de inclusão, relacionando-as às práticas da instituição, foi analisado também os materiais criados, produzidos e confeccionados pela escola. A análise das falas dos sujeitos sobre a inclusão na escola em foco foi feita seguindo as orientações do material “Index para inclusão”, Boot e Ainscow (2011), através de grupos focais com os atores envolvidos na pesquisa e no final foi apresentado um plano de ação Educacional, com o objetivo de contribuir com o contexto em que a pesquisa foi realizada.

Então, em 2018, foram dois trabalhos que considerei significativos, haja vista um deles foi uma tese que especificamente buscou identificar os desafios da inclusão para a escolarização dos alunos com deficiências nos primeiros anos do Ensino Fundamental. E o segundo trabalho buscou identificar através das práticas de uma escola estadual como a inclusão acontece. Desse modo, é salutar frisar que as

investigações desse ano apontam a formação dos professores pode ser um obstáculo no processo de inclusão, pois o tema Educação Inclusiva é pouco abordado nos encontros formativos dos professores.

Em 2019 selecionei a investigação de, Fabiana Darc Miranda, “Educação inclusiva em um município do interior goiano: análise de um percurso”. Fabiana Miranda inicia a sua reflexão sobre os avanços da educação inclusiva em uma perspectiva mundial, a luta das famílias pelos seus direitos básicos e bem como os mais abrangentes como os movimentos a favor da inclusão social e escolar. O estudo investigou e analisou a trajetória da educação inclusiva em um município no interior goiano. As questões norteadoras foram: Como ocorreu a trajetória do processo de inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino municipal? Como vêm acontecendo a educação inclusiva no município? Qual o olhar dos envolvidos nesse processo em relação à concepção e prática de educação inclusiva. O objetivo geral foi analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino de um município do interior goiano. A pesquisa, dividida em dois momentos, primeiro foi realizado um estudo bibliográfico sobre a história da inclusão e da escola, depois foi realizada a pesquisa de campo com os professores nas escolas inclusivas do município. As técnicas para a coleta de dados foram entrevistas estruturadas e grupos de estudo buscado obter mais informações após a implementação da educação inclusiva nas escolas.

Chamou-me atenção que, dos 09 trabalhos catalogados e analisados, somente na tese de Sandra Pavoeiro Tavares (2017) foi utilizado, assim como nesta investigação, os princípios da pesquisa narrativa para compreensão dos dados da pesquisa. Considero este aspecto muito importante, pois compreender um contexto escolar partindo das vozes dos sujeitos envolvidos torna esse movimento de pesquisa também um mecanismo de intervenção quando os sujeitos mais conscientes da sua história podem transformar aquilo que ainda é necessário para efetivar a educação inclusiva.

Os achados sobre Educação Inclusiva e crianças com NEE reforçam que no nosso país muitos pesquisadores têm mostrado interesse pela temática, mas que muitos esforços ainda podem ser feitos para aprofundar a relação entre Educação Inclusiva e estudantes com NEE, pois entendo que não podemos considerar uma escola inclusiva somente verificando a presença dos estudantes nas salas de aula comum, mas que precisamos escutar dos próprios sujeitos se se sentem acolhidos e incluídos na escolarização oferecida na escola.

Portanto, na tentativa de ampliar as discussões e enxergar pela ótica dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa como a inclusão dos estudantes com NEE se apresenta na escola pública municipal escolhida, o estudo se pauta nos referenciais de uma pesquisa qualitativa a partir dos princípios da pesquisa narrativa por entender que para apreender os sentidos e significados de um espaço vivo e complexo como é o caso da escola pública precisamos validar as vozes daqueles que cotidianamente participam do processo crianças com deficiências, professores e equipe gestora.

5. O QUE NOS REVELA A PESQUISA EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA E À EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

Assim, para melhor compreender o que os professores e a equipe gestora narram sobre o acolhimento das crianças que apresentam NEE na escola, considere importante realizar o estado da arte sobre trabalhos acadêmicos realizados sobre a temática ir compondo os sentidos desta pesquisa. Na leitura dos trabalhos encontrados percebi que tem muitos pesquisadores interessados em aprofundar os estudos sobre a educação inclusiva e as crianças com NEE. Os estudos mostram que existem muitas fragilidades por parte dos sistemas de ensino, professores e equipe gestora e que ainda existe uma distância grande entre o que propõem os documentos oficiais sobre inclusão e contextualização e as práticas pedagógicas nas escolas.

A pesquisa de campo me aproximou ainda mais da realidade e me motivou a continuar na busca para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, que aos poucos vão sendo alcançados. Construir novos conhecimentos e conhecer a pesquisa narrativa na perspectiva de Souza, Passeggi e Vicentini, me motivaram a seguir por esse caminho metodológico, através da abordagem qualitativa numa visão fenomenológica.

A pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo trouxeram reflexões também sobre a minha própria formação, sobre a minha identificação com a docência, do meu interesse pelas crianças com NEE e sobre os desdobramentos ao longo da minha vida.

A partir das anotações no diário de campo, das narrativas e observações, foi possível ir compondo os sentidos sobre as histórias contadas e experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, mas reconheço

que as narrativas e o aspectos escolhidos para compor esse texto podem ser interpretados e escritos de outras formas, afinal essa é uma característica da pesquisa narrativa.

Nesse sentido, as considerações que vou fazendo é a partir do meu olhar e das informações levantadas por meio das técnicas da coleta de dado. Assim, sempre que releio as anotações das narrativas, tenho a impressão de que muita coisa ainda poderia ser contada. Dessa forma, trago em mim a certeza de que as histórias escolhidas para construção desse capítulo foram as que mais me tocaram e que atendem diretamente as intenções da pesquisa, num exercício de produção pautado pela ética, respeito e admiração pelo outro.

As histórias contadas foram vivenciadas por cinco professoras da sala de aula regular, cinco crianças com NEE, gestão e coordenação da Escola Professora Maria de Lourdes Duarte. As narrativas dos professores gestão e coordenação, demonstram que ainda enfrentam um grande desafio, seja pela falta de formação dos professores e pela falta de conhecimento que causa medo e insegurança.

Pesquisando sobre a temática na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (IBDIT), encontrei diversos trabalhos sobre inclusão, mas nenhum sobre inclusão e contextualização, penso que o temática pode ser mais aprofundada num estudo posterior.

As professoras da sala de aula regular relatam que se sentem despreparadas para lidar com as de crianças que apresentam NEE, pois falta formação docente, e embora tenham sentido essa dificuldade, os desafios que surgem no cotidiano da escola têm motivado para que busquem conhecimentos para trabalhar essas especificidades, mesmo que ainda de forma incipiente, pois compreendem a responsabilidade que tem para com cada criança.

Analisando o PPP da escola e fazendo o entrelaçamento com as narrativas das professoras, de gestão e coordenação, conclui-se que o documento não evidencia como acontece o atendimento às crianças com NEE, de que forma são avaliadas, e se consideram as especificidades e potencialidades das crianças, fica evidente que a escola não contempla as questões da contextualização com o semiárido a partir desse documento, o que existem são algumas ações isoladas, no entanto não se configuram com práticas efetivas e cotidianas.

As contribuições deste estudo vão me relevando que a escola apresenta muitas fragilidades, mesmo com outros profissionais como professores de AEE e a psicopedagoga apoiando o ensino das crianças e o trabalho dos professores.

As narrativas das crianças trazem o mesmo entrelaçamento a partir das observações registradas no diário de campo, respeitado os dizeres e as vivências delas, trazendo seus olhares e percepções acerca da inclusão. Mesmo não tendo um conceito construído sobre inclusão, as crianças vão relatando suas dificuldades para estudar, a falta de respeito com as especificidades da criança quando afirma que aprendeu a como “ficar quieto”, a ausência de um currículo e de práticas que valorizem e respeitem as potencialidades das crianças, como sujeitos que são capazes de aprender e se desenvolver.

Na observação participante e anotações do diário de campo percebo que os saberes universais ganham mais importância e assim a escola vai ofertando uma educação descontextualizada, vai produzindo novas excludências, inclusive para as crianças que não possuem NEE.

6. À GUIA DE CONCLUSÃO

A imersão no estudo desta temática, no campo de pesquisa e nas referências atualizadas que amparam as reflexões e achados nos permite concluir, a partir da análise crítica e reflexiva dos dados, que é necessário ampliar o diálogo sobre inclusão e contextualização nas escolas. A reflexão que faço a partir das histórias contadas pelos participantes desta pesquisa só aumentam a minha convicção de que a contextualização é a base para a inclusão escolar e neste sentido não se faz de forma descontextualizada.

Compreendo que acolher é fazer com que todas as crianças tenham o sentimento de pertença do espaço e da aprendizagem e embora nas narrativas os professores dizem acolher, nas práticas pouco é feito, o currículo se revela distante da realidade dessa forma pouco inclusivo, faz se necessário ampliar a discussão sobre contextualização para oferecer uma educação de qualidade, significativa e com práticas verdadeiramente acolhedoras.

Diante de tudo que estudei sobre a temática e do que vivenciei no campo de pesquisa, percebo que que ainda é um grande desafio para os professores e equipe gestora lidar com crianças que apresentam NEE, a falta de formação voltadas para inclusão e contextualização, a falta de clareza nas ações da escola

previstas no PPP, todas essas questões constituem-se como elementos importantes dessa pesquisa que refletem nas práticas pedagógicas descontextualizadas e pouco inclusivas, a impressão que fica é que é preciso fazer mais pela aprendizagem dessas crianças.

Espero que esse estudo de alguma forma sensibilizar aos que lidam com crianças que apresentam NEE, ressaltando o respeito as suas especificidades e possibilidades de aprender e que o acolhimento com práticas mais significativas seja uma vivência cotidiana na escola.

REFERÊNCIAS

- [1] BARROS, M. de. As infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.
- [2] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- [3] BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Brasília-DF: CNE/CEB, 2009.
- [4] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- [5] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- [6] FERREIRA, Windyz. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (org). Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
- [7] MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semi-Árido. In: RESAB (REDE DE EDUCAÇÃO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO). Educação para a convivência com o semi-árido: reflexões teórico-práticas. 2. ed. Juazeiro: RESAB, 2006
- [8] MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?1. Reimpressão - São Paulo: Summus, 2015.
- [9] MANTOAN, Maria Tereza Eglér. O desafio de ser, sendo diferente na escola. In: RODRIGUES, David (org). Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
- [10] REIS, Edmerson dos Santos. Educação do Campo: escola, currículo e contexto. Juazeiro-BA: ADAC/UNEB-DCH-III/NEPEC-SAB, 2011.
- [11] SILVA, José de Souza. Aridez mental, problema maior: Contextualizar a educação para construir o 'dia depois do desenvolvimento' no Semiárido Brasileiro. Versão revisada e ampliada do documento de apoio ao "Curso de Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro", realizado no Campus de Sumé - PB da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e apresentado no Seminário Nacional de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro de 31 de maio a 2 de junho de 2010.

Capítulo 8

Acessibilidade e deficiência visual: Identificação de barreiras arquitetônicas em áreas internas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus Morada Nova/CE

Ediglê Emiliano da Silva

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo diagnosticar as barreiras arquitetônicas existentes nas áreas internas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus Morada Nova, com intuito de possibilitar adequações e assegurar à pessoa com deficiência visual o direito de ir e vir, bem como o direito à acessibilidade conforme preconizam as normativas. Como fundamentação teórica foram utilizados o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), NBR 9050:2015 (2004), da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT), dentre outros. Durante o Curso de Orientação e Mobilidade foi possível conhecer as principais barreiras existentes que dificultam a vida da pessoa com deficiência visual, tal conhecimento possibilitou a construção da metodologia utilizada para pesquisa neste estudo, sendo a pesquisa qualitativa e tendo como estratégia a observação. O rompimento das barreiras arquitetônicas vem na perspectiva de garantir o direito de locomover-se, possibilitando, assim, à pessoa com deficiência visual usufruir do direito à interação social, à educação, à saúde, ao lazer, ao trabalho e acima de tudo, a autonomia na vida diária. Se a instituição seguir as orientações sugeridas, estará favorecendo a esta pessoa o seu direito de cidadão, se respaldando nas normativas de acessibilidade e realizando, de fato, ações de inclusão social contemplando o direito à educação inclusiva no Campus do IFCE de Morada Nova.

Palavras-Chave: Acessibilidade. Deficiência Visual. Barreiras Arquitetônicas.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo emergiu de uma preocupação com o direito de ir e vir da pessoa com deficiência, pautada pelo desejo de contribuir com a acessibilidade da pessoa cega em seu cotidiano. Nessa perspectiva foi possível debruçar-se e conhecer um pouco mais sobre a deficiência visual e as barreiras arquitetônicas, atitudinais e/ou sociais que contribuem para a negação do referido direito da pessoa com deficiência visual, e que resultam na falta de acessibilidade no meio em que vivem. Barreiras arquitetônicas, aqui compreendida conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), sendo as existentes nos edifícios públicos e privados que impeçam o acesso à pessoa com deficiência com autonomia e segurança.

Conforme os dados do IBGE, Censo Demográfico 2010, por volta de 45,6 milhões de pessoas que vivem no Brasil tem algum tipo de deficiência, isso corresponde a 23,9% da nossa população. Neste caso, 35.774,392 pessoas são deficientes visual. A inclusão social da pessoa com deficiência visual ainda não ocorre em nosso país de forma efetiva. Quando andamos pelas cidades é possível observar que o direito de ir e vir dessa população encontra-se prejudicado, pois grande parte das calçadas e ruas não apresentam sequer nivelamento para um caminhar com segurança.

Considerando espaços internos de instituições públicas e privadas, observamos que nem sempre esse direito é garantido, haja visto a precarização da política de inclusão social da pessoa com deficiência.

Observando o IFCE – Campus Morada Nova, é notório que a estrutura física não foi pensada na acessibilidade da pessoa com deficiência visual, onde existem barreiras arquitetônicas fixas e móveis por todo o Campus, resultando na negação de direito do livre acesso às instalações internas da instituição pela pessoa cega ou com baixa visão.

Nesse contexto, este estudo teve como objetivo diagnosticar as barreiras arquitetônicas existentes para a pessoa com deficiência visual nas áreas internas do IFCE – Campus Morada Nova/CE.

Assim, o objeto deste estudo, refere-se à identificação das barreiras arquitetônicas em razão da realidade observada e vivenciada nesta instituição. Compreende-se que o resultado desta investigação fomenta reflexões, podendo contribuir, posteriormente, com a melhoria da acessibilidade da pessoa com deficiência visual no IFCE – Campus de Morada Nova.

Com o intuito de possibilitar a sensibilização da gestão a fazer as adequações necessárias para oportunizar o acesso à pessoa com deficiência visual com autonomia dentro da instituição, espera-se que os resultados obtidos sejam tomados como referência para possíveis mudanças no espaço observado e, nesse sentido, oportunizar de fato ao público alvo desta investigação a igualdade de oportunidades e o acesso à educação inclusiva.

Com orientação baseada nessa perspectiva, o presente estudo foi realizado através de uma pesquisa qualitativa, utilizando como estratégia a observação, sendo possível, através da observação, medir e comparar se as larguras dos corredores estão dentro dos padrões conforme a NBR 9050, e identificar barreiras que possam impedir o livre acesso da pessoa cega às instalações da instituição.

Norteador esse estudo, utilizou-se como referencial teórico a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015), Conde (2012), Minayo (2009), o Decreto nº 5.296 de 2004, bem como a Norma Brasileira (NBR) 9050:2015, da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT).

2. DEFICIÊNCIA VISUAL E ACESSIBILIDADE

As políticas públicas para a inclusão da pessoa com deficiência estão expostas em normativas. No entanto, muitas vezes a inserção social perpassa o rompimento das barreiras arquitetônicas, sendo necessário romper as barreiras atitudinais e/ou sociais lhe ofertando condições de igualdade entre nossa sociedade.

No caso da deficiência visual pode ser congênita ou adquirida, podendo ainda ser total ou parcial, ou seja, a pessoa com perda total da visão é considerada cega, enquanto a pessoa com baixa visão é considerada com deficiência visual parcial.

Segundo Brasil (2007, p. 15), “a cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente”. Sendo esta alteração irreversível, não há tratamento clínico para corrigi-la, nem mesmo através de procedimento cirúrgico. Para a baixa

visão também não existe correção, sendo muito complexa, em virtude da variação da intensidade do comprometimento das funções.

Na medicina, uma pessoa é considerada cega se corresponde a um dos critérios seguintes: a visão corrigida do melhor dos seus olhos é de 20/200 ou menos, isto é, se ela pode ver a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa de visão normal pode ver a 200 pés (60 metros), ou se o diâmetro mais largo do seu campo visual subentende um arco não maior de 20 graus, ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/200. Esse campo visual restrito é muitas vezes chamado "visão em túnel" ou "em ponta de alfinete". Nesse contexto, caracteriza-se como indivíduo com visão sub-normal aquele que possui acuidade visual de 6/60 e 18/60 (escala métrica) e/ou um campo visual entre 20 e 50º (Conde, 2012, Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/cegueira-e-baixa-visao>>. Acesso em 03 agost.2017).

Nesta ótica, se fez necessário fortalecer as políticas públicas de inclusão social, garantindo, assim, condições para que estes indivíduos tenham acesso à educação, à saúde e ao lazer, dentre outros direitos, como a liberdade de locomoção com segurança.

A acessibilidade está relacionada à referida liberdade, ofertando a todos, sem distinção, o direito de ir e vir, possibilitando o deslocamento das pessoas sem obstáculos e de forma autônoma para a prática da vida diária.

Conforme o Decreto Nº 5.296 (Dec nº 5.296 de 02/12/2004, 2004), acessibilidade é fornecer às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, condições para utilizar com segurança e autonomia os espaços, os mobiliários, os equipamentos urbanos, as edificações, os serviços de transporte e os dispositivos, bem como os sistemas e meios de informação e comunicação.

Para que a pessoa com deficiência tenha oportunidade de viver de forma autônoma, com plena igualdade de acesso a bens e serviços, como cidadãos em nossa sociedade, a Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT), afirma que as edificações de uso público ou coletivo, bem como as áreas de qualquer espaço devem ter no mínimo uma rota acessível. Ainda, segundo a ABNT:

Acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (ABNT, 2015, p. 16).

Considerando as referidas normas, surgiram as inquietações fundantes desta investigação, que emergiram com base no contato diário com o espaço do IFCE – CAMPUS Morada Nova. Destas reflexões configuraram-se algumas indagações, entre elas: Como acontece o acesso da pessoa com deficiência visual dentro desta instituição? Que barreiras são identificadas na sua área interna?

Com o intuito de diagnosticar as barreiras arquitetônicas na área interna deste Campus, possibilitando mudanças referentes à acessibilidade da pessoa com deficiência visual, caminhos foram trilhados configurando-se como a metodologia utilizada neste estudo, conforme veremos a seguir.

3. METODOLOGIA

A metodologia revela os caminhos percorridos pelo pesquisador ao longo da investigação, seu planejamento e direção nesse caminhar. Este conhecimento possibilitou a construção da metodologia utilizada para pesquisa neste estudo.

Segundo Minayo (2009, p. 16) "(...) a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. Portanto, o referido estudo tem um viés de conhecer a realidade e/ou verdades parciais com caráter

científico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou como estratégia a observação e análise sobre a acessibilidade para a pessoa com deficiência visual, buscando identificar as barreiras nas áreas internas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus Morada Nova/CE.

Nesta perspectiva, foi realizado um estudo, onde a metodologia permitiu observar as instalações internas do IFCE – Campus Morada Nova, especificamente os corredores, rampas, escadas e sinalização em Braille. Desta forma, foi adotado o seguinte percurso metodológico: foi entregue uma carta de apresentação, solicitando a autorização para realização do referido estudo dentro das instalações do IFCE – Campus Morada Nova, foi elaborado um roteiro para a execução deste estudo, seguidas das observações.

Por intermédio das referidas observações, verificou-se as instalações na área interna do Campus, afim de apontar as possíveis barreiras existentes, sendo encontrado longarina no corredor de acesso na entrada da instituição, mesas e caixas no corredor que dá acesso à biblioteca, calçada desnivelada, ausência do piso tátil e sinalização em Braille. Prosseguindo, foi realizado a medida da largura dos corredores, bem como a altura das rampas e calçadas e, foi verificado se os corrimãos estão conforme o que rege a legislação, dentre outras barreiras que possam impedir que a pessoa com deficiência visual tenha o livre acesso às instalações internas da instituição.

Após a realização das observações, foi possível identificar as barreiras ali existentes, tendo como referência a legislação específica de acessibilidade vigente no país.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A rota acessível é considerada um trajeto onde se dá acesso a outros ambientes, sendo este trajeto de forma contínua, com sinalização e que favoreça a acessibilidade, ou seja, o deslocamento e a utilização desses ambientes pela pessoa com deficiência visual deve ser de forma segura e autônoma.

A rota acessível é um trajeto contínuo, desobstruído e sinalizado, que conecta os ambientes externos e internos de espaços e edificações, e que pode ser utilizada de forma autônoma e segura por todas as pessoas. A rota acessível externa incorpora estacionamentos, calçadas, faixas de travessias de pedestres (elevadas ou não), rampas, escadas, passarelas e outros elementos da circulação. A rota acessível interna incorpora corredores, pisos, rampas, escadas, elevadores e outros elementos da circulação (ABNT, NBR 9050:2015, p. 19).

Conforme a ABNT (NBR 9050:2015, p. 68), os corredores devem estar livres de quaisquer obstáculos e/ou barreiras que impeçam a circulação de pessoas e, devem seguir um padrão para corredores em edificações e equipamentos urbanos, sendo:

- a) 0,90 m para corredores de uso comum com extensão até 4,00 m;
- b) 1,20 m para corredores de uso comum com extensão até 10,00 m; e 1,50 m para corredores com extensão superior a 10,00 m;
- c) 1,50 m para corredores de uso público;
- d) maior que 1,50 m para grandes fluxos de pessoas.

Durante a pesquisa foi utilizado a técnica de observação e, ao analisar o corredor que dá acesso à área interna do IFCE – Campus Morada Nova, identificou-se que o mesmo tem uma ampla abertura, no entanto, as longarinas existentes no meio do corredor, conforme figura 1, caracterizam-se como barreiras ou obstáculos fugindo dos padrões estipulados pela ABNT, conforme listado anteriormente. Mas para que se tenha uma certeza, ao realizar a medida do referido corredor, sua largura de fato está contemplada nas normas supracitadas, porém, levando em conta a existência das longarinas, este corredor distancia-se das referidas normas, ferindo assim o direito à acessibilidade.

Figura 1: Foto corredor de acesso ao IFCE - Campus Morada Nova – observação (Morada Nova - 2017)



Fonte: Elaborada pelo autor (2017).

Corredor que dá acesso à biblioteca, no momento da observação, encontravam-se algumas mesas acumuladas obstruindo a passagem. Nessa situação, podemos considerar que as mesas acumuladas no corredor, conforme observa-se na figura 2, dificultou a acessibilidade da pessoa com deficiência visual, prejudicando, também, o seu direito à informação, levando em conta que a biblioteca é considerada um espaço para consulta e disseminação de conhecimento.

Figura 2: Foto corredores do IFCE - Campus Morada Nova – observação (Morada Nova - 2017)



Fonte: Elaborada pelo autor (2017).

Considerando a figura 3, evidencia-se que a passarela que dá acesso ao bloco das salas de aula, anexo da instituição, apresenta uma curva e não existem paredes laterais para que a pessoa com deficiência visual possa usá-la como linha guia. Além disso, o piso da passarela tem em média 38cm de altura e não há sinalização de alerta, o que dificulta a locomoção desta pessoa de forma autônoma e segura.

Figura 3: Foto da passarela de acesso ao anexo do IFCE – Campus Morada Nova – observação (Morada Nova - 2017)



Fonte: Elaborada pelo autor (2017).

Figura 4: Foto entrada/saída de emergência do auditório do IFCE – Campus Morada Nova – observação (Morada Nova - 2017)



Fonte: Elaborada pelo autor (2017).

Outro dado identificado foi a ausência de piso tátil na entrada/saída de emergência do auditório, na qual consta uma calçada com altura desnivelada em relação ao piso do referido auditório. Esta calçada mede em torno de 0,29cm de altura e a ausência de sinalização poderá ocasionar acidentes à pessoa com deficiência visual. Segundo a norma NBR 9050 da ABNT, piso tátil é um piso caracterizado pela diferenciação de textura em relação ao piso adjacente, destinado a constituir alerta ou linha guia, perceptível por pessoas com deficiência visual. O piso tátil auxilia significativamente na identificação de obstáculos e na orientação da pessoa com deficiência visual.

Contudo, através de uma observação mais aprofundada foi possível perceber espaços em que a instituição segue os padrões técnicos das normas de acessibilidade, onde foi encontrado corrimãos com sinalização tátil, banheiro adaptado com barras de apoio e elevador.

Entretanto, a ausência de piso tátil, bem como de sinalização em relevo e/ou Braille, pode ser caracterizado como barreiras, considerando que o piso tátil tem a função de orientar à pessoa cega ou com baixa visão em sua locomoção.

Podemos afirmar que a ausência destes equipamentos dificulta a mobilidade com autonomia e segurança da pessoa com deficiência visual nas áreas internas do IFCE – Campus Morada Nova.

As barreiras arquitetônicas são fáceis de serem encontradas, o que se supõe ser, por ausência de planejamento adequado. Se pararmos para observar esses obstáculos, podemos notar que ocasionam, em especial a pessoas com deficiência visual, obstrução do direito de ir e vir sendo assim, negado a esses indivíduos o direito à acessibilidade.

Conforme Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), são consideradas barreiras qualquer entrave, obstáculo, bem como qualquer ação e/ou reação que cesse ou dificulte a interação social do indivíduo, ao pleno gozo e usufruto do exercício de cidadania e de seus direitos, dentre esses: à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à circulação com segurança, entre outros.

Conforme o Art. 3º da Lei nº 13.146/2015, as barreiras são classificadas como:

- a) Barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) Barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) Barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) Barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) Barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) Barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

O rompimento das barreiras vem na perspectiva de garantir o direito de ir e vir, possibilitando assim à pessoa com deficiência visual usufruir do direito à interação social, à educação, à saúde, ao lazer, ao trabalho e acima de tudo, a autonomia na vida diária. Nesta ótica, as barreiras ou obstáculos aparecem como empecilho à referida pessoa, dificultando a livre circulação desses indivíduos e ocasionam a negação de sua participação e interação ao meio social em que vivem.

Na busca de identificar as barreiras arquitetônicas e com intuito de propor melhorias na acessibilidade, possibilitando ao espaço do Instituto ser mais acessível para a pessoa com deficiência visual, foi possível apontar mudanças necessárias que poderão oportunizar a pessoa cega ou com baixa visão uma mobilidade autônoma e com segurança, dentro das instalações do Campus.

Assim, diante das barreiras encontradas na área interna do IFCE – Campus Morada Nova, se propõe a retirada das longarinas do corredor na entrada da instituição, bem como, a desobstrução do corredor que dá acesso a biblioteca, através da remoção das mesas que estão tumultuando a passagem. Para a passarela que dá acesso ao anexo, é sugerido a criação de um meio fio em toda sua extensão pelos dois lados, construindo uma linha guia, oportunizando, desta forma, a locomoção da pessoa cega ou com baixa visão com mais segurança em seu trajeto. É indicado o piso tátil para uma melhor orientação e mobilidade. Neste caso, a inserção do piso tátil de alerta poderá oportunizar à pessoa com deficiência visual identificar

os obstáculos, facilitando também, a mudança de direção, e por meio do piso direcional, prosseguir com autonomia o seu percurso, de acordo com o sentido indicado por este.

Vale ressaltar, ainda, a importância do mapa tátil, sendo este um instrumento que permite à pessoa com deficiência visual se localizar geograficamente no espaço. A implantação deste mapa na entrada da instituição e a instalação de placas em relevo e/ou Braille nas salas e laboratórios, e em todo o Campus, irá facilitar a pessoa com deficiência visual a identificação e o acesso a estes departamentos, favorecendo, assim, sua mobilidade com segurança e autonomia nas áreas internas do IFCE – Campus Morada Nova.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou conhecer a acessibilidade da área interna do IFCE – Campus Morada Nova, no intuito de diagnosticar as barreiras ou obstáculos existentes nesta área. Conforme Rodrigues (2004), as adaptações arquitetônicas devem ser respeitadas e não serem vistas como um conjunto de rampas e medidas, ou seja, devem utilizar da filosofia geral de acolhimento, conforto e facilidades em todas as dependências dos edifícios.

Neste contexto, com base nesse estudo, foi possível identificar as barreiras que podem dificultar ou até mesmo negar o acesso às áreas internas do IFCE – Campus Morada Nova pela pessoa com deficiência visual. Porém, através da identificação destas barreiras foi possível sugerir alterações e/ou adaptações que poderão facilitar a mobilidade da pessoa cega ou com baixa visão.

Por fim, caso a instituição siga as orientações sugeridas, estará garantindo a pessoa com deficiência visual o direito de ir e vir, se respaldando nas normativas de acessibilidade e realizando, de fato, ações de inclusão social contemplando o direito à educação inclusiva no Campus do IFCE de Morada Nova.

REFERÊNCIAS

- [1] ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro; Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/abnt-nbr9050-edicao-2015.pdf>>. Acesso em 23 jul.2017.
- [2] BRASIL, Estatuto da pessoa com deficiência – Brasília: Lei nº 13.146/2015 Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf?sequence=1>> Acesso em: 23 jul.2017.
- [3] _____, IBGE. Censo Demográfico, 2010. Disponível em: <<https://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/pessoas-com-deficiencia.html>>. Acesso em: 03 agost.2017.
- [4] _____. Decreto-lei nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 03 agost.2017.
- [5] CONDE, Antônio João Menescal. Deficiência Visual: a cegueira e a baixa visão. 2012. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/cegueira-e-baixa-visao>>. Acesso em 03 agost.2017.
- [6] FARIA, Marina Dias de; MOTTA, Paulo César. Pessoas com Deficiência Visual: barreiras para o lazer turístico. Disponível em: <<http://www.terrabrasil.org.br/ecotecadigital/pdf/pessoas-com-deficiencia-visual-barreiras-para-o-lazer-turistico.pdf>>. Acesso em: 23 jul.2017.
- [7] MEDEIROS, Luiza Regina; FREDIANI, Baiard Tadeu; Giustina, Alessandro Della Manual de acessibilidade. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26_12_2011_17.31.26.f930687d1baa0226e641b934b6fa8d6c.pdf>. Acesso em: 23 jul.2017.
- [8] MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- [9] SÁ, Elizabet; CAMPOS, Izilda; SILVA, Myrian. Atendimento Especial Especializado. Brasília 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf>. Acesso em 03 agost.2017.

Capítulo 9

Maria Montessori: A contribuição da escola e da família para a formação integral da criança

Amanda Almeida Ribeiro Moreira

Sorrana Penha Paz Landim

Cinthia Magda Fernandes Ariosi

Resumo: Maria Montessori foi médica que contribuiu com a educação da criança pequena que observava a mesma como um ser integral em potencial, entendendo que o ensino deveria contribuir para o desenvolvimento pleno dos pequenos. Esse texto se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de referencial bibliográfico, tendo como objetivo principal discutir como a família e a escola podem contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Montessori ressalta três aspectos fundamentais para este processo de formação, sendo eles: a criança, o ambiente e o adulto - podendo esse ser os pais ou a mestra. Neste texto também iremos discorrer sobre estes três aspectos para que possamos entender quem, o que, e qual é o papel de cada um dentro do processo educacional. Concluímos que a função do educador, seja o pai ou o professor, é de guardião da criança, pois não é ele o construtor da criança.

Palavras-chave: Montessori. Família. Escola.

1. INTRODUÇÃO

Discutir sobre a educação integral da criança na escola e na família é entendê-la como um ser completo, que vai além dos aspectos físicos de cuidados diários, compreender que esta é um ser social, intelectual e emocional e que tais aspectos também devem ser considerados no processo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 1996), ao discorrer sobre a primeira etapa do ensino básico – Educação infantil - afirma no artigo 29 que esse nível de ensino deve pensar no desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos, sendo que esta deve complementar a ação da família.

Pensando, nesse aspecto, em relação a educação da criança pequena, a família e a escola são as duas instituições que tem os primeiros contatos com estes indivíduos e que são responsáveis pela educação dos mesmos. Logo no 1º artigo da LDB 1996 é descrito que Educação abrange os processos formativos desenvolvidos na família, no trabalho, comunidade em geral e na escola, considerando a educação formal e a informal como importantes para o desenvolvimento do indivíduo.

Conforme Gohn (2006) a educação formal é aquela aprendida na escola, que tem objetivos específicos, conteúdos que pensam no desenvolvimento, a qual o professor é o educador. E a educação informal é adquirida por meio das relações, podendo ser os educadores: a família ou a comunidade.

Da mesma forma, Maria Montessori em sua teoria assevera que família e professores são educadores, porém de forma distinta, sendo que a educação formal, ou escolar acontece o planejamento sistematizado, o qual não ocorre na família (MARAN, 1977).

Montessori observa que no processo de educação existem três fatores que são fundamentais, o primeiro é a criança, esta é vista como um indivíduo diferente do adulto, o qual tem possibilidades de aprender e é educadora de si mesma. (MARAN, 1977). O segundo fator é o ambiente, este deve contribuir para o desenvolvimento da criança, sendo um local seguro, que desenvolva a autonomia do indivíduo. E o educador é o terceiro fator, este deve ser como um mediador, sendo um elo entre criança e ambiente, pois ele tem a função de preparar o espaço que colabore para o desenvolvimento dos pequenos.

Como já afirmamos, os educadores tanto da educação formal ou na informal - família e escola - são importantes para a formação da criança e precisam ter um relacionamento pacífico e de companheirismo para que consigam pensar em como trabalhar juntos para o desenvolvimento pleno da criança – filho ou aluno.

Os alunos trazem para a escola muitos problemas que são frutos do ambiente familiar. Se a escola não dialogar com os pais, terá poucas condições de ajudar os alunos a encontrarem soluções para os seus conflitos. (MARAN, 1977, p. 17).

Podemos refletir o quanto é importante o diálogo dessas duas instituições. Uma boa comunicação entre elas pode auxiliar a criança em um desenvolvimento integral. Dessa forma, iremos discutir sobre a criança, o ambiente, o professor e a família a partir da concepção teórica educacional de Maria Montessori, que vê estes como fatores importantes para a formação infantil.

2. METODOLOGIA

Para alcançarmos os objetivos propostos neste artigo, será utilizada a pesquisa qualitativa, Trivinos (1987, p.133) aborda que:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. [...] O pesquisador orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica em material teórico, foi possível realizar o levantamento de informações e análise sobre a temática, compreendendo assim a importância de compreendermos o desenvolvimento da criança. Segundo Gil (2002, p. 59) a pesquisa do tipo bibliográfica:

[...] desenvolve-se ao longo de uma série de etapas. Seu número, assim como seu encadeamento, depende de muitos fatores, tais como a natureza do problema, o nível de conhecimentos que o pesquisador dispõe sobre o assunto, o grau de precisão que se pretende conferir à pesquisa etc.

Os dados levantados foram analisados conforme os preceitos da pesquisa qualitativa, observamos nos textos lidos principalmente tópicos que explicavam a concepção da teoria Montessori referente a criança, o ambiente e o educador - professore pais – e analisamos de que maneira estes aspectos importantes da teoria poderiam contribuir para a formação integral do indivíduo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. A CRIANÇA

Maria Montessori desenvolveu sua visão de criança a partir da observação das crianças que acompanhou na *Casa dei Bambini*, em Roma. No entanto, um ponto que a distingue dos demais autores é o fato que:

Não devemos considerar a criança e o adulto meramente como fases sucessivas na vida individual. Devemos, em vez disso, considerá-los duas formas diferentes da vida humana, que ocorrem ao mesmo tempo e exercem uma influência recíproca uma sobre a outra. (MONTESSORI apud LILLARD, 2017, p. 26).

Nesse sentido, ela traz uma visão completamente nova, pois apresenta a criança com igualdade perante o adulto, ela desconstrói a figura do adulto como um modelo perfeito e a criança como mero estereótipo. Assim, ela defende que aos 3 anos a criança já é um homem em potencial (MONTESSORI, 2018), possuindo todas as capacidades que o adulto possui, mas que serão desenvolvidas a partir da ação desse sobre o mundo. “A inteligência do homem não surge do nada, edifica-se sobre as bases elaboradas pela criança nos seus períodos sensíveis”, segundo Montessori (1969, p.91).

Embora todas essas capacidades já estejam na criança, pois segundo a autora a criança possui um “embrião espiritual” que nada mais é do que um padrão de desenvolvimento psíquico inerte desde a concepção da criança. É preciso dois aspectos para desenvolvê-la: o ambiente preparado e a livre escolha (MONTESSORI apud LILLARD, 2017).

3.2. O AMBIENTE

Quando se pensa no ambiente montessoriano, seja ele a sala, a escola ou a casa; deve-se pensar num ambiente perfeitamente pensado para atender as necessidades da criança que ali estará inserida, pois assim a criança assimilará a cultura na qual está envolvida sem a necessidade de ensinamento direto. Assim o ambiente externo deve ser preparado para receber esse pequeno, do mesmo modo que o corpo da mão o é para receber o embrião, pois “[...] a vida psíquica infantil necessita de defesa e ambiente análogos aos invólucros físicos que a natureza colocou em volta do embrião físico.” (MONTESSORI, 1969, p.36). Ainda nesse mesmo sentido:

o adulto deve procurar interpretar as necessidades da criança para a seguir e apoiar com os cuidados necessários, preparando-lhe um ambiente adaptado. Só assim poderá começar uma nova era na educação, a de ajudar a viver. (MONTESSORI, 1969 p.115).

Dessa forma, encontramos um princípio montessoriano muito importante que é o “ambiente preparado” (LILLARD, 2017), o trabalho do professor montessoriano ocorrerá em especial antes que a criança esteja no ambiente. Para que ao chegar, a criança encontre objetos que atendam às suas necessidades e que permita que ela escolha livremente.

Segundo Lillard (2017) na primeira experiência na *Casa dei Bambini*, os objetos ficavam guardados dentro do armário da professora e era ela quem os distribuía entre os alunos. Num certo dia, a professora se

atrasou e os alunos abriram o armário e escolheram os objetos que desejavam trabalhar e que já conheciam. Foi nesse momento que Montessori percebeu a necessidade de expor os trabalhos em prateleiras baixas que permitissem a livre escolha e exploração das crianças. Foi essa mudança simples que gerou uma grande mudança no Método, agora não era a professora quem determinaria o que a criança iria aprender, mas ela seguiria seu “mestre-interior” (MONTESSORI, 1969) e escolheria livremente o que gostaria de trabalhar.

Portanto, “nas nossas escolas o próprio ambiente é uma aula para a criança. A professora deve apenas colocar a criança num relacionamento direto com o ambiente, mostrando-lhe como se usam vários objetos.” (MONTESSORI, 1987, p.94) e será a própria criança a protagonista de seu aprendizado.

3.3. O PROFESSOR

O professor desempenha um papel fundamental na educação, seja ela tradicional ou não; entretanto a maneira de atuação pode variar de acordo com o modelo pedagógico escolhido. No caso da professora Montessori (Montessori fala especificamente das mulheres) ela desempenha um papel “ativo e complexo” (MONTESSORI, 2015), mas não é ela o centro da sala de aula.

No modelo montessoriano o que temos é a “radical transferência da atividade que antes existia na mestra, e que agora é confiada, em sua maior parte, à memória da criança.” (MONTESSORI, 1969, p.143). O papel desempenhado pela mestra é de ser guia da criança, ela indica o caminho a ser seguido, sendo ele certo e seguro (MONTESSORI, 1969). Assim é possível que ela desempenhe primeiramente um papel ativo, no momento em que ela prepara o ambiente e apresenta os trabalhos, para depois se tornar inativa, enquanto a criança desempenha o papel ativo. Esse papel de inatividade não é um abandono do aluno a mercê de qualquer atenção, é sim observá-lo. Segundo Montessori, (1965, p.46):

[...] O mestre há de ter não só a capacidade de um preparador do laboratório, como também o interesse de um observador ante os fenômenos naturais, segundo nossa metodologia, deverá ser mais “paciente” que “ativo”; e sua paciência se alimentará de uma ansiosa curiosidade científica e de respeito pelos fenômenos que há de observar. É necessário que o mestre entenda e viva seu papel de observador.

Essa observação exige muito da professora, pois é preciso saber identificar a linha tênue que existe entre o período de iniciação e intervenção (MONTESSORI, 1965); nesse modelo a criança quem escolhe o material que irá utilizar e assim passa a manejá-lo. Primeiramente, a professora deve deixar a criança manusear por um bom tempo, para poder compreender o funcionamento do material que se auto corrige, mas tendo a criança exercitado o bastante, é necessário o auxílio da professora para o desenvolvimento correto e se necessário a aprendizagem da nomenclatura do que se manuseia.

Ainda para Montessori (1965), o professor não deve ser o serviçal do corpo da criança, ele deve ajudá-la a desenvolver as atividades cotidianas com independência, com vontade própria.

3.4. A FAMÍLIA

A visão de família a partir de Maria Montessori é que esta tem papel importante na formação do indivíduo, e que a educação escolar não se faz sem a mesma (MARAN,1977). Os pais não são vistos como construtores, pois eles não são aqueles que moldam a criança a partir da maneira que querem. A família deve ser como colaboradora, pois está ao lado para contribuir na formação da criança, para Carvalho (1987), a mãe cria, mas a criança que produz o homem, ou seja, a criança é um ser capaz e os pais devem auxiliar essas capacidades que a criança já possui para sua formação.

Para isso, a família deve ter como base uma educação para autonomia, para a liberdade e com autoridade. Quando incentivamos a autonomia da criança a partir do ambiente e de nossas atitudes, ou ainda, quando damos liberdade a ela, não significa negligenciar a autoridade dos pais, mas sim que “O respeito para com a liberdade da criança reside no fato de ajudá-la com seus esforços para crescer”. (MONTESSORI, 1987, p. 82). Além da importância dos cuidados físicos diários, mas se atentar com a educação moral e emocional da criança.

A família é uma instituição faz parte da sociedade, porém, conforme Montessori (1987), vive isolada dela. Da mesma forma a escola, e esse isolamento prejudica a educação do indivíduo.

Não existe uma concepção unitária, uma atenção social com relação à vida, mas fragmentos que se ignoram mutuamente e que se referem, sucessiva ou alternativamente, à escola, à família e à universidade concebida como escola, que interessa a última parte do período educacional. (MONTESSORI, 1987, p. 22).

Mas por isso, é importante pensar que a escola e família são instituições que fazem parte da sociedade, e devem contribuir e auxiliar na formação da criança.

Conforme Maran (1977) as crianças devem ter um ambiente familiar tranquilo e harmonioso e estes devem auxiliar a criança a ter autoconfiança, sendo que a melhor forma para isso ocorrer é através do diálogo e do vínculo entre pais e filhos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível observar nesse trabalho alguns aspectos importantes em relação a formação, que fazem parte deste processo, sendo eles: a criança, o educador e o ambiente. Nesse texto discutimos cada um desses tópicos, pensando a família e o professor como esses educadores influentes na vida da criança.

Ao observarmos quem é a criança no processo de educação, o papel do educador em ser o elo de união da criança e um ambiente adequado para a autonomia, liberdade e desenvolvimento dos pequenos; é possível entender que se os pais oportunizam aos filhos ambientes seguros, que sejam planejados para auxiliar no desenvolvimento, se a família tem um ambiente harmonizado e da mesma forma que na escola, oportunizam estes espaços adequados para a formação da criança.

O adulto deve dar e fazer aquele tanto que é necessário para que a criança possa agir sozinha de modo adequado: se faz menos do que é necessário, a criança não pode agir adequadamente; se o adulto faz mais do que o necessário, e por isto impõe-se o toma o lugar da criança, destrói seus impulsos produtivos. (MONTESSORI, 1987, p.104-105).

Sendo assim, é importante que o adulto não concentre toda a atenção em si, mas que saiba se distanciar e observar a criança. Ele precisa estar praticamente invisível ao apresentar um material (LILLARD, 2017), para que a criança volte toda a sua atenção ao movimento e ao conteúdo ali presente e não em quem o realiza. No entanto, para que essa ação educativa seja precisa é importante que adulto seja humilde, que retire de si a imagem de detentor de conhecimento ou de “pedra de toque” (MONTESSORI, 1969) e que também reconheça a capacidade da criança. Pois, segundo Montessori:

O adulto deve reconhecer que precisa assumir o segundo lugar, esforça-se ao máximo para compreender a criança e para apoiá-la e ajudá-la no desenvolvimento de sua vida. Essa deve ser a meta da mãe e da professora. Para que a personalidade da criança tenha auxílio para se desenvolver, como a criança é o lado mais fraco, o adulto, com sua personalidade mais forte, precisa se controlar e, deixando a liderança à criança, sentir-se orgulhoso por poder entendê-la e segui-la. (MONTESSORI apud LILLARD, 2017, p. 26).

É de suma importância que o educador entenda que não é ele o construtor da criança, pois essa se desenvolve por si mesma, porém que ele é o protetor dela. Nesse sentido, Montessori (1969) caracteriza os pais, e aqui envolve-se todo educador, como o anjo da guarda que não é visto pela criança e não está agindo diretamente sobre ela, mas que a protege em todos os momentos. Assim, o adulto deve oportunizar experiências para que a criança possa desenvolver seu potencial em liberdade.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 março. 2019.
- [2] GIL, A. C. Como delinear uma pesquisa bibliográfica? In: Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas S.A. 4 ed. 2002.
- [3] GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar., 2006.
- [4] LILLARD, Paula Polk. Método Montessori. Barueri, SP: Manole, 2017.
- [5] MARAN, Júlio. Montessori, uma educação para a vida. Loyola, SP, 1977.
- [6] MONTESSORI, Maria. A criança. Tradução de Adília Ribeiro. Lisboa, Portugal: Portugalia, 1969.
- [7] MONTESSORI, Maria. A formação do homem. Tradução de Sonia Maria Braga. Campinas, SP: Kírion, 2018.
- [8] MONTESSORI, Maria. Em Família. Tradução de Wilma Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro, Editora Nórdica, 1987. 107 p.
- [9] MONTESSORI, Maria. Mente absorvente. Tradução de Wilma Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro, Editora Nórdica, 1987. 316 p.
- [10] TRIVINOS, A. N. S. Pesquisa qualitativa. In: TRIVINOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo:Atlas,1987. p. 116- 133.

Capítulo 10

Bullying nas escolas: Desafios e perspectivas

Rubem de Mesquita Valadares

Resumo: Neste estudo buscamos discutir as manifestações do fenômeno bullying no cotidiano escolar e os efeitos que ele possa desencadear no desempenho escolar dos alunos que sofrem tal agressão física ou psicológica. Inicialmente o bullying será conceituado, e veremos o que ele abrange no ambiente escolar. Nesse estudo destaco a necessidade de um melhor preparo dos professores e da comunidade escolar para poder reconhecer o bullying como algo nocivo para o desempenho das potencialidades dos estudantes. O bullying não é uma brincadeira inocente, ele interfere no processo ensino-aprendizagem e pode trazer consequências desastrosas para o seio escolar, não só para as vítimas, mas para todos que convivem neste ambiente. A escola deve ser um ambiente seguro, que permita a criança socializar-se e desenvolver responsabilidades, habilidades, defender ideias e, acima de tudo, assumir sua própria autonomia com segurança e respeito às diversidades. Ao preparar os profissionais da educação para lidarem com as manifestações do bullying poderemos contribuir para que o ambiente escolar se transforme em um local menos violento, valorizando a cidadania, o respeito, a ética e a solidariedade entre todos que compõe a comunidade escolar.

Palavras-chave: Bullying. Escola. Violência.

1. INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, comportamentos como o de apelidar e/ou “zoar” alguém podem ter sido vistos como inofensivos ou naturais da infância e da relação entre as crianças e adolescentes na escola.

Porém, esse tipo de comportamento passou a ser seriamente considerado tendo em vista situações dramáticas que têm ocorrido em diversas partes do mundo envolvendo jovens que invadem escolas e matam pessoas ou cometem suicídio.

A partir da década de 1970, estudos sobre agressões entre estudantes nas escolas vêm sendo desenvolvidos, com o objetivo de conhecer a questão e caracterizar uma forma de violência entre jovens que tem sido chamada Bullying.

Atualmente entrou em discussão, o fenômeno denominado bullying, que está fazendo com que pessoas sofram a cada dia no ambiente escolar e fora dele, diferentes tipos de violência. O bullying pode destruir vidas e fazer com que indivíduos carreguem esse sofrimento por anos, influenciando em suas vidas, profissional, familiar e social.

O termo originado do Inglês “Bully” (valentão), segundo Houaiss (2001) indica a palavra bulir como equivalente a mexer, tocar, causar incômodo ou produzir apreensão em fazer caçoada, zombar e falar sobre, entre outros.

É utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo (ou grupo de indivíduos) incapaz(es) de se defender. Compreende, pois, toda e qualquer forma de atitude agressiva executada dentro de uma relação desigual de poder, sendo o desequilíbrio de poder presente nessa relação, uma característica essencial, que torna possível a intimidação da vítima.

Este trabalho justifica-se na necessidade de esclarecer os fatos relacionados ao bullying escolar, pois o conhecimento do tema é indispensável para o efetivo combate do problema.

Analisaremos o porquê esta prática é um perigo ao ser humano e como esse tipo de violência pode afetar nossos jovens. Além disso, enfatizaremos a necessidade de se orientar as famílias e a sociedade para o enfrentamento dessa forma tão frequente de violência juvenil.

Conhecendo um pouco mais sobre o tema, iremos tentar encontrar uma saída para esse mal, podendo assim ajudar a sociedade e fazer com que as pessoas edifiquem o respeito às diferenças, amor ao próximo, tornando-se melhores cidadãos.

Dentro dessa temática este trabalho procurará identificar as formas e consequências do bullying. Quais suas causas e alternativas para prevenir e reprimir essa prática.

2. BULLYING NA ESCOLA

2.1. A ORIGEM DO BULLYING

O fenômeno bullying vem crescendo de forma desenfreada em nossa sociedade, causando dor e sofrimento psicológico em suas vítimas, não podendo ser encarado como algo inofensivo.

O Fenômeno Bullying acontece há muito tempo nas escolas, porém ainda não era conceitualmente identificado. Estudiosos, pesquisadores, profissionais da educação consideravam que eram brincadeiras típicas da infância e por isso não se posicionavam à respeito do assunto. No entanto, inúmeros alunos sofriam calados por serem apelidados e ridicularizados dentro e fora da escola.

O termo Bullying difundido mundialmente nas últimas décadas teve origem na Noruega e Suécia com pesquisas realizadas por Dan Olweus na Universidade de Bergen. A palavra “Bully” de procedência Inglesa significa valentão, tirano, brigão, e o termo Bullying manifesta-se através de ameaças, maus tratos, roubos, agressões, isolamento, intimidações, provocações, furtos, quebra de pertences, ofensas, humilhação, rejeição e exclusão.

O Bullying não é assim identificado em todos os países, na Noruega e na Dinamarca esse fenômeno é conhecido como “Mobbing” que significa tumultuar, na Suécia e Finlândia é empregado como “Mobbning”. Na Itália foi conceituado como “prepotenza”, na Espanha “intimidación” e no Japão é utilizado o termo “yjime” (Fante, 2005).

Até este momento não existe um termo em português para designar esse fenômeno, mas pode-se considerar Bullying como toda forma de agressão ou comportamentos agressivos feitos a uma determinada vítima sem provocação aparente, ou seja, com a intenção de machucar fisicamente ou emocionalmente.

Por ser um fenômeno individual ou grupal ocorre de forma repetitiva e pode ser caracterizado pela existência de uma relação de poder.

Por definição universal, bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento bullying.

No final da década de 1970, alguns estudos foram realizados em torno da problemática Bullying. Dan Olweus foi o primeiro pesquisador a relacionar as atitudes agressivas com o termo em questão. Por meio de questionários aplicados em alunos, além de entrevistas com suas famílias, ele começa a diferenciar as brincadeiras típicas da infância com os incidentes cruéis que estavam acontecendo dentro das escolas (FANTE, 2005).

No decorrer desses estudos Olweus desenvolveu, na Noruega, um Programa de Intervenção, com o objetivo de estimular outros países a se preocuparem e/ou mobilizarem-se a respeito do assunto, aperfeiçoando normas ou modelos visíveis sobre o Bullying nas escolas de modo a envolver funcionários, pais e alunos em torno da problemática e conscientizar toda a comunidade para as causas e consequências do fenômeno.

Muitos outros países, dentre eles o Brasil, desenvolveram movimentos que visam identificar e prevenir esse fenômeno, bem como a implantação de programas de apoio às vítimas, procurando assim, acabar com Bullying nas escolas.

O fenômeno Bullying é um grande problema social que precisa ser sanado, no entanto, vemos os alunos sofrerem dentro das escolas. Esses alunos vão para a escola estudar, aprender, fazer amizades, mas o que encontram, são situações de exclusão, rejeição, isolamento, fofocas, roubos. Eles estão sofrendo dentro de um ambiente educacional, e isso é muito grave. E podem apresentar casos de depressão profunda ou até suicídio.

Este fenômeno está presente também no cotidiano das escolas brasileiras públicas e privadas, independentemente do local (grandes centros ou cidades do interior), do número de alunos, do grau de ensino e da renda familiar. Isso não determina a existência do fenômeno Bullying nas escolas.

2.2. FORMAS DE BULLYING

O bullying pode ocorrer de várias formas. Pode ser representado por comportamentos de ataque do agressor contra a vítima, por meio de palavras, gestos, expressões faciais e contato físico. Pode ser representado também, pela exclusão da vítima de seu grupo de colegas fazendo com que tenha problemas para fazer novos amigos em sua sala de aula.

2.2.1. APELIDAR

Os apelidos são apontados como as primeiras manifestações de Bullying, e podem ser a porta de entrada para outras provocações. Referem-se a pontos negativos que serão ressaltados para nomear os indivíduos, são utilizados para rotular, evidenciar características físicas, emocionais e individuais, baseados em estereótipos.

A ação de apelidar com objetivo de intimidar, perseguir, irritar, ofender pode vir associada a sentimentos de medo, angústia e insatisfação. Consequentemente virão as piadinhas, os risos e as musiquinhas. A vítima acaba não gostando e tem medo de falar com alguém, e também tem medo de que as pessoas que puseram esses apelidos batam nela.

Os agressores observam a aparência física, personalidade, atitudes, vestuários, acessórios e inventam um cognome às vítimas, ou seja, substituem o nome por um apelido desagradável, entristecendo e muitas vezes traumatizando crianças e jovens.

2.2.2. XINGAR

O xingamento caracteriza-se pela utilização de palavras que perturbam, afrontam às pessoas, podem ocorrer esporadicamente ou persistir e constituir-se em apelido.

Pode-se considerar o xingamento um insulto, uma forma de agressão verbal dirigida a um ou mais indivíduos com o objetivo de desnortear, envergonhar a vítima. Considera-se o ato de xingar uma expressão de desrespeito ao próximo, utilizando um termo muitas vezes pejorativo para insultar a vítima, no momento de raiva.

Pode-se diferenciar os apelidos dos xingamentos da seguinte maneira, os xingamentos normalmente são utilizados casualmente e os apelidos substituem o nome, fixam-se com o passar do tempo.

2.2.3. OPRIMIR

Pode ser caracterizado pela violência disfarçada, uma dominação que impede a vítima de fazer as mínimas coisas, abatendo-a através de ações vexatórias, coagindo e pressionando sua moral pelo medo e angústia constante, sufocando.

2.2.4. DISCRIMINAR

O preconceito surge na sociedade, mas pode adquirir diferentes manifestações podendo ser responsável pelos conflitos humanos. No entanto, não se pode esquecer que o preconceito é uma manifestação individual em que é formada uma ideia, uma opinião ou até um sentimento diante da pessoa ou grupo alvo do preconceito.

Essa atitude preconceituosa pode ocorrer devido a generalizações que são feitas ou formuladas a respeito de um grupo, independente de se haver experimentado o diálogo ou não com a vítima e com tudo que ela representa. Julga-se antes mesmo de conhecer, seleciona e desqualifica alguns grupos sociais, étnicos, religiosos e sexuais, devido à intolerância às diferenças.

O Preconceito é construído socialmente e pode ser evidenciado em atitudes, falas e gestos, ou mesmo em repulsa a determinadas pessoas que apresentam características que não são suportadas simplesmente pelo fato de representarem algo desvalorizado socialmente, culturalmente e historicamente.

2.2.5. ISOLAR

O isolamento pode estar relacionado à solidão, impede o sujeito de agir no mundo, afasta-o do convívio social, ignora-o. É associado a um compromisso de não perceber, nem considerar a vítima como participante ativo de um grupo. Não permite a convivência dela com os demais, deixa-o sozinho, isolado.

2.2.6. ZOAR

Zoação pode ser entendida como escárnio, no entanto, existem diferentes manifestações associadas ao conceito de zoação. Essa categoria possui vários itens que expressam as diferentes formas de zoação, tais como rir, ofender, zombar, gozar, encarnar / implicar e sacanear.

3. CAUSAS QUE LEVAM A COMETER BULLYING

Segundo o médico pediatra Lauro Monteiro Filho, fundador da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia) a prática do bullying está associada ao desejo de querer ser mais popular, sentir-se poderoso e obter uma boa imagem de si mesmo.

Isso tudo leva o autor do bullying a atingir o colega com repetidas humilhações ou deprecições. O agressor é uma pessoa que não aprendeu a transformar sua raiva em diálogo e para quem o sofrimento do outro não é motivo para ele deixar de agir. Pelo contrário, sente-se satisfeito com a opressão do agredido, supondo ou antecipando quão dolorosa será aquela crueldade vivida pela vítima.

Lauro Monteiro Filho explica que o agressor não é assim apenas na escola. Normalmente ele tem uma relação familiar na qual tudo se resolve pela violência verbal ou física e ele reproduz isso no ambiente escolar.

3.1. DESEJO POR ATENÇÃO

Crianças que não recebem atenção ou suporte emocional em casa podem tentar chamar a atenção de maneiras negativas. Para fazer isso, algumas tentam tornar-se o centro das atenções humilhando as outras.

3.2. CICLO DE ABUSO

Algumas crianças apenas repetem comportamentos testemunhados em casa. Eles podem estar vendo um dos pais sofrer bullying do outro, ou mesmo serem vítimas de bullying pelos irmãos mais velhos.

3.3. INFLUÊNCIA DA MÍDIA

Programas de televisão, videogames, páginas da Internet e músicas populares possuem aspectos que encorajam ou mesmo veneram comportamentos violentos como meio de se afirmar. Uma criança problemática pode usar esses exemplos, tirados do contexto, como forma de ser agressivo para ganhar popularidade com os colegas.

3.4. DESEJO POR CONTROLE

Existem muitas crianças que vivem em situações familiares indesejáveis, ou se encontram em condições abusivas. Na tentativa de exercer algum controle sobre suas vidas, elas tentam manipular os outros, usando até mesmo ameaças e provocações.

3.5. PARTICIPAÇÃO EM GANGUES

Tanto em cidades pequenas como grandes, as crianças procuram aceitação por meio de participação em gangues. Isso é especialmente comum para jovens que vivem em famílias cujos integrantes participam de gangues. As gangues geralmente usam ameaças e intimidações para iniciar novos recrutas, e continuam a usar esses métodos para lidar com gangues rivais. Essas táticas são, inevitavelmente, transferidas para o ambiente escolar.

4. CONSEQUÊNCIAS PSICOLÓGICAS DO BULLYING

As formas de bullying podem trazer graves consequências psicológicas e comportamentais aos alunos que sofrem esse tipo de agressão. Esses traumas podem ir além do período escolar, visto que muitos adultos, ainda trazem a consequência de uma vida escolar sofrida com a prática do bullying. Os problemas mais comuns são:

Sintomas Psicossomáticos - Pessoas que apresentam sintomas físicos como dor de cabeça, cansaço, insônia, dificuldade de concentração, palpitações, alergias, crise de asma, tremores, entre outros.

Transtorno do Pânico - A pessoa é tomada por um medo e ansiedade, acompanhada de sintomas físicos, como: taquicardia, calafrios, dilatação da pupila.

Fobia Escolar - O aluno tem um medo intenso de ir à escola, o número de faltas tem um grande aumento. O aluno não consegue ficar no ambiente escolar, devido a lembranças traumáticas.

Fobia Social - Conhecida também como timidez patológica. A pessoa sente medo de ser o centro das atenções ou ser avaliada negativamente. O indivíduo evita eventos sociais. Para quem sofre de fobia social, apresentar um trabalho ou participar de palestra pode ser um martírio, isso por medo de ser ridicularizado.

Transtorno de ansiedade generalizada (TAG) - Quem sofre de TAG, preocupa-se com todas as situações ao seu redor, ela amanhece achando que esqueceu de fazer algo ou não vai dar conta dos seus compromissos. Vivem aceleradas, negativas e constantemente pensam que algo de ruim vai acontecer a ela.

Depressão - Uma doença que afeta o humor, a saúde. Seus sintomas são: tristeza persistente, ansiedade, sensação de um vazio, sentimento de culpa, a pessoa se sente inútil, desamparo, insônia ou sono excessivo, perda ou aumento de apetite, fadiga, falta de esperança, dificuldade de concentração, uma ideia ou tentativa de suicídio. Perda de interesse pelas atividades que lhe causavam prazer.

Anorexia - Quem sofre de anorexia tem um pavor de engordar, mesmo que ela esteja extremamente magra, ainda se acha gorda, acima do peso e fora dos padrões de beleza. Essa doença leva a desnutrição, desidratação.

Bulimia - Se caracteriza pela ingestão compulsiva de alimentos, muito calóricos, seguida por um sentimento de culpa, por ter ingerido tais alimentos. Na tentativa de "eliminar" os alimentos ingeridos a pessoa provoca vômitos, utiliza laxante, faz excesso de exercícios físicos e períodos longos de jejum.

Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC) - Conhecido popularmente como "manias", caracteriza-se por pensamentos de natureza ruim, causando ansiedade e sofrimento. A pessoa que sofre de TOC, adota comportamentos repetitivos. A pessoa acha que vai adquirir uma doença ao tocar uma maçaneta, objetos ou apertar a mão de alguém. Fica prisioneira desses pensamentos negativos e passa a lavar as mãos várias vezes ao dia. Outra forma de sintoma de TOC, a pessoa checa e verifica infinitas vezes se esqueceu o gás ligado, a porta aberta, as janelas abertas. Guarda e organiza objetos da mesma forma.

Transtorno do Estresse Pós-Traumático (TEPT) - Pessoas que passaram por experiências traumáticas, como vivenciar a morte de perto, acidentes, sequestros, catástrofes naturais, entre outros. Quem sofre de TEPT, vê em flashbacks, (como se fosse um filme), lembranças de tudo que aconteceu a ela. Pode levar a depressão.

5. PAPEL DA ESCOLA PARA COIBIR ESSA PRÁTICA

O papel da escola começa em admitir que é um local passível de bullying, informar professores e alunos sobre o que é e deixar claro que o estabelecimento não admitirá a prática - prevenir é o melhor remédio. O papel dos professores também é fundamental. "Há uma série de atividades que podem ser feitas em sala de aula para falar desse problema com os alunos. Pode ser tema de redação, de pesquisa, teatro etc. É só usar a criatividade para tratar do assunto" (MONTEIRO FILHO, 2021).

O papel do professor também passa por identificar os atores do bullying - agressores e vítimas. "O agressor não é assim apenas na escola. Normalmente ele tem uma relação familiar onde tudo se revolve pela violência verbal ou física e ele reproduz o que vê no ambiente escolar", explica Monteiro Filho (2021). Já a vítima costuma ser uma criança com baixa autoestima e retraída tanto na escola quanto no lar. "Por essas características, é difícil esse jovem conseguir reagir", afirma o autor já citado. Aí é que entra a questão da repetição no bullying, pois se o aluno reage, a tendência é que a provocação cesse.

Claro que não se pode banir as brincadeiras entre colegas no ambiente escolar. O que a escola precisa é distinguir o limiar entre uma piada aceitável e uma agressão. “Isso não é tão difícil como parece. Basta que o professor se coloque no lugar da vítima. O apelido é engraçado? Mas como eu me sentiria se fosse chamado assim?”, orienta o médico. Ao perceber o bullying, o professor deve corrigir o aluno. E em casos de violência física, a escola deve tomar as medidas devidas, sempre envolvendo os pais.

Monteiro Filho (2021) lembra que só a escola não consegue resolver o problema, mas é normalmente nesse ambiente que se demonstram os primeiros sinais de um agressor. “A tendência é que ele seja assim por toda a vida a menos que seja tratado”, diz. Uma das peças fundamentais é que este jovem tenha exemplos a seguir de pessoas que não resolvam as situações com violência - e quem melhor que o professor para isso? No entanto, o mestre não pode tomar toda a responsabilidade para si. “Bullying só se resolve com o envolvimento de toda a escola - direção, docentes e alunos - e a família”.

Pesquisadores e instituições educativas mobilizam-se à respeito do tema, promovem debates, propõem projetos de intervenção, conscientizam pais, alunos e toda a comunidade escolar para que esses comportamentos de desrespeito ao próximo não sejam tolerados em nenhum ambiente educacional. Muitas vezes essas situações acontecem e não são percebidas, ou melhor, não são identificadas devido a inúmeros fatores internos que dificultam ou ignoram a existência do Bullying.

Muitos profissionais da educação percebem o problema da violência no âmbito global, mas desconhecem o fenômeno Bullying e suas particularidades, que impedem medidas de prevenção e estratégias de combate ao fenômeno nas escolas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) garante em seu Artigo 18 que: É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor, ou seja, protegida de ações que possam prejudicar seu desenvolvimento enquanto ser humano.

O Conselho Nacional de Justiça - CNJ lançou no dia 20/10/2010, uma cartilha para ajudar pais e educadores a prevenir o problema do bullying nas suas comunidades e escolas. A autoria da publicação é da médica psiquiatra, Dra. Ana Beatriz Barbosa Silva, que também escreveu o livro "Bullying: Mentes Perigosas nas Escolas" sobre o mesmo tema, que prejudica a vida social de milhares de crianças e adolescentes no mundo todo.

A cartilha é uma das iniciativas do Projeto Justiça nas Escolas, que visa aproximar o Judiciário das instituições de ensino no combate e na prevenção de problemas que afetam os alunos.

Destacam-se ainda, os estudos realizados pela pesquisadora Cléo Fante que pode ser considerada pioneira a respeito da problemática bullying no âmbito educacional. Esta antropóloga e pesquisadora dirige o CEMEOBES e promoveu em 2006 “I Fórum Brasileiro sobre o Bullying Escolar” que ocorreu em Brasília, iniciando e consolidando os debates em torno da problemática Bullying no Brasil.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência é algo presente na atual sociedade, assim como a prática do bullying, ainda que não conhecida com esta nomenclatura. Por vezes, tal prática passa despercebida aos olhos de alguns, principalmente quando o bullying é feito de forma verbal e diretamente à vítima.

Ao tratar-se de criança, visualizar até onde se encontra uma simples brincadeira e o limite ultrapassado a uma agressão verbal, pode ser ainda mais difícil. O menor, vítima do bullying, muitas vezes não contribui denunciando o agressor. Com medo de sofrer represálias, até mesmo os espectadores acabam por silenciar-se. Portanto, requer um cuidado maior por parte dos educadores e da sociedade em geral.

O bullying é um tipo de problema que se apresenta de forma diferente em cada situação. Sua prevenção entre estudantes constitui-se em uma medida capaz de possibilitar o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes, habilitando-os a uma convivência social sadia e segura.

Para que haja maior interação entre professores, pais e alunos, o que reduz a possibilidade de ocorrência do bullying, propõe-se com uma intervenção na escola, uma efetiva prevenção deste tipo de violência, implantando-se uma política anti-bullying, onde todos contribuam para que este problema seja cada vez mais discutido pelo grande público.

Portanto é necessária a cooperação de toda a sociedade, sobretudo: pais, alunos, professores, funcionários, enfim, todos que estão diretamente ligados com o contexto escolar para que o problema seja efetivamente controlado.

É um fato que o combate a esse tipo de violência escolar é uma importante colaboração para a construção de uma sociedade diferente e mais justa, em outras palavras, uma sociedade melhor.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Lei 8069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível no site: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf. Acesso em 20 outubro de 2013.
- [2] BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Cartilha sobre bullying. Disponível em: Acesso em 20 de outubro de 2013.
- [3] FANTE, Cleo. Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas a educar para paz. Campinas: Ed. Verus, 2005.
- [4] HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. São Paulo: Objetiva, 2001, 3008 p.
- [5] MONTEIRO FILHO, Lucio. Como identificar, prevenir, combater o bullying e agressões na escola. Revista Nova Escola, 2021. Disponível em: < <https://educador360.com/pedagogico/combate-ao-bullying/> > Acesso em: 11 abril de 2022.
- [6] SILVA, Ana Beatriz B. Bullying: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

Capítulo 11

Currículo educacional e diversidades: Alguns olhares

Lucimar Araujo Braga

Igor Antonio Barreto

Resumo: Este artigo apresenta parte do trabalho realizado no projeto de extensão sobre o currículo educacional que é aberto para a participação de professores formadores e acadêmicos de cursos de licenciaturas do município de Ponta Grossa e os resultados dos estudos teóricos são aplicados em instituições de educação formal ou informal. Estas ações extensionistas são norteadas com a compreensão e os entendimentos de estudos literários relacionados ao funcionamento do currículo educacional e suas diversidades. O objetivo é desvelar a concepção sobre currículo entre professores formadores e licenciandos do curso de Letras, bem como proporcionar questionamentos e reflexões sobre as questões diversas inseridas nos currículos educacionais com as escolas parceiras. A pesquisa é qualitativa e até a presente data, os resultados desvelam progresso das inserções do grupo GECED, com as instituições parceiras que nos aceitaram para a promoção de debates e reflexões sobre o currículo educacional e as diversidades.

Palavras-chave: Currículo. Educação. Diversidades.

1. INTRODUÇÃO

As ações e atividades apresentadas neste artigo são advindas do programa de extensão Laboratório de Estudos do Texto (LET); do projeto de extensão: Debates e reflexões sobre currículo educacional que se desdobra no GECED – grupo de estudos em currículo educacional e diversidades – já na segunda edição no ano de 2018, além de ser realizado conjuntamente com o projeto de pesquisa: O currículo nas licenciaturas de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná: uma reflexão sobre os olhares de professores e alunos, nesta universidade. O grupo de estudos se reúne no LET para pesquisar e discutir sobre a teoria e a prática do currículo educacional e diversidades, da formação de professores, da nova pragmática e de documentos oficiais para a educação, a partir de literatura pertinente à área (livros e artigos científicos).

A sistemática de funcionamento dos encontros para os debates e as reflexões - parte da pesquisa, advêm de textos realizados (escritos) pelos participantes, após a leitura de livro ou de artigo selecionado, entre os participantes do GECED. Além disso, fazemos intervenções – parte da extensão - em instituições com debates e reflexões acerca da temática do currículo educacional e suas diversidades, no formato de oficinas, palestras, rodas de conversas, seminários, etc.,

As pessoas que participam do projeto são os licenciandos, os egressos, os professores formadores, os professores, os alunos, os pais de alunos e funcionários em geral, ligados à instituição escola ou instituições diversas, da região dos Campos Gerais.

Para este artigo, o objetivo geral proposto foi compreender a concepção, a organização e o desenvolvimento do currículo educacional e suas diversidades nos cursos de Letras da UEPG e em instituições públicas de educação formal e não formal pertencente ao NRE/PG/PR – Campos gerais e os objetivos específicos são: pesquisar sobre a temática do currículo educacional e suas diversidades em documentos oficiais e analisar a função do currículo educacional e suas diversidades na formação dos sujeitos.

Para a realização desta pesquisa/extensão, a metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa. Flick (2009) ressalta que as pesquisas precisam de outras formas para serem pensadas e articuladas, isso porque, cada vez mais as pesquisas necessitam partir de teorias indutivas ao invés de conceitos deduzidos, previamente. Assim, a pesquisa qualitativa é apropriada para tratar os fatos sociais, políticos, educacionais e psicológicos, por exemplo. Em outros termos: “As interpretações cotidianas e científicas são sempre baseadas em uma prévia e dos eventos sociais e naturais, mimese” (FLICK, 2009, p. 49), a pesquisa qualitativa nos possibilita interpretar os fatos e quiçá, lermos de forma mais próxima os acontecimentos relativos à determinadas situações, relacionadas ao desenvolvimento do currículo educacional e suas diversidades.

O autor exemplifica os pressupostos básicos para uma interpretação qualitativa como os dados sendo “[...] o ponto de partida central para a pesquisa” (FLICK, 2009, p. 69). Além disso, é preciso considerar o lugar de onde os sujeitos falam e neste artigo delimitamos as instituições de educação formais e não formais para se manifestarem desde suas interpretações desde o seu lugar ocupado nestas instâncias sociais.

Para o tratamento dos dados utilizamos a análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) que é uma abordagem de análise de textos que, apresenta o olhar do extensionista/pesquisador sobre suas observações levantadas com questionários, entrevistas, vídeos, rodas de conversas, diários, etc. Para isto, é preciso que a partir dos nossos dados coletados criemos as categorias que vão organizar as respostas para que consigamos compreender os diversos discursos encontrados nas respostas. Evidentemente que o tratamento dos dados com a análise de conteúdo evidencia que o extensionista/pesquisador precisa seguir certa logicidade de sentido semântico expresso pelos discursos dos participantes, para analisar os dados coletados durante a realização das ações. Neste artigo, trazemos o relato das ações realizadas pelos participantes do grupo GECED, entre os anos de 2015 até 2017 e na continuidade fazemos as considerações finais sobre as ações do grupo neste período.

2. ALGUMAS INSERÇÕES DO GRUPO GECED

As ações relacionadas a estes projetos estão protocoladas e em desenvolvimento desde agosto de 2015 com o projeto de pesquisa; dezembro de 2016 com o projeto de extensão e março de 2017 com o evento grupo de estudos sobre currículo, de acordo com as nomenclaturas citadas na introdução deste artigo. Todas as ações aqui mencionadas estão em desenvolvimento no ano de 2018.

No ano de 2015 e 2016 as pesquisas foram teóricas em que pudemos explorar as literaturas relacionadas à área de currículo e diversidades a partir da teoria crítica e da nova pragmática. Para a realização dessas atividades, inicialmente fizemos a triagem de temas pertinentes conforme descrevemos nas referências deste artigo. Na sequência, formamos o grupo de estudos sobre currículo no ano de 2017 em que abordamos sobre a temática do currículo e levamos as reflexões realizadas junto ao grupo para duas escolas na região dos Campos Gerais.

No dia dezenove de setembro de 2017 estivemos em Piraí do Sul e estiveram presentes umas vinte e cinco pessoas entre pais, mães, alunos, professoras, bibliotecária e a diretora do Colégio Lucilia Penteadó de Almeida. A intervenção teve início com uma atividade de quebra gelo, em seguida houve a divisão entre os adultos e as crianças para a apresentação do curta metragem *Gravidez na Adolescência* para posterior debate.

Os nossos acadêmicos se dividiram nas atividades com as crianças e a oficina. As temáticas foram:

- Relacionamento entre pais e filhos (convivência diária);
- Relacionamentos, a importância de busca de diálogo na família. Alguém na família precisa assumir o papel de chamar os outros para conversar;
- Relacionamento entre casais (quem tem mais autonomia na relação ou quem faz o que o outro sugere e por que isso ocorre);
- Necessidade de respeito entre os seres humanos sejam pais e filhos, professores e alunos, adolescentes entre si;
- Gravidez na adolescência;
- Doenças sexualmente transmissíveis;
- Prevenção: anticoncepcionais (pílula do dia seguinte) e preservativos (masculino e feminino);
- A crença de que a escola vai dar conta de abordar todos os temas tabus.

Os temas levados para o Colégio Lucilia Penteadó de Almeida foram negociados entre a coordenação do grupo GECED e a diretoria do colégio. Ainda assim, podemos dizer que se tratam de tema tabus para serem tratados em uma escola. Mas, conforme descrito anteriormente, a participação envolveu pais, professores, alunos e a direção da escola. De acordo com Freire (2000, p. 39) “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” e o grupo GECED trabalha com os temas tabus por entender que poderá haver a rejeição por parte de algumas pessoas envolvidas no processo de debates e reflexões destes temas.

Mas, o grupo também compreende a importância da abordagem dos temas tabus, uma vez que o currículo, em geral, não possibilita a abordagem de temas que fujam dos conteúdos elencados para cada série. Para Silva (2004), o currículo é um local de reprodução cultural, assim, o que se leva para a sala de aula são as temáticas permitidas e como se sabe o debate sobre a questão do gênero e da sexualidade segue sendo camuflada entre as diferentes gerações, em pleno século XXI. “A sociedade está feita de acordo com as características do gênero dominante, isto é, o masculino” (SILVA, 2004, p.93).

Nos preceitos de Freire (2000), como professora tenho o dever de compartilhar qualquer tema que eu tenha conhecimento, junto aos meus alunos. “Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição [...]”, (FREIRE, 2000, p. 152). Assim como o currículo reproduz os “estereótipos e os preconceitos de gênero” (SILVA, 2004, p. 92), as pessoas envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem precisam estar atentas para a realidade social mais ampla, ou seja, o currículo é reprodutivista de uma sociedade desigual. “Há, pois, uma relação estrutural entre economia e educação, entre economia e cultura [...]. Mais especificamente, há uma clara conexão entre a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado.” (SILVA, 2004, P. 45).

E continuando as inserções do grupo GECED, no dia 26 de setembro de 2017 fomos ao Colégio Estadual Becker e Silva com o objetivo de fazer um trabalho de aproximação entre os seres humanos. A atividade foi desenvolvida a partir da introdução de um fragmento de uma palestra e uma entrevista (sobre preconceito na escola e meritocracia - respectivamente) propusemos alguns apontamentos norteadores com a intenção de aguçar debates e reflexões entre os participantes que eram alunos/as e professores/as

do colégio e a professora e acadêmicos/as da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Os temas sugeridos foram:

- Quem são as pessoas que fizeram a educação brasileira no formato que a temos hoje?
- Quem são as pessoas que formataram o preconceito na sociedade, logo na escola?
- Nós professores/as somos os/as responsáveis pelo formato de educação que temos hoje no Brasil?
- A questão da meritocracia - o que é e para quem está destinada?
- Responsabilidade ética: todos/as somos responsáveis?

Nesta inserção com o grupo GECED, nos organizamos de forma a atendermos mais uma turma no mesmo horário, pois em negociações com a diretoria da escola, nos foram abertas as portas, para o trabalho com algumas turmas do ensino médio.

As questões apresentadas parecem habituais e rotineiras em um currículo educacional e para a sala de aula, entretanto:

O currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. [...] O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses das classes e grupos dominantes. (SILVA, 2004, p. 46).

Neste sentido, entender as questões sobre a educação como forma de dominação e o tema da meritocracia já desvela que, enquanto professora tenho algumas responsabilidades com os meus alunos/as. Diz Freire (2000, p. 76), “ Ensinar exige apreensão da realidade”. É preciso que professores e alunos tenham a possibilidade de olhar para as verdades instituídas na sociedade de uma forma mais aberta e possam perceber as amarras de um currículo. Parece simples deixar os alunos/as acreditarem que estão na escola nas mesmas condições sociais de seus pares de classe social dominante, por exemplo, porque a educação também é um ato político.

A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras, não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação. (SILVA, 2000, p. 54/55).

Além da citação de Silva (2004), Freire (2000, p. 76) corrobora com as afirmações sobre a importância de professores/as assumirem papéis de agentes transformadores em sala de aula quando afirma o papel da educação e claro, do currículo para os seres humanos. “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais e cultivos das plantas”.

A questão da meritocracia, por exemplo, precisa ser levada para as salas de aulas, porque os seres humanos são diferentes e essa premissa não é respeitada quando se diz que todas as pessoas têm os mesmos direitos da educação. Para entender este tema é importante ter clareza sobre o que representa um currículo da formação educacional de uma instituição educacional.

O currículo é um local onde ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoa ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdades. (SILVA, 2004, p. 55/56).

Por isso, se não possibilitamos essas reflexões em sala de aula, seguiremos reproduzindo e estratificando a sociedade em camadas desiguais. Para Freire (2000), os seres humanos são capacitados para a

aprendizagem, entretanto, a aprendizagem é formada na linguagem e a linguagem pode fazer coisas com as palavras (Austin, 2008). Assim, o currículo e a escola podem simplesmente passar os conteúdos de uma determinada série e não considerar a formação humana e ética que envolvem a abordagem de temas universais, como os direitos e os deveres das pessoas, sob uma ótica crítica, afinal, conforme afirma Freire (2000, p. 34/35) a criticidade está implícita do ato de ensinar. “Na verdade, a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber ao senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se da forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica.”

Nesta visada, parece relevante levar temas considerados senso comum, para as salas de aulas, pois, conforme se percebe tratar de meritocracia, por exemplo, em uma sala de aula com adolescente, de nenhuma maneira será irrelevante. A aquisição do conhecimento na escola precisa ultrapassar algumas zonas de conforto, como por exemplo, tratar simplesmente de cumprir o que apresenta o currículo de uma determinada série, o currículo precisa ser mais questionado em suas entrelinhas, se a escola reproduz a sociedade, quiçá seja o local para questionar a sociedade reprodutivista, porque conforme Freire (2000), enquanto professores e professoras temos responsabilidade com a ética e sobretudo com a esperança de os currículos educacionais serem mais críticos e menos reprodutivista.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que até a presente data as propostas de integração de pesquisa/extensão desenvolvidas por nós, no grupo GECED nos anos de 2015 até 2017 têm nos proporcionados ganhos de aprendizagem constante sobre a existência do ser humano em ação, nas mais diferentes instituições formais e não formais de ensino, ainda que por ora a inserção tenha se dado em contextos formais.

Consideramos ser necessário o trabalho com o currículo e suas diversidades voltado para a conscientização de performatividades que possam esclarecer dúvidas sobre os temas menos explorados, nos espaços educacionais formais que envolvam professores, pais, alunos, ou seja, a comunidade em geral. A linguagem é e precisa continuar sendo um elemento integrador entre os seres humanos porque sem a discussão, a reflexão e a participação da comunidade universitária em geral e a comunidade externa a ela, não produzimos os debates necessários para uma percepção da diversidade social, política e cultural que o currículo pode proporcionar. De nada vale ter um currículo exemplar, permeado por temas legais, mas que não são levados para serem discutidos e percebidos por todos os envolvidos no processo do ensinar e do aprender nas diversas instituições formais e não formais da educação.

Estes resultados evidenciam que estudos como estes precisam ser cada vez mais propostos no formato de programa, projetos, eventos, rodas de conversas etc., principalmente no âmbito da integração, em que ao se pesquisar é possível propormos atividades de extensão e o mesmo ocorre com a extensão, ou seja, as atividades extensionistas proporcionam aos sujeitos envolvidos nos projetos de extensão o desenvolvimento de pesquisas.

A perspectiva de compreender o que é o currículo com suas diversidades passa por um processo de entendimento constante de que a democracia é um artifício que gradativamente nos desvela o senso crítico e que para entender a democracia precisamos entender as questões de direitos humanos que, sim, estão presentes nos currículos educacionais (SILVA, 2004). Assim, o grupo de professores formadores, acadêmicos, alunos, pais, professores da educação formal e os sujeitos na educação não formal, precisamos ter consciência de que esse processo de construção coletiva, sobre o entendimento dos direitos humanos serem parte do currículo educacional, pode ser uma possibilidade de proporcionarmos maior autonomia e participação destas instâncias, na sociedade em geral, podendo despertar questões que até então as instituições educacionais, por exemplo, não tenham tido oportunidade para explorar e discutir.

Nestes termos, as ações até aqui desenvolvidas no grupo GECED podem ser apresentadas como positivas ainda que, em uma das escolas não elencadas nestas experiências, em que levamos os questionamentos sobre o currículo e suas diversidades tenhamos nos deparado com certa resistência, principalmente por parte de professores que estão na escola há mais tempo e não acreditam que é possível, por exemplo, termos uma educação pública de qualidade. Para estes sujeitos, a única saída é a educação privada e o currículo educacional precisa ser seguido, tal como se apresenta, para não se tirar o foco dos conteúdos.

Entretanto, os sujeitos que integram o grupo de estudos GECED, os professores, os pais, os alunos e os funcionários em geral, envolvidos nos debates e reflexões, nas instituições que nomeamos e tivemos o apoio, perceberam que é possível, através de estudos, debates e reflexões sobre currículo educacional e

suas diversidades, cada vez mais termos a conscientização de que a democracia e os direitos humanos são temáticas que precisam ser fortalecidas a cada nova proposta de intervenção, entre os sujeitos na sociedade em geral e a universidade.

Outro fator que reforça estas ações como positivas é a formação de uma consciência crítica - enquanto pesquisadores, alunos e membros - em que se estabelece um novo parâmetro enquanto identidade de sujeito acadêmico e professor. Um parâmetro em que somos convidados constantemente a nos questionar diante das teorias e das práticas, qual é o papel social da universidade e do pesquisador, por exemplo. Fato este que invoca a transformação de uma maneira de ser e praticar a universidade, aproximando-a da efetivação de seus pilares de atuação: de ensino, pesquisa e extensão.

Este parâmetro se fixa a partir dos estudos do currículo e suas teorias afinando a pesquisa sobre currículo para uma idealização, que se baseia ou que busca se embasar, em saberes que se originam nos lugares e nos entrelugares dissidentes da homogeneidade, da produção do conhecimento para a reprodução de uma sociedade igualitária. E conforme percebemos com a pesquisa e as inserções do trabalho do grupo GECED, a educação é reprodutivista e elitista, assim, cada proposta de reflexão sobre o tema da meritocracia, por exemplo, possibilita ao debate, maior entendimento sobre os direitos humanos que, nem sempre são temas trazidos para a sala de aula, nem são levados para uma reunião com pais e professores.

Para este grupo, a questão maior não foi a busca por uma definição constante e última do currículo, mas a compreensão sobre o currículo educacional como uma maneira de entender o currículo como um lugar de luta de poder. Foi preciso compreender que a organização curricular produz, afeta e busca a produção de identidades e subjetividades, das pessoas que seguem este ou aquele currículo.

Neste sentido, as atividades aqui descritas se tornaram um marco na história dos currículos de letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa, o currículo vê se despido de sua regra e se passa a pensar que tipo de sujeito eu sou - e me torno - a partir dele. Isto porque foi a partir dos estudos sobre o currículo educacional, no grupo GECED, que a temática passou a ser mais estudada dentro e fora da universidade, assuntos estes, que podemos apresentar em outros artigos.

REFERÊNCIAS

- [1] AUSTIN, L. John. *Cómo hacer cosas com palabras: palabras y acciones*. 2ª. ed. 2ª. Reimp. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- [2] BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- [3] FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.
- [4] FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- [5] SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª. Edição. 7ª. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Capítulo 12

Dimensiones y categorías para el análisis de la reflexión docente en contextos de práctica pedagógica

Carlos Vanegas-Ortega

Resumen: La reflexión docente se ha convertido en un aspecto central para la formación inicial y continua de profesores, sin embargo, las investigaciones han enfatizado en que, la polisemia del concepto y caracterizaciones generalistas no contribuyen al desarrollo profesional. Por ello, en este capítulo se proponen cuatro dimensiones y 19 procesos reflexivos que sirven para el análisis de las prácticas pedagógicas del profesorado, tanto de los profesores que están en formación, como los que acompañan las prácticas desde la escuela o desde la universidad. Con ello, se busca proponer un marco de referencia que podrían seguir los programas de formación de profesores con el fin de investigar y orientar las prácticas pedagógicas a partir de un conjunto interrelacional de procesos reflexivos.

Palabras Clave: reflexión docente, práctica pedagógica, tríada formativa.

1. INTRODUCCIÓN

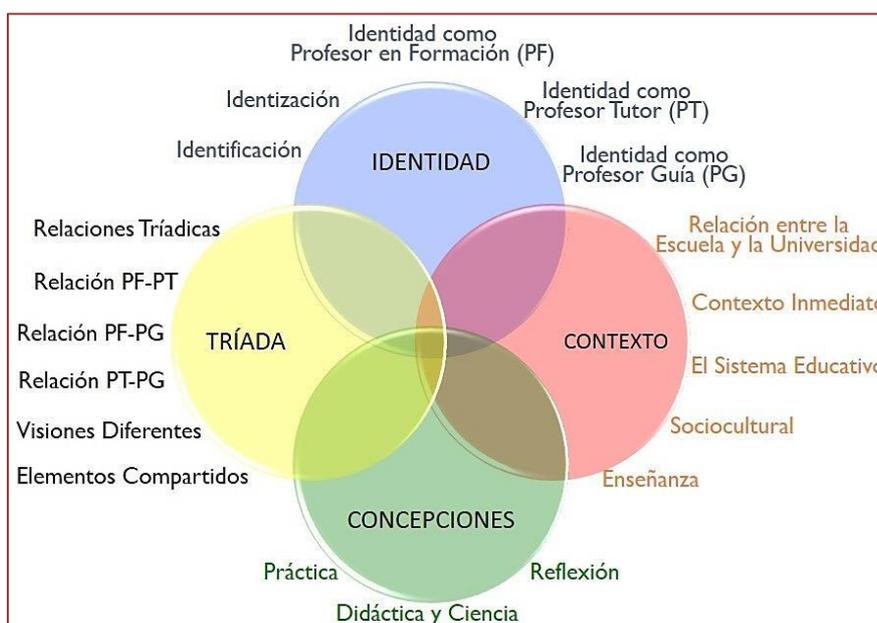
Los procesos reflexivos se han convertido en un pilar fundamental para la formación inicial de profesores puesto que permite aprender de las experiencias propias y de otros, mejorar la actividad profesional, producir conciencia sobre las formas en que se interpreta la realidad y dar sentido a las acciones y el comportamiento (Selmo y Orsenigo, 2014; Vanegas-Ortega y Fuentealba, 2019). Sin embargo, los estudios no han mostrado con claridad sobre qué reflexionan los profesores, ni cuáles son las dimensiones y características de dicha reflexión durante las prácticas pedagógicas de formación inicial (Beauchamp, 2015; Collin et al., 2013; Vanegas y Fuentealba, 2019). Incluso, no se analizan las similitudes y diferencias de los procesos reflexivos que experimentan los tres actores de las prácticas: profesor en formación (PF: estudiante universitario), profesor tutor (PT: profesor de la universidad) y profesor guía (PG: profesor de la escuela o liceo).

A partir de la experiencia desarrollada durante la última década en diferentes investigaciones, en este capítulo se presenta un conjunto de dimensiones y categorías que han permitido comprender los procesos reflexivos de profesores durante las prácticas pedagógicas de formación inicial. Para ello, la reflexión es entendida como:

“Conjunto interrelacional de procesos cognitivos y afectivos que promueven el cambio en sus actores y contextos, son situados y activados desde problemáticas vivenciadas, posibilitan el desarrollo de condiciones intersubjetivas y objetivas, a través de la atención consciente de los pensamientos y los actos, la consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o supuesta forma de conocimiento, y el cuestionamiento de los supuestos y prácticas que parecen naturalmente cómodas” (Vanegas-Ortega y Fuentealba, 2018, p. 41).

Más allá plantear un concepto general, polisémico y difuso, se propone la reflexión como un proceso que es comprensible mediante un conjunto interrelacional de procesos reflexivos más simples, de naturaleza tanto cognitiva como afectiva. En el contexto de las prácticas pedagógicas de formación inicial, se han encontrado y definido diecinueve procesos reflexivos de los profesores en formación, los tutores y los guías, los cuales se pueden agrupar en cuatro dimensiones: identidad, contexto, concepciones y tríada (figura 1). En los siguientes subtemas se definen las cuatro dimensiones de la reflexión que fueron identificadas y las categorías que las conforman.

Figura 1 - Dimensiones y procesos reflexivos de profesores durante las prácticas pedagógicas de formación inicial



2. DIMENSIÓN DE LA IDENTIDAD

Construcción y transformación de la identidad profesional docente en un proceso dinámico e interactivo que configura una representación de sí mismo como profesor, mediante procesos reflexivos específicos de **identificación** e **identización**. En el contexto de prácticas pedagógicas de formación inicial, el rol de cada actor influye sobre la identidad profesional docente, por tanto, aparecen procesos reflexivos complementarios relacionados con la **identidad como profesor en formación**, como **tutor** y como **guía**.

IDENTIFICACIÓN (IF): procesos cognitivos y afectivos que permiten el reconocimiento y sentido de pertenencia sobre los conocimientos, actitudes, ideologías, valores y compromisos del profesional de la educación; los cuales el sujeto se representa como propios de cualquier profesor y comunes para el colectivo docente. Incluye los patrones de comportamiento general compartidos por generaciones de profesores o creados en determinados contextos por los mismos (Gómez Redondo, 2011; Sutherland et al., 2010; Zimmermann et al., 2012).

Por ejemplo, en el siguiente relato, PF hace una comparación de la docencia con carreras científicas y de salud para identificar que la profesión docente se caracteriza por dos aspectos: el contacto continuo con las personas y el efecto que puede causar el profesor en sus estudiantes.

“El ser científico y andar investigando, involucra muy poco contacto humano, muy poco contacto con la persona a la que se le transmiten los conocimientos. Un médico, un dentista, independiente de que traten con personas, cuando entras a su oficina le dices lo que tienes y listo; nunca más lo ves, no se involucra contigo; pero el profesor es distinto, el profesor puede marcar la vida de un estudiante, puede hacer que el estudiante cambie su rumbo, modificar su estado anímico, las formas de relacionarse con los otros, incluso su situación social, y eso es algo que no todas las carreras tienen, sólo la docencia te da ese privilegio” (Relato de PF).

IDENTIZACIÓN (IZ): procesos cognitivos y afectivos donde hay una clara individualización del sujeto a través de elementos personales que le otorgan particularidad dentro del colectivo profesional. Implica conocimientos, creencias, sentimientos, emociones, actitudes, valores, metas, aspiraciones, experiencias, logros, desafíos y problemáticas que marcan el actuar de un profesor, porque se ha apropiado de ellos, los asigna como propios, surgen en la interacción de sí mismo con la profesión, y pueden llegar a relacionarse directamente con su vida familiar o círculo de amigos (Gómez Redondo, 2011; Korthagen, 2010; Sutherland et al., 2010; Zimmermann et al., 2012).

Para ilustrar los límites entre la identificación y la identización, se hará uso del siguiente relato:

PG: *“Muchas veces me he encontrado volviéndome a hacer la pregunta, como que en los momentos difíciles siempre me hago esa pregunta: ¿por qué estoy acá? ¿por qué estoy como profesora? Si podría estar en otra cosa, tal vez más relajada”.*

Entrevistador: *¿Y ha pensado en algún momento irse a otra profesión más relajada?*

PG: *“Sí, sí, muchas veces”*

Entrevistador: *¿Y qué la hace continuar como profesora?*

PG: *“Aunque suene un poco romántico, mis alumnos. Sí, me siento cómoda con ellos, haciendo clases, me siento querida y siento que soy aporte para ellos. Además, lo que pasa con mis niños se convierte en el centro de atención de mi familia, todas las noches hablamos de lo que me pasa en la escuela. Mi hijo me pregunta ‘¿Lucas se portó mal hoy?’, ya los conocen hasta por el nombre”.*

Responder que los estudiantes son el motivo para ser profesora, parece una ‘buena respuesta’ que podría dar cualquier docente (identificación). Sin embargo, para PG los estudiantes producen un efecto en ella que es particular (identización): hacen que se sienta querida, siente que les aporta, y la relación con ellos permea sus dinámicas de vida familiar. En este caso, la identización ocurre debido a la interdependencia de la labor docente con la relación madre-hijo.

IDENTIDAD COMO PROFESOR EN FORMACIÓN (PF): procesos cognitivos y afectivos que dan cuenta del reconocimiento que hace el futuro profesor o sus profesores (tutor o guía), de las implicaciones que tiene

cambiar de rol cuando se ingresa a un aula de clase del sistema escolar: pasar de la mirada de estudiante que aprende, a la del profesor que lidera la enseñanza y orienta el aprendizaje. Hacen conscientes los cambios en las formas de observar, analizar, interpretar y actuar en la sala de clase y en el sistema educativo, permitiendo modificar los conocimientos, las emociones y las responsabilidades (Beauchamp, 2015; Pillen et al., 2013; Zimmermann et al., 2012).

En el fragmento de discurso que hay a continuación, se encuentran elementos donde PF se da cuenta de los cambios que va experimentando su proceso identitario con la profesión. Estos se dan por la variación en las responsabilidades de sus experiencias de práctica, pasando de la observación a la realización de la clase.

“A diferencia del año pasado que era como bien chiporrito, como pajarito nuevo, uno ya llega más creyéndose el cuento de profesor. Ya llega uno con la responsabilidad de que uno tiene que enseñar, tiene que hacer que los chiquillos construyan sus conocimientos y que avancen juntos. La práctica te va metiendo en la profesión, primero era observar, pero ahora estar frente a los estudiantes hablando de contenido científico, no es fácil, por más que uno se sepa la materia, verse parado ahí como profesor es un desafío muy grande” (Relato de PF).

IDENTIDAD COMO PROFESOR TUTOR (PT): procesos cognitivos y afectivos donde el académico de la universidad hace evidente la comprensión que tiene de sí mismo dentro del proceso de práctica pedagógica; reconocerse más que como profesor universitario, como formador de profesores. Implica las formas como usa la figura de tutor, los roles autoatribuidos y los atribuidos por los otros actores (profesor en formación y guía), el sentido de pertenencia al colectivo de tutores y el reconocimiento del conjunto de saberes específicos para la actividad tutorial (Bell & Mladenovic, 2013; Correa Molina et al., 2013; Graves, 2010).

A modo de ejemplo, el siguiente relato de PT deja en evidencia que ella encuentra atributos particulares con su rol como profesora tutora, como lo es la lectura de artículos científicos, el seguimiento al proceso del estudiante y el compromiso con la formación de profesores.

“Mira a mí el trabajar ahora en la práctica ha sido una verdadera bendición porque me obliga toda la semana mínimo a leer dos paper, y eso para mí es gratificante. Ser tutora te exige estar informada, requiere estar pendiente de lo que pasa con el estudiante en el colegio, y la mayor bendición para mí es que me obliga a estar comprometida con la formación de profesores; para él no soy cualquier profesor, soy la que lo forma como profesional” (Relato de PT).

IDENTIDAD COMO PROFESOR GUÍA (PG): procesos cognitivos y afectivos donde el profesor de la institución escolar hace evidente la comprensión que tiene de sí mismo dentro del proceso de práctica pedagógica; reconocerse más que como profesor escolar, como formador de profesores. Implica las formas como usa la figura de guía de prácticas, los roles autoatribuidos y los atribuidos por los otros actores (profesor en formación y tutor), el sentido de pertenencia al colectivo de tutores y el reconocimiento del conjunto de saberes y recursos específicos para el acompañamiento en el aula y la institución escolar. (Correa Molina, 2011; Graves, 2010).

Para ilustrar esta categoría se utiliza la respuesta de PG cuando se le preguntó cuál es la diferencia entre ella como profesora de ciencias y ella como profesora guía del estudiante en práctica.

“Como profesora guía tengo una carga que es mucho más pesada, es una responsabilidad muy grande. Puede que en una clase de ciencias todos los estudiantes no aprendan nada, no le encuentren ningún sentido, y es muy probable que eso no cambie sus vidas. Pero con el practicante no me puede pasar eso, de eso depende su futuro profesional, el esfuerzo de su familia y lo que ocurra en el futuro con sus estudiantes. Tengo que garantizar que el practicante va a ser buen profesor, que al finalizar el año de práctica haya adquirido nuevas herramientas” (Relato de PG).

PG logra identificar diferencias entre ser profesora y ser profesora guía de prácticas pedagógicas, lo cual instala un primer proceso de identificación con el rol. Para ella, la labor como profesora guía es una responsabilidad grande porque tiene consecuencias inmediatas sobre la formación y desarrollo profesional del futuro profesor.

3. DIMENSIÓN DEL CONTEXTO

Elementos contextuales que intervienen para facilitar u obstaculizar el desarrollo de las prácticas de formación inicial de profesores, cuyo reconocimiento y análisis se transforma en conocimiento pedagógico a través de la acción reflexiva sobre multiplicidad de factores propios de la **relación entre la escuela y la universidad**, el **contexto inmediato** de la sala de clase, los lineamientos del **sistema educativo**, la demanda y legado **sociocultural**, y las relaciones con los estudiantes durante el acto de **enseñanza**.

RELACIÓN ENTRE LA ESCUELA Y LA UNIVERSIDAD (EU): procesos cognitivos y afectivos en los que se identifican los acuerdos, normas, procedimientos, directrices y lineamientos entre las instituciones (escolar y universitaria), que afectan de manera directa el proceso de práctica pedagógica. Comprende los protocolos institucionales para las prácticas y el análisis de la coherencia entre los ideales y expectativas de las mismas (Hutchinson, 2011; Rusell, 2012; Zabalza, 2013; Zeichner, 2010).

Por ejemplo, en el fragmento que hay a continuación, la profesora en formación logra percibir que hay vínculos entre el colegio y la universidad, en especial, porque el centro de práctica le asigna responsabilidades de acuerdo al nivel de la práctica y el perfil de egreso de la carrera.

“De hecho en el centro de práctica siempre nos preguntan por ejemplo si queremos hacer algo, si queremos hacer alguna actividad con los chiquillos, que eso igual a nosotros nos ayuda y creo que tal vez el colegio está bien informado sobre el perfil de egreso, que nosotros tenemos que llegar con ciertas competencias para obtener nuestro título, y por lo menos desde mi perspectiva el colegio lo ha facilitado bastante porque nos asigna roles según el nivel de la práctica” (Relato de PF).

CONTEXTO INMEDIATO (CI): procesos cognitivos y afectivos que analizan las condiciones del aula de clase, la institución escolar, el sector o comuna, así como las situaciones con los apoderados o familiares, las cuales podrían condicionar el desarrollo de la práctica pedagógica y el ejercicio profesional docente (Korthagen, 2010; Zabalza, 2013).

Como se ejemplifica en el siguiente fragmento discursivo, el profesor tutor plantea que las condiciones del desarrollo de la práctica pedagógica están en función de la realidad contextual del colegio y de la comuna.

“No le podemos exigir a un colegio que nos ofrezca condiciones ideales para los practicantes, sabiendo que la realidad educativa de ese colegio es complicada, que es una comuna con otra realidad; y no por eso los profes que estén en el colegio vayan a ser malos, o los chiquillos; simplemente es su realidad y es un contexto posible donde hay que enseñar ciencias” (Relato de PT).

EL SISTEMA EDUCATIVO (SE): procesos cognitivos y afectivos que consideran los marcos generales que orientan o limitan las acciones, discursos y pensamientos de los profesionales de la educación, como las políticas públicas, el currículo escolar y universitario, el sistema normativo y la ética (Korthagen, 2010; Nelson y Sadler, 2013; Zabalza, 2013).

En el siguiente relato se hacen evidentes algunos de los aspectos descritos:

“Para usar muchos recursos teníamos que prepararnos, entonces de repente nos quedábamos hasta las tres de la mañana, haciendo un PowerPoint sobre célula, y le incluimos imágenes para que los chiquillos se rieran, buscábamos preguntas. Yo me leí el marco curricular de biología al revés y al derecho, para ver qué les tenía que enseñar en cuarto medio, también me ayudó el marco para la buena enseñanza para organizar lo que quería implementar en esa semana de práctica” (Relato de PF).

En este caso, el profesor en formación se está refiriendo al desarrollo de una secuencia de aprendizaje durante una semana de práctica, sin embargo, está señalando que para dicha intervención, fueron fundamentales los lineamientos del ‘marco curricular’ y el ‘marco para la buena enseñanza’, no como condicionantes sino como posibilitadores de aprendizajes asociados a la profesión.

SOCIOCULTURAL (SC): procesos cognitivos y afectivos donde las características generales de la población, que son heredadas por los estudiantes y profesores, condicionan el funcionamiento de la educación y el ejercicio profesional docente. Además, incluye la consideración de las demandas sociales y culturales hacia el sistema educativo, y en particular, hacia el gremio de profesores (Korthagen, 2010; Nelson y Sadler, 2013; Zabalza, 2013).

Por ejemplo, en el siguiente relato, al preguntársele a un profesor guía por su identidad con la pedagogía y con la ciencia, indica que lo cansa más la primera porque la sociedad chilena demanda de la educación la generación de oportunidades que acorten las brechas entre la población.

“Creo que ya me estoy casando más con la pedagogía que con la biología, porque es más social el discurso, creo que de ahí parte todo en la educación, es la única forma de acortar esta brecha que tenemos sociales y que no solamente es en Chile, sino en todo el mundo, es partiendo de la igualdad de oportunidades para todos; y eso se logra solamente con educación, generando oportunidades para todos” (Relato PG).

ENSEÑANZA (EZ): procesos cognitivos y afectivos sobre los acontecimientos del aula en relación directa con los estudiantes, así como las formas de interacción entre profesor y estudiantes. Pensamientos, formas de actuar, actitudes, conocimientos y sentimientos de los estudiantes o que surgen en el profesor al interactuar con ellos (Canning, 2011; Cofré et al.; 2015; Loughran, 2014).

Lo anterior puede resultar más claro con el siguiente fragmento de una entrevista a una PF:

PF: *“Consideré que la clase había sido un éxito, por lo menos así lo vi cuando me puse a pensar en mi casa”.*

Entrevistador: *¿Qué te indicó que fue una clase exitosa?*

PF: *“Yo no pude hacer una evaluación como para decir que aprendieron todo lo que yo dije sobre el sistema solar, pero fue en el contacto con los estudiantes que yo sentí que la clase estaba a otro nivel”.*

Entrevistador: *¿A qué te refieres con la palabra contacto?*

PF: *“La relación de respeto, que me escuchaban; como que se generaban todas las condiciones para hacer la clase. Ah, y lo otro, que hicieron muchas preguntas, eso fue, que ese día preguntaron más que nunca, entonces sentí que los había enganchado, que todo lo que preparé había valido la pena”.*

La reflexión sobre el éxito de una clase de ciencias fue determinado por la participación respetuosa y dinámica con los estudiantes, lo que validó la preparación y ejecución de la clase por parte de la profesora en formación; privilegiando las interacciones con el estudiantado sobre los conceptos científicos.

4. DIMENSIÓN DE LAS CONCEPCIONES

Construcciones epistémicas que surgen de la intersección entre los sistemas de creencias, las experiencias y los supuestos ontológicos. Ofrecen formas particulares de observar y percibir el mundo, basadas en procesos cognitivos y afectivos de las personas, que les llevan a actuar y relacionarse con los otros de acuerdo con lo que establece una determinada cultura. En las prácticas pedagógicas de formación inicial de profesores de ciencias, los procesos reflexivos giran en torno a tres concepciones principales: la **práctica**, la **reflexión**, la **didáctica de la especialidad**.

PRÁCTICA (PK): procesos cognitivos y afectivos que abarcan los atributos, significados y características asignados al concepto de práctica pedagógica, iterando entre las perspectivas objetivas y subjetivas, y los enfoques individuales y sociales. Además, incluye las relaciones de cercanía, lejanía o coherencia que se

pueden establecer entre la formación teórica y el conjunto de experiencias vividas en el proceso de práctica (Collin et al., 2013; Quesada Vargas, 2013; Zeichner, 2010).

En el siguiente fragmento del discurso de PF hay un ejemplo claro de esta categoría. La profesora en formación plantea que entre la teoría y la práctica no hay una relación de correspondencia, y más complejo aún, llega a plantear que uno de los aspectos que podrían ser parte del proceso de formación, es la ruptura con el idealismo que supone la relación uno a uno entre teoría y práctica.

“Me cuesta ver esa relación entre teoría y práctica. En el colegio uno debería ver todo lo que se conversa en la universidad, pero la realidad es muy distinta, son como dos polos que entre más estás en el centro de práctica, más lejos los ves. Yo creería que más que ver esa relación, de lo que me he dado cuenta es que no se puede dar una correspondencia entre ellas, a lo mejor eso hace parte del proceso, que uno se de cuenta de que no es tan ideal” (Relato de PF).

REFLEXIÓN (RX): procesos cognitivos y afectivos en los que se alude de manera directa y explícita al uso de la reflexión para la formación personal y profesional. Esto implica, los significados que se le atribuyen a la reflexión, los estímulos o elementos que la producen, las temáticas sobre las que se reflexiona, las formas y momentos de usarla, maneras de llevarla a cabo, sus potencialidades y finalidades. Incluso, abarca la consideración consciente de la reflexión antes, durante y después de un acto educativo (Beauchamp, 2015; Collin et al., 2013; Correa Molina et al., 2013; Korthagen, 2010; Lane et al., 2014; Nelson y Sadler, 2013; Zeichner, 2010).

“Yo creo que la reflexión es fundamental para el perfeccionamiento clase a clase, como diaria, así como lo que pasó hoy día, tratar de que mañana, porque mañana jueves tengo la misma clase con otro primero medio, y tratar de que no se repita lo que pasó hoy día, o sea, modificar y perfeccionar con respecto a la guía, pensar qué estuvo mal, cuál fue mi actuar que estuvo mal, y no solamente la guía, sino que mi actuar desde el momento que llego a la sala de clases, es fundamental” (Relato de PG).

El anterior relato es un buen ejemplo para esta categoría ya que la profesora guía hace alusión directa y explícita a la reflexión, menciona el para qué la usa (perfeccionarse clase a clase mediante modificaciones en la guía y en su actuar), la frecuencia de uso (diario), y la forma de hacerlo (pensar qué estuvo mal y cuál fue la acción que estuvo mal).

DIDÁCTICA Y CIENCIA (DC): procesos cognitivos y afectivos en torno al conjunto de conocimientos de y sobre la disciplina científica que enseña un profesor: conocimiento científico, historia y epistemología, conceptos, modelos y procedimientos científicos, así como el conocimiento didáctico que le permite establecer el tipo de conocimiento que se enseña según el contexto y las formas de hacerlo enseñable. Conocimiento científico y pedagógico que se entrelaza mediante el análisis y diseño didáctico de secuencias de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Cofré et al.; 2015; Monteiro et al., 2010; Loughran, 2014).

Para ejemplificar lo anterior, se presenta el siguiente fragmento:

“Pretendo retomar, no sé, partir de lo que he visto en didáctica, por ejemplo tratar de aplicar un ciclo de aprendizaje para diseñar una actividad. Ahora ya entramos a la parte de biología, entonces me siento más cómoda para explorar sus ideas y proponer actividades que estén relacionadas, no lo tradicional del libro y los PowerPoint que de novedosos y didácticos ya no tienen nada” (Relato de PF).

La profesora en formación plantea el conocimiento científico (biología) como un punto de inicio que le da comodidad para realizar intervenciones didácticas, las cuales las comprende como la aplicación de ciclos de aprendizajes con actividades que se salen de las prácticas habituales como el uso del libro de texto y las presentaciones en PowerPoint.

5. DIMENSIÓN DE LA TRÍADA

Relaciones entre los actores de las prácticas pedagógicas de formación inicial, que permiten identificar puntos de vista similares, contradictorios o complementarios sobre el proceso; los cuales aparecen cuando se reflexiona sobre las **relaciones triádicas** y diádicas (**relación profesor en formación – profesor tutor, relación profesor en formación – profesor guía, relación profesor tutor – profesor guía**). Incluye los **elementos compartidos** y las **visiones diferentes** que surgen en dinámicas donde los tres actores reflexionan de manera conjunta.

RELACIONES TRÍADICAS (RT): procesos cognitivos y afectivos que consideran la mirada de por lo menos uno de los actores de las prácticas (profesor en formación, tutor y guía) sobre el conjunto de relaciones, interacciones y formas de trabajo conjunto que se dan entre los tres. Abarca el análisis de situaciones que involucran a los tres actores: pugnas entre el ser y el deber ser, las formas de comunicación, los acuerdos, conflictos, convergencias y divergencias sobre el actuar profesional y el proceso de práctica (Collin et al., 2013; Frick et al., 2010; Hallett, 2010; Hutchinson, 2011; Rusell, 2012; Zeichner, 2010).

El relato que se plantea a continuación, ilustra la categoría, pero al mismo tiempo, muestra que en ella se incluyen declaraciones de uno de los actores (en este caso el profesor en formación) en las cuales el discurso se focaliza en la importancia de la asociación triádica para dinamizar el proceso de práctica.

“Para que la práctica funcione, primero hay que conocerse los tres; un trato personal, que sepa mi profesora guía quién es mi profesor tutor y mi profesor tutor sepa quién es ella; que lo conozca más que de nombre, físicamente. Y reunirnos los tres, que de repente uno como portavoz de entre ellos a veces interpreta mal las cosas; entonces, en una reunión uno podría llegar a acuerdos o conversar, y los dos direccionar lo que quieren que yo haga en la práctica” (Relato de PF).

RELACIÓN PROFESOR EN FORMACIÓN – PROFESOR TUTOR (FT): procesos cognitivos y afectivos referidos a la relación diádica entre el profesor en formación y el profesor tutor. Considera la mirada de cualquiera de los actores de las prácticas (profesor en formación, tutor y guía) sobre el conjunto de relaciones, interacciones y formas de trabajo conjunto que se dan entre esta diada en particular. Se diferencia de las relaciones triádicas porque en las situaciones que se analizan no está considerado el profesor guía (Crasborn et al., 2010; Figueira & Rivas, 2011).

Aunque en las situaciones no se considere al profesor guía, la categoría incluye aquellos comentarios y percepciones que tiene el profesor guía sobre la relación entre el profesor en formación y el tutor. Por ejemplo, en el siguiente fragmento se puede inferir, que para PG, la relación diádica entre profesor en formación y tutora es de desinterés por parte de esta última; además, PG plantea que dicha relación debería ser de control. Este tipo de datos, permite relacionar lo que ocurre en esta categoría con lo que pueda ocurrir en otras diadas, e incluso en la relación triádica.

“Tengo que aprovechar la instancia para decir que yo no veo interés de la tutora en PF4, nunca ha venido a verla, debería venir por lo menos una vez al mes, a lo mejor estoy pidiendo mucho, pero sí me gustaría que la controlara más, que le hablaran, que se fijaran más y que se dieran el tiempo de venir y de constatar lo que ella está haciendo” (Relato de PG).

RELACIÓN PROFESOR EN FORMACIÓN – PROFESOR GUÍA (FG): procesos cognitivos y afectivos referidos a la relación diádica entre el profesor en formación y el profesor guía. Considera la mirada de cualquiera de los actores de las prácticas (profesor en formación, tutor y guía) sobre el conjunto de relaciones, interacciones y formas de trabajo conjunto que se dan entre esta diada en particular. Se diferencia de las relaciones triádicas porque en las situaciones que se analizan no está considerado el profesor tutor (Gun, 2012; Monkevičiene & Autukevičiene, 2011).

“El profesor guía es muy importante porque puede ser tanto un agente muy favorable para la formación de un estudiante en práctica, como también puede ser como que este agente haga que el estudiante en práctica se pueda ir de la pedagogía. Por ejemplo, a mí me tocó una profesora el año pasado que me decía ‘¿estás estudiando pedagogía?, ¿en serio?, nooo, ¡cámbiate!’, entonces como que esas cosas, si un profesor guía las dice, no es muy bueno tampoco” (Relato de PF).

El anterior ejemplo, muestra cómo PF entiende la relación entre profesor en formación y profesor guía en directa correspondencia con la categoría de identificación de la dimensión identidad; es decir, influye para que el sujeto pueda permanecer o abandonar la profesión, a partir de patrones comunes de los profesores y la labor docente.

RELACIÓN PROFESOR TUTOR – PROFESOR GUÍA (TG): procesos cognitivos y afectivos referidos a la relación diádica entre el profesor tutor y el profesor guía. Considera la mirada de cualquiera de los actores de las prácticas (profesor en formación, tutor y guía) sobre el conjunto de relaciones, interacciones y formas de trabajo conjunto que se dan entre esta diada en particular. Se diferencia de las relaciones triádicas porque en las situaciones que se analizan no está considerado el profesor en formación (Figueira & Rivas, 2011; Gun, 2012; Monkevičiene & Autukevičiene, 2011).

Por ejemplo, en el siguiente relato se detecta que la relación diádica entre PG y PT no se da, pero lo interesante es que la profesora guía es capaz de calificar esto como una falencia del proceso, indicando algunas consecuencias que ello trae para el estudiante y para el desarrollo de las funciones del guía y del tutor.

“Siendo muy sincera, a la tutora no la conozco, esa persona jamás se ha contactado conmigo, yo no tengo idea quién es. De partida creo que eso ya es una falencia, porque de repente ella puede evaluar algo que no está dentro de lo que pasa en clase, o yo le pido al practicante cosas que no corresponden. Así estamos en tierra de nadie, porque yo voy para allá y a lo mejor ella [Tutora] va para el otro lado” (Relato de PG).

ELEMENTOS COMPARTIDOS (EC): procesos cognitivos y afectivos en situaciones que se dan durante el diálogo entre dos de los actores o de la tríada de práctica: experiencias que vivieron o viven conjuntamente y que les sirve para reforzar sus argumentos o para ilustrar una idea, acuerdos que establecen para acciones pedagógicas futuras, detección o reconocimiento de fortalezas en alguno de los actores, construcción o acuerdo sobre puntos de mejora que resultan de una situación real o hipotética (Hutchinson, 2011; Frick et al., 2010; Hallett, 2010; Rusell, 2012; Zeichner, 2010).

En el siguiente diálogo se muestra cómo esta categoría posibilita el establecimiento de acuerdos a partir de una experiencia que fue compartida por dos de los actores, la cual le permite a la profesora guía indicar una forma como el profesor en formación puede promover la participación en clase.

PF: *“Me cuesta mucho hacerlos participar”*

PG: *“¿Te acuerdas lo que pasó con el sexto?”*

PF: *“¡Sí!”*

PG: *“Cuando alguien planteó una pregunta, qué fue lo que hicimos”*

PF: *“Yo les iba a dar la respuesta pero usted dijo que viéramos lo que opinaban los demás. Y de a poco fueron contestando solos”*

PG: *“Al comienzo cuesta que hablen, y después ya te diste cuenta que todos querían participar”*

PF: *“La otra fila estaba muerta, pero el final todos querían participar”*

PG: *“Eso es lo que uno tiene que hacer, darles la oportunidad de pensar y argumentar”.*

VISIONES DIFERENTES (VD): procesos cognitivos y afectivos en situaciones discrepantes que se dan durante el diálogo de dos de los actores o de la tríada de práctica: aspectos en los que no hay acuerdo y llevan al debate o la discusión, generan nuevos puntos de vista consensuados o marcan las diferentes posturas respecto a un tema o acción pedagógica (Hutchinson, 2011; Frick et al., 2010; Hallett, 2010; Rusell, 2012; Zeichner, 2010).

Por ejemplo, el siguiente diálogo surge ante la búsqueda de soluciones para trabajar problemas de tráfico de drogas en las salas de clase:

PF: *“Yo propondría conocer la vida del estudiante, conocer la situación de ellos, como meterse dentro del área chica de cada estudiante”*

PG: *“Pero sólo en lo pedagógico, en su aprendizaje”*

PF: *“No, en lo social, ir a su casa, a su barrio, porque es como ver los contextos en los que está el alumno para poder así hacer un análisis de cómo poder apoyarlo frente al problema”*

PG: *“Mira yo veo esa parte como un poco más difícil”*

PT: *“Yo también, tienes que reconocer que como profesor tienes límites”*

PF: *“Sí”*

PG: *“Ahí tendría que el profesor jefe ser cauteloso, pero tú no”.*

La propuesta del profesor en formación es refutada por los profesores guía y tutor, argumentando a partir de los límites y riesgos que ello implica. Además, le indican que el problema podría ser resuelto por otro profesor, porque no hace parte de las responsabilidades de la práctica de su nivel.

6. COMENTARIOS FINALES

Los procesos reflexivos dan cuenta de diferentes ámbitos sobre los que se moviliza y adquiere sentido la reflexión. Cada uno de estos procesos llega a ser reflexivo en la medida que el sujeto sea capaz, de manera consciente, de tomar posición frente a una situación asociada a su práctica, analizarla a la luz de los diferentes contextos, transformarla mediante la consideración de otras perspectivas y ponerla a prueba en nuevas situaciones.

Estas dimensiones y procesos reflexivos representan una contribución al campo de investigación sobre la reflexión, puesto que permiten mejorar debilidades planteadas por diferentes autores sobre la polisemia del concepto y caracterizaciones generalistas que no contribuyen a la formación profesional (Beauchamp, 2015; Douglas y Ellis, 2011; Laughran, 2014; Zeichner, 2010). Ahora se cuenta con cuatro dimensiones y 19 procesos reflexivos que sirven como sistema de referencia para el análisis de las prácticas pedagógicas de los profesores en contextos de formación inicial.

Cada una de las dimensiones centran la atención sobre procesos reflexivos diferenciados que están íntimamente relacionados. La **identidad**, permite colocar al profesor en un proceso dinámico e interactivo que le lleva al cuestionamiento y la confirmación de la representación de sí mismo como profesional de la educación, posibilita el reconocimiento de posibles esquemas profesionales de acción, así como la identificación de pensamientos, formas de actuar, actitudes y sentimientos de otros profesores.

El **contexto**, es una dimensión que le permite al profesor darse cuenta de quién es y cómo se comporta en el ambiente profesional, es decir, en espacios que van desde lo micro hasta lo macrocontextual, como la sala de clase, la escuela, la universidad, el sistema educativo y sociocultural.

La dimensión de las **concepciones** es una oportunidad para que el profesor sea consciente de los supuestos ontológicos y epistemológicos que orientan sus prácticas y cómo éstos se relacionan con su identidad, así como cuáles son los significados que toman dichas concepciones al ser requeridas y utilizadas en los contextos de la profesión.

De manera complementaria, la dimensión de la **tríada** tensiona las anteriores tres dimensiones puesto que, al considerar las relaciones entre los actores, así como sus puntos de vista convergentes y divergentes, aparece un conjunto de concepciones socialmente construidas y aceptadas por otros profesores, se cuestiona el *status quo* identitario de cada profesor de acuerdo a la identidad de los otros miembros de la tríada, además, se interpela a las formas como cada sujeto se comporta en contextos reales de desempeño profesional.

En coherencia con la definición conceptual de la reflexión que se ha planteado, la interrelación entre los procesos reflexivos de las cuatro dimensiones, es una apuesta por una práctica pedagógica que transforma al profesor y su entorno social, colocando énfasis en la toma de decisiones desde posturas fundamentadas

en comprensiones profundas sobre la identidad, las exigencias de los contextos, las propias concepciones, así como la consideración de las construcciones de y con los otros.

Atendiendo a la necesidad planteada por Beauchamp (2015), el capítulo ha definido los procesos reflexivos de profesores de ciencias, los cuales ocurren de forma diferenciada según el rol que desempeñen en la práctica (profesor en formación, tutor o guía), el nivel de formación (práctica inicial, intermedias o final/profesional), y las dinámicas en las que se presenten (individuales o triádicas). Dichas evidencias empíricas permiten proponer criterios que podrían seguir los programas de formación de profesores con el fin de orientar las prácticas pedagógicas a partir de los procesos reflexivos encontrados.

REFERENCIAS

- [1] Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123-141. doi: 10.1080/14623943.2014.982525
- [2] Bell, A., & Mladenovic, R. (2012). How tutors understand and engage with reflective practices. *Reflective Practice*, 14(1), 1-11. doi: 10.1080/14623943.2012.732949
- [3] Canning, R. (2011). Reflecting on the Reflective Practitioner: Vocational Initial Teacher Education in Scotland. *Journal of Vocational Education and Training*, 63(4), 609-617.
- [4] Cofré, H., Camacho, J., Galaz, A., Jiménez, J., Santibáñez, J., & Vergara, C. (2010). La educación científica en Chile: debilidades de la enseñanza y futuros desafíos de la educación de profesores de ciencia. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(2), 279-293.
- [5] Collin, S., Karsenti, T., & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14(1), 104-117.
- [6] Correa Molina, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional*, 50(2), 77-95.
- [7] Correa Molina, E., Malo, A., & Gervais, C. (2013). La reflexión compartida, ¿una estrategia de facilitación en inserción profesional?. In E. Correa Molina, M. Cividini, R. Fuentealba & I. Boerr (Eds.), *Formación e inserción profesional: desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente* (1ª ed., pp. 137-157). Santiago de Chile, Chile: OEI.
- [8] Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2010). Capturing Mentor Teachers' Reflective Moments during Mentoring Dialogues. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(1), 7-29.
- [9] Douglas, A. S., & Ellis, V. (2011). Connecting does not necessarily mean learning: Course handbooks as mediating tools in school-university partnerships. *Journal of Teacher Education*, 62(5), 465-476.
- [10] Figueira, E. M., & Rivas, M. R. (2011). General tasks of tutors during the Practicum course: reality versus ambition in the development of the tutorial work. *Revista De Educacion* (354), 155-181.
- [11] Frick, L., Carl, A., & Beets, P. (2010). Reflection as learning about the self in context: mentoring as catalyst for reflective development in pre-service teachers. *South African Journal of Education*, 30(3), 421-437.
- [12] Gómez Redondo, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(1), 21-37.
- [13] Graves, S. (2010). Mentoring pre-service teachers: A case study. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(4), 14-20.
- [14] Gun, B. (2012). Views of Teacher Performance: To What Extent Do Multiple Observers Converge? *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 12(46), 81-100.
- [15] Hallett, F. (2010). Do we practice what we preach? An examination of the pedagogical beliefs of teacher educators. *Teaching in Higher Education*, 15(4), 435-448. doi: 10.1080/13562517.2010.493347
- [16] Hutchinson, S. A. (2011). Boundaries and bricolage: Examining the roles of universities and schools in student teacher learning. *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 177-191.
- [17] Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2).
- [18] Lane, R., McMaster, H., Adnum, J., & Cavanagh, M. (2014). Quality reflective practice in teacher education: a journey towards shared understanding. *Reflective Practice*, 15(4), 481-494. doi: 10.1080/14623943.2014.900022
- [19] Loughran, J. (2014). Developing understanding of practice. In N. G. Lederman & S. K. Abell (Eds.), *Handbook of research on science education* (Vol. II, pp. 811-829). New York, NY: Routledge.

- [20] Monkevičiene, O., & Autukevičiene, B. (2011). Mentor's model of competence: The prospects of pre-school education mentors at supervising students' practice. *Pedagogika*, 103, 64-73.
- [21] Monteiro, R., Carrillo, J., & Aguaded, S. (2010). Teacher scripts in science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1269-1279.
- [22] Nelson, F. L., & Sadler, T. (2013). A third space for reflection by teacher educators: A heuristic for understanding orientations to and components of reflection. *Reflective Practice*, 14(1), 43-57.
- [23] Pillen, M., Beijaard, D., & Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260.
- [24] Quesada Vargas, E. J. d. P. (2013). Pedagogical Intervention as a Challenge of University Education: Towards an Articulated Practice. *Revista Electrónica Educare*, 17(2), 167-182.
- [25] Russell, T. (2012). Paradigmatic Changes in Teacher Education: The Perils, Pitfalls, and Unrealized Promise of the Reflective Practitioner. *Encounters on Education*, 13, 71-91.
- [26] Selmo, L., & Orsenigo, J. (2014). Learning and sharing through reflective practice in teacher education in Italy. 5th World Conference on Educational Sciences, 116, 1925-1929. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.496
- [27] Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455-465.
- [28] Vanegas-Ortega, C. & Fuentealba, R. (2018). Reflexión Docente: Perspectivas Teóricas, Críticas y Modelos para el Desarrollo Profesional de Profesores. Curitiba, Brasil: Appris.
- [29] Vanegas-Ortega, C., & Fuentealba, R. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138.
- [30] Zabalza, M. Á. (2013). El practicum y las prácticas en empresas: en la formación universitaria. Madrid, España: Narcea.
- [31] Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.
- [32] Zimmermann, P., Flavier, É., & Méard, J. (2012). L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale. *Spiral-E - Revue de Recherches en Éducation*, 49, 35-50.

Capítulo 13

A prática pedagógica e a gestão do ensino: O que fazem os docentes?

Gabriela Soares dos Santos

Resumo: O presente trabalho tem por objeto de estudo a gestão do trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e sua relação com a formação acadêmica. Debruça-se sobre esta questão parte de estudos realizados no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. A pesquisa para coleta de dados se deu em duas escolas que trabalham com os Anos Iniciais, sendo uma da Rede Estadual e a outra da Rede Municipal, no município de São Luís - MA. As etapas da pesquisa foram discussões em sala de aula de textos norteadores acerca do fazer pedagógico e da formação acadêmica, seguido da entrada nas escolas-campo para a realização de entrevistas com as docentes e a observação não participante dentro das turmas, e por fim, fez-se a análise dos dados coletados por meio das entrevistas gravadas e observações, tendo como base a abordagem teórico-metodológica da Entrevista Compreensiva de Kaufman (2013). Assim, pretende-se abordar as dificuldades e superações de professoras da Rede Pública de Ensino, como são realizadas suas práticas pedagógicas em meio aos desafios diários da Educação Básica Pública, bem como suas impressões sobre a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as diversas variáveis que influenciam e colaboram para a formação continuada do professor da Educação Básica. Além disso, o presente trabalho trouxe inúmeras contribuições para a desconstrução e reconstrução de olhares para com a prática docente dos Anos Iniciais.

Palavras-chave: Anos Iniciais. Docentes. Ensino Fundamental.

1. INTRODUÇÃO

Sabemos que o Ensino Fundamental tem duração de 09 (nove) anos, iniciando-se aos 06 (seis) anos de idade, o mesmo possui inúmeros objetivos, dentre eles estes que estão dispostos no Art. 32 da LDB: “I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade [...]” (Brasil, p.17, 2010). Sendo fundamental o papel do professor como mediador de todo este processo, com metodologias interativas no cotidiano. E, por meio de projetos pedagógicos dinâmicos, oficinas e vivências, o docente pode ampliar o universo cultural de seus alunos, contribuindo também para a permanência destes na escola.

Dessa forma, os valores para a vida são trabalhados durante todo o caminhar pedagógico dos Anos Iniciais, já que nesta etapa o fazer e o refazer preparam os alunos para encontrarem soluções frente aos desafios e lidar com a diversidade, não se restringindo apenas ao universo escolar, mas no mundo como um todo, onde a criança por meio da pedagogia do aprender a aprender exerce um papel crítico social de grande relevância ao longo da vida. Diferentemente, a pedagogia das competências, acaba trazendo atributos carregados de conceitos excludentes, que servem para saber a produtividade de cada aluno e não especificamente sua aprendizagem.

Nessa direção, para a investigação da prática docente, primeiramente partimos da gestão do ensino, analisando o perfil do/a professor/a por meio do cotidiano escolar, a rotina do trabalho, a relação espaço-tempo e as experiências inovadoras de ensino. Buscando sempre a compreensão através do prisma da prática docente em sala de aula, examinando a seleção dos conteúdos e o tratamento das grandes temáticas adotadas em sala de aula. Ponderamos, ainda, a necessidade de averiguar o percurso das disciplinas, seus pressupostos teórico/metodológicos, assim como a análise do ensino-aprendizagem e funcionamento do processo de gestão do trabalho docente, as dificuldades apresentadas de ambos os envolvidos, as ações pedagógicas, atividades e avaliações, a evasão escolar, planejamento e, além disso, como os professores buscam aperfeiçoar sua prática para promover o desenvolvimento das potencialidades e aprendizagens de crianças com deficiência, como também de todos os demais alunos.

Dada à importância de compreendermos, conduzirmos e interpretarmos as informações vivenciadas no campo, as investigações foram baseadas numa abordagem teórico-metodológica, que utiliza da metodologia qualitativa sobre os princípios da Entrevista Compreensiva de Kaufmann (2013), tendo o contato direto com o objeto de estudo.

Nesse sentido, a investigação do exercício da docência, tem como objetivo apresentar os resultados obtidos a partir da inserção de acadêmicas do curso de Pedagogia no campo de experiências docentes, com foco nos Anos Iniciais de duas escolas públicas da cidade de São Luís - MA, sendo uma da Rede Municipal e outra da Rede Estadual de Ensino, para aprofundamento dos estudos teórico-metodológicos, como também para a compreensão do funcionamento e da organização do trabalho docente. Assim sendo, a pesquisa foi realizada por meio de uma investigação não participativa acerca da prática docente em sala de aula, feita em duas etapas pré-estabelecidas, sendo primeiramente coletadas a partir de investigações na escola estadual. E, posteriormente, com o intuito de fazer investigações acerca da inclusão de crianças com deficiência, buscamos a escola municipal.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

É importante considerar que a realidade sociológica é sempre uma construção que se fundamenta num universo fatural. Assim, ao investigador cabe encontrar, através dessa construção, o essencial de um real. De modo que, por vezes o cotidiano é anulado pelas rotinas comportamentais. Nesse caso, para fazer uma investigação acerca da prática docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é de extrema importância levantar inúmeros procedimentos de pesquisa. Como já enfoca, a presente pesquisa faz uso de percurso de investigação assente na prática da metodologia qualitativa sobre o valor da Entrevista Compreensiva de Kaufmann, no qual aduz “[...] esta, não é apenas uma técnica, mas um método de trabalho diferenciado e com propósitos claros, visando à produção teórica a partir dos dados” (KAUFMANN, 2013, p.08).

Desse modo, quando fomos direcionadas ao campo propriamente dito, obtivemos a percepção de que não estaríamos lá para confirmar ou negar hipóteses a partir de uma problemática já existente. Logo, o campo foi o espaço em que foram formados novos olhares sobre como era realizado o trabalho docente na Rede Pública e que ao final, nos proporcionaram um material rico de informações para a construção da fundamentação da referida pesquisa, como lembra o próprio Kaufmann:

Para ser capaz de introduzir dessa forma na intimidade afetiva e conceitual de seu interlocutor, o pesquisador deve esquecer totalmente suas próprias opiniões e categorias de pensamento. Ele só deve pensar numa coisa: tem um mundo a descobrir, cheio de riquezas desconhecidas. Cada universo pessoal tem muitas riquezas, com uma imensidão de coisas a nos ensinar (KAUFMANN, 2013, p. 85).

Convém observar que, para a realização da pesquisa com base na metodologia da entrevista compreensiva, foi necessário introduzir as técnicas de pesquisa com instrumentos que integram o trabalho, atrelados em dispositivos, tais como: carta de apresentação discente, termo de consentimento para entrevistas, entrevista gravada, quadro dos entrevistados, interpretação e planos evolutivos.

2.1. PERFIL DAS ENTREVISTADAS

Visto que, os locais e as docentes pré-definidas para proceder com a pesquisa, após levantamentos dos dados das instituições investigadas, fomos direcionados para o primeiro dispositivo que é o quadro de entrevista. Este ajudará os leitores a situarem os informantes quanto à localização espaço-tempo e na forma como se colocam no texto ou constroem seus discursos. Com o sentido de preservar a identidade das docentes nomeamos as mesmas para preservar suas identidades, uma vez que fazem parte de um grupo que pode ser facilmente localizado nas escolas. **Conceição, Márcia, Maria e Carla** foram os nomes escolhidos, pelo fato das entrevistas terem sido realizadas com pessoas do sexo feminino. Os dados das entrevistas que serão mostrados a seguir onde destacaremos primeiramente os elementos considerados como base, ou seja, a formação inicial, o tempo de docência em geral e especificamente no Ensino Fundamental, bem como e para as turmas que lecionou nos anos iniciais (1º ao 5º ano), que seguirá:

PERFIL DAS ENTREVISTADAS

Nomes	Regime de Trabalho	Formação	Tempo na Docência	Docência na Escola	Turmas que mais lecionou (1º ao 5º ano)	Experiência no Ens. Fundamental
Conceição	Efetiva	Magistério e Licenciada em Geografia	15 anos	08 anos	4º ano	12 anos
Márcia	Contratada	Magistério e Licenciada em Artes Visuais	10 anos	02 anos	5º ano	10 anos
Maria	Efetiva	Pedagogia e Especialização em Educação Especial	05 anos	03 anos	3º ano	05 anos
Carla	Efetiva	Magistério e Licenciatura em Letras	20 anos	15 anos	2º ano	20 anos

2.2. ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Não há dúvida de que a narrativa de vida, que em parte se obtém através da técnica da entrevista compreensiva, é uma metodologia que conduz o investigador a procurar o essencial. O ponto de partida da investigação deixa de ser exterior à realidade, mas nasce desta, de modo que:

A representação não é, portanto, simples reflexo, ela é um momento crucial no processo dialético de construção da realidade. Aquele onde a percepção do social transita pelas consciências individuais, onde o social é classificado, combinado, para determinar comportamentos possíveis, isto é, para escolher o que será concretizado e inscrito, por sua vez, no social (KAUFMANN, 2013, p. 98).

Dessa maneira, o segundo dispositivo que fizemos uso foi o roteiro de entrevistas, roteiro este que tem como característica a flexibilidade em relacionar temas propostos pela pesquisadora. Ficamos responsáveis quanto às questões em foco para investigar a prática docente, isto é, com o roteiro de entrevistas. Para isso, organizamos um roteiro de trabalho com as docentes em ambas as escolas que contempla cinco eixos principais: Ser professor; Formação Docente; Local de Profissão; Dispositivos (o fazer pedagógico); as dificuldades e possibilidades, constituindo, assim, um somatório de vinte e nove questões.

Como em qualquer técnica de trabalho, o instrumento de recolha de dados (quer se trate do questionário, quer de uma entrevista gravada) representa, ao mesmo tempo, um prolongamento da capacidade de entendimento do investigador na busca de sentido. Devemos considerar que as temáticas desenvolvidas no roteiro direcionam as entrevistas. No entanto, no decorrer das mesmas houve a necessidade de acrescentar e excluir alguns pontos, conforme foi preciso para registrar as impressões que estávamos trilhando no trabalho de campo. Cabe frisar que as fichas interpretativas e os planos evolutivos são dispositivos organizativos constituintes da investigação, tanto quanto o roteiro de entrevista e os demais dispositivos, pois as fichas interpretativas funcionam como instrumentos de anotações das falas, das observações postas nas fichas de forma parcial. Já o plano evolutivo é um suporte, a cadeia de ideias centrais, auxiliares do pesquisador, de forma que não se deixe sufocar pelo material ou pelas hipóteses.

As análises provenientes das falas das professoras entrevistadas foram instrumentos da escuta sensível, sendo justamente essas falas que nos impulsionaram também para uma observação em outra escola, alterando um pouco o percurso da investigação, ampliando e reconstruindo os dados adquiridos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com relação à escolha da profissão, duas das entrevistadas sempre tiveram um apreço pela docência, e ensinavam todos da família desde crianças, as demais entrevistadas pensavam em outros cursos, mas a vida levou-as para a docência.

Embora tenhamos encontrado histórias de pessoas que não desejavam serem docentes, as entrevistadas são bastante comprometidas com os seus alunos, procurando diferentes formas para ministrarem suas aulas e mesmo diante das dificuldades elas não pensam em desistir da profissão, apenas uma pensava, porém não mais, o interessante foi ouvir da professora Conceição o depoimento de que a sua grande motivação é seu aluno.

Na primeira escola as professoras não reclamam da infraestrutura e da gestão da instituição, contam que possuem total apoio da gestora, pelo fato da mesma lutar pelos direitos de todos, tanto do quadro docente, discente e demais funcionários que compõem a escola. As reclamações giraram em torno da falta de apoio da comunidade formada pelos pais dos alunos, muitos dos problemas que ocorrem nas salas de aulas são provenientes das famílias, ou mesmo da vulnerabilidade sociocultural que cerca esses pequenos sujeitos, e infelizmente sem a participação ativa dos pais no processo educativo de seus filhos.

Assim sendo, a família também deve exercer papel fundamental no processo educacional de seus filhos, sem este apoio, dificulta bastante. Devemos trabalhar em conjunto, escola e família, em busca de um mesmo objetivo: o desenvolvimento do estudante, em todas as áreas, como por exemplo a educacional e a sociocultural. Sem esse feedback dos pais, professores ficam de “mãos atadas”, pois os conteúdos trabalhados em sala de aula, devem ser estudados também em casa, por meio da prática de exercícios, da leitura, entre outras formas, porém, quando não existe o acompanhamento familiar, muitas crianças deixam de estudar fora do ambiente escolar, como se o estudo resumisse em ir para a escola, mentalidade esta também dos responsáveis. E como abordado pelas docentes, toda a ausência de participação da família no processo educacional dos filhos, é refletida com nitidez no desempenho escolar, na indisciplina, em problemas socioafetivos, dentre outros.

Na segunda, além da falta de apoio dos pais, existe também outro fator que dificulta o desenvolvimento das atividades, que consiste na escassez de recursos e na péssima infraestrutura da instituição, chegando ao ponto de uma das entrevistadas ao conceituar a escola em notas de 0 a 10, dar a nota 02, para enfatizar as dificuldades que envolvem sua prática. Diante disso, como o/a professor/a deverá proceder diante de uma variável tão fluente na gestão de seu trabalho docente?

Se é certo que a estruturação do ambiente físico aparece como variável importante para os professores, também é essencial para eles planejar como ele será utilizado. O planejamento da gestão da classe deve incluir rotinas capazes de prever deslocamentos fluídos no espaço e transições rápidas entre as atividades escolares. Essas rotinas devem levar os alunos a tomarem consciência de suas responsabilidades (EVERTSON apud GAUTHIER, 1998, p. 243).

O que Evertson nos mostra é que mesmo diante de todas as dificuldades estruturais que o professor encontre na escola onde trabalha, este deverá criar soluções e estratégias para o problema apresentado, de forma que, aumente as possibilidades de aproveitamento do espaço e garanta a realização de atividades com aprendizagens variadas, para a minimização das dificuldades. Pois o/a docente não deve ficar preso aos obstáculos, se isso ocorrer, terá muitos prejuízos na realização de sua prática, como também para os resultados com relação ao ensino-aprendizagem de seus alunos.

Um exemplo claro de que o professor não deve ficar paralisado em relação aos problemas estruturais, está presente na fala da professora Conceição da escola estadual, a mesma relata que houve um período de caos na instituição, ocasionado pelas reformas intermináveis e para não prejudicar seus alunos, ela juntamente com algumas outras docentes, se reuniram na quadra da escola e deram suas aulas, embora este não seja o melhor ambiente para as crianças e as professoras praticarem suas atividades educativas, foi a maneira encontrada para que os discentes não perdessem o ano escolar.

Diante desta atitude, podemos compreender que o amor e o compromisso pela profissão e por uma educação de qualidade para todos acontecem diariamente no exercício da docência, as professoras poderiam muito bem não darem aulas por conta do grande motivo da reforma estrutural do prédio de trabalho, entretanto estas profissionais foram além do que poderia ser o real motivo para a paralização de sua atuação docente, buscaram soluções para que tanto seus trabalhos, quanto as aprendizagens dos alunos não fossem totalmente prejudicadas. As docentes ainda relatam que enfrentaram mais um agravante: a violência e vulnerabilidade social.

Pois a escola está situada em um bairro considerado perigoso, e a quadra poliesportiva era usada por muitas pessoas marginalizadas, ou seja, usuários de drogas que frequentavam o espaço da escola estadual, com a chegada das docentes e de seus estudantes para a utilização do local para as aulas, os dependentes químicos ameaçavam o público escolar de todas as formas possíveis, até mesmo com “bombinhas”, comuns no período junino. Ou seja, mais uma vez as docentes teriam argumentos sólidos para desistirem das aulas daquele ano letivo, e mais uma vez elas prosseguiram, pois, a força que as movia: o compromisso com a aprendizagem de seus alunos, era maior do que qualquer obstáculo.

Outra pauta que todas destacaram, refere-se ao descaso e a desvalorização da profissão no país e que por isso, muitos colegas desistiram da carreira, a falta de comprometimento dos governantes para com a educação, sendo necessário o professor exercer papéis que muitas vezes são de outras profissões, para ajudar no desenvolvimento dos seus alunos. De fato, mesmo diante do prazer das entrevistadas pelo exercício da docência, as mesmas sentem que por trabalharem justamente com a formação de sujeitos críticos, que sabem de seus direitos e responsabilidades para com a sociedade, é que os professores fossem valorizados/as não somente nas questões salariais, mas também, em infraestrutura das escolas e de recursos pedagógicos para alunos e professores.

Diante de toda diversidade que envolve o universo escolar, a questão dos alunos com deficiência é também pertinente, pois apenas uma das entrevistadas possui especialização voltada para a área, sendo outro obstáculo apresentado pelas docentes, referente a falta de especialização na área de Educação Especial e a carência de apoio das autoridades para essa formação. Além do desprovimento de apoio dos familiares, sendo que muitos dos alunos, os quais as professoras percebem algumas características de determinadas síndromes ou transtornos, informando-os e direcionando-os buscarem os profissionais adequados para o devido diagnóstico e tratamento para seus filhos, muitos se recusam, impossibilitando

assim, um trabalho que contemple as necessidades daquele estudante, ou seja, o processo educacional sempre requer da parceria entre escola e família.

3.1 SER PROFESSORA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A OPINIÃO DAS DOCENTES

Mesmo diante de todas as dificuldades que cercam a profissão em todas as etapas de ensino e principalmente na Educação Básica, as professoras são unânimes e relatam que é um grande aprendizado o que elas obtêm diariamente nas salas de aula dos Anos Iniciais, não sendo somente elas as portadoras do conhecimento, mas sim, uma troca de saberes entre ambas as partes.

Os professores que são bem-sucedidos em seu trabalho parecem ter uma atitude otimista. Eles selecionam objetivos elevados e se mostram persistentes em seus esforços para atingir esses objetivos. Esses professores estão preparados para vencer os obstáculos que surgem em seu caminho e terminam por desenvolver nos alunos atitudes positivas em relação à escola (GAUTHIER, 1998, p. 252).

A satisfação maior é quando seus alunos superam suas expectativas, indo além do que é proposto em aula, isso as impulsionam a levarem novidades que proporcionem a esses pequenos à ampliação dos horizontes do conhecimento, aumentando a curiosidade e a autonomia. Além do mais, estão dispostos a dar aos alunos a oportunidade de desempenhar um papel ativo na própria aprendizagem, oferecendo-lhes, por exemplo, a possibilidade de tomar decisões autônomas, decisões essas que podem, contudo, ser orientadas (Gauthier, 1998, p. 252).

Diante disso, tendo conhecimento sobre seu papel como gestora do ensino, uma das professoras aborda em uma de suas falas que: “Nós somos referências para essas crianças, embora tenhamos problemas estruturais e materiais que influenciam direta e indiretamente nosso trabalho, temos o dever de ser de fato Professora, aquela pessoa que constrói uma relação de eterno aprendizado compartilhado com seus alunos, que luta contra as desigualdades sociais e procura formar cidadãos críticos, que saibam seus direitos e deveres dentro da sociedade em que estão inseridos” (Márcia, nome fictício dado a uma das professoras entrevistadas).

Desse modo, não há dúvidas acerca do papel do/a professor/a em todas as etapas de ensino, a fala da docente expressa o comprometimento e o prazer de formar cidadãos capazes de intervir no mundo de forma crítica e consciente, em consonância com os objetivos do Ensino Fundamental.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação de campo nos proporcionou momentos ricos e prazerosos, às vezes tristes e decepcionantes diante das múltiplas realidades de todos aqueles que participam do processo de ensino-aprendizagem, porém, de modo geral, ficamos satisfeitas em ver pessoas que se preocupam com o outro, que procuram dar o melhor de si para contribuir de forma significativa na vida de seus discentes. Uma educação de qualidade, afirmam Moreira e Candau (2007, p.21), deve propiciar ao estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto.

Essa atividade investigativa foi de suma relevância para a nossa formação acadêmica, ampliando nossa visão com relação à prática docente. Tivemos a oportunidade de aprender durante o processo, que a construção de uma sala de aula não envolve apenas a parte física, mas sim, sujeitos dotados de conhecimentos dos mais diversos possíveis, sendo que a prática docente em sala de aula é baseada em vários motivos e não somente na formação acadêmica desse profissional, decorre também dos saberes experienciais referentes às dificuldades e acertos encontrados pelos docentes nas escolas. Como destaca Tardif (2002, p.54) sobre os saberes docentes e a sua relação com a formação profissional e o exercício da docência, o saber docente é “um saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

Em suma, a presente investigação contribuiu significativamente para desconstruirmos e reconstruirmos nossos olhares perante a prática docente nos Anos Iniciais, o conhecimento apreendido durante a pesquisa de campo foi primordial para percebermos a dimensão que a carreira/prática docente exerce na sociedade. Pois o papel da escola é justamente fazer com que o saber sistematizado seja socializado, fazer

com que as pessoas pensem a realidade de uma forma diferente, por isso, é que a escola e os professores são perigosos para a classe dominante. Desta forma, encontramos sim, Professores que em meio a todas as dificuldades e descaso para com a educação neste país, enfrentam com maestria o desmonte da educação pública, e que acreditam em um mundo melhor por meio de uma Educação com e de qualidade para todos/as.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Coordenação Edições Câmara, 2010a.
- [2] GAUTHIER, C. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.
- [3] KAUFMANN, Jean-Claude. A Entrevista Compreensiva: Um Guia Para Pesquisa De Campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013, 202p., Isbn: 978-85-326-4637-8
- [4] MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, 2007, p. 5–21.
- [5] TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Capítulo 14

O perfil dos formadores de futuros professores dos cursos de licenciatura: Um olhar para UNESP, campus de Presidente Prudente

Renata Portela Rinaldi

Lucas dos Santos Rodrigues de Souza

José Gilberto Spasiani Rinaldi

Maria Helena Cardozo Paiao

Julia Chiquitti Narcizo

Resumo: O texto é resultado da investigação que se vincula à pesquisa *Formação de professores: onde estamos... para onde vamos?* (RINALDI, 2021) e tem como objeto de estudo os formadores de professores que atuam nos cursos de licenciatura. Seu objetivo é traçar o perfil dos formadores dos futuros professores da educação básica dos cursos de licenciatura da Unesp, campus de Presidente Prudente, a partir dos dados de investigação realizada no período de 2021 a 2022, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O aporte teórico que sustenta a pesquisa ampara-se na literatura do campo da formação de professores, notadamente os estudos de Freitas (2018), Rinaldi (2016), Cunha (2013), Diniz-Pereira (2013; 1999), André (2010) e Roldão (2007) e da temática da docência universitária a partir dos estudos de Bolzan e Cunha (2022), Cunha (2019; 2006; 1989), Ramirez (2018), Pimenta e Anastasiou (2014) e Nóvoa (1997). A abordagem metodológica pauta-se na abordagem quali-quantitativa (SOUZA; KERBAUY, 2017). A pesquisa compreende uma análise quantitativa de informações extraídas do Projeto Político-Pedagógico e do currículo Lattes de 109 professores efetivos que atuam nos seis cursos de licenciatura da Unesp, campus de Presidente Prudente. A distribuição desses professores por curso é: (15) Educação Física, (12) Física, (28) Geografia, (21) Matemática, (21) Pedagogia e (12) Química. Os dados foram analisados a partir do cruzamento entre as categorias de formação inicial e continuada e de pesquisa na universidade. Os resultados evidenciam um perfil eclético dos formadores que formam futuros professores para atuar na educação básica. Desse total, 43,11% (N=47) são mulheres e apenas no curso de Pedagogia esse grupo é maior; verifica-se que apenas três professores não concluíram o curso de doutorado; a minoria do grupo de formadores desenvolve pesquisas que envolvem o ensino, a escola e o trabalho do professor na educação básica.

Palavras-chave: Formação de professor; Educação superior; Licenciatura; Docência universitária.

1. INTRODUÇÃO

Sabemos que a formação de professores é um campo de estudos relativamente novo no mundo ocidental e no Brasil (ZEICHNER, 2005; 2009; MARCELO GARCIA, 1989; 1998; DINIZ-PEREIRA, 2014). Nos últimos quarenta anos, observa-se uma “extraordinária mudança na natureza do campo de pesquisa sobre formação docente” nos Estados Unidos (ZEICHNER, 1998) e em vários outros países como, por exemplo, no Brasil (ABDALLA; DINIZ-PEREIRA, 2020; ANDRÉ, 2006; 2009; ANDRÉ; ROMANOWSKI, 1999; BRZEZINSKI; GARRIDO, 1999). Como se sabe, a partir dos anos de 1980, começou ocorrer não só um crescimento quantitativo dos trabalhos acadêmicos sobre formação docente, mas também uma mudança de foco nas pesquisas a respeito dessa temática em todo o mundo, trazendo os educadores para o centro das investigações (NÓVOA, 1991; 1997a; 1997b; SANTOS, 1991).

Isso posto, concordamos com Nóvoa (1991, p. 45) quando afirmam que “a universidade é uma instituição social e que pode ser compreendida em sua essência histórica, com ênfase no desenvolvimento humano, em vista da formação do ser social, histórico e concreto para a prática social consciente”.

Os cursos de licenciatura são espaços formativos para o professorado, entretanto, sabemos que esses espaços ainda desencadeiam uma fragilidade pedagógica, curricular e orçamentária no qual, infelizmente, “há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisam ser enfrentados” (GATTI, 2014, p. 36). Os fatores mencionados, conseqüentemente, refletirão na prática do futuro professor e em sua atuação na educação básica. Gatti (2014, p.42-43) destaca que para mudar esse cenário:

Há necessidade de melhor estruturar, qualificar e avaliar o trabalho desenvolvido nas licenciaturas, na formação inicial de docentes para a educação básica. É tarefa de ontem, mas ousar mudar de fato não é uma questão simples nos contextos de nossas instituições e das normatizações. Os interesses são diversos e, sem uma política nacional firme, com foco na qualidade formativa de novos professores, continuamos patinando quanto a possibilidades de uma renovação educacional necessária ao país e seus cidadãos.

Sendo assim, as mudanças propostas por Gatti (2014) colaboram para reforçar a finalidade do Ensino Superior proposto no Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), destacando o inciso VIII, no qual, se expressa em “atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares”.

Nesse contexto, compreendemos que a Universidade é o espaço prioritário para a formação dos profissionais da educação básica. Ademais, é fundamental a defesa da autonomia universitária como expressão da afirmação da liberdade acadêmica, científica e administrativa nos diversos espaços institucionais para que seja possível a superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação inicial de professores, que se materializa na organização curricular.

Nesse momento de grande retrocesso nas políticas educacionais, em que a formação de professores está sob ataque, a partir de um projeto fundamentado em uma concepção de modelo gerencialista neoliberal, de espectro neotecnista e neoconservador com base na teoria das competências, e subordinada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁴, a presente produção deriva de dois estudos de iniciação científica, vinculados a um projeto de pesquisa mais amplo intitulado “Formação de professores: onde estamos... para onde vamos?” (RINALDI, 2021).

O presente texto objetiva apresentar os resultados parciais da pesquisa que buscou responder a seguinte questão geral: *Qual o perfil dos formadores de futuros professores que atuam nos cursos de licenciatura da Unesp, campus de Presidente Prudente?*

O foco nos cursos de licenciatura se dá por compreendermos à docência como base da formação do educador contemplado na Resolução CNE/CP n. 2/2015, com as resistências necessárias na defesa da

¹⁴ Res. CNE/CP nº 2/2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), de caráter técnico-instrumental, desconsiderando a historicidade das entidades formativas, bem como a produção do conhecimento na área; revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006) pelo Conselho Nacional de Educação, com vistas a alterar profundamente a estrutura, concepção, caráter e conteúdo da formação oferecida por estes Cursos.

formação unitária dos profissionais da educação que ela contempla. A garantia desse processo envolve diretamente os formadores de futuros professores e a sua *expertise* na articulação de parcerias com profissionais da educação básica.

2. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa quantitativa, de acordo com Souza e Kerbauy (2017) tem suas raízes no pensamento Comte que desejava usar o método científico para estudar a sociedade. Para os autores, assim como na Química, na Matemática ou na Física, os fenômenos sociais deveriam ser analisados com um viés de neutralidade característico das ciências exatas e naturais. Nessa perspectiva, a pesquisa quantitativa tem o objetivo de coletar o dado sem a interferência do contexto em que essa informação está inserida. Isto é, “[...] toma a medida exata dos fenômenos humanos e do que os explica. É uma das principais chaves da objetividade e da validade dos saberes construídos”. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 43).

Entretanto, com as contribuições da Filosofia fenomenológica de Husserl e a Sociologia de Weber, os dados coletados para a pesquisa no campo dos estudos sociais passaram a ser interpretados ao invés de serem apenas quantificáveis.

Desse modo, a cientificidade não poderia estar vinculada a generalizações universais, embasadas pelos métodos das ciências naturais. Isso implica que os fatos que estão circunscritos a ação humana não podem ser quantificáveis, mas sim, devem ser interpretados a partir de sua singularidade, considerando a particularidade de cada contexto (SOUZA; KERBAUY, 2017, p. 30).

Ou seja, buscava-se interpretar a qualidade das informações que constrói o dado o que foi denominado de abordagem qualitativa. Isso é, em linhas gerais, a abordagem qualitativa visa tanto reconhecer o(s) problema(s) e sua(s) causa(s) como propor soluções ou estratégias para resolvê-los.

Ao se consolidar dois métodos diferentes para a coleta e análise de dados, a abordagem quantitativa e qualitativa eram percebidas como antagônicas. Gamboa (1995) nos alerta que a partir dos anos 1980 essa dicotomia vem sendo superada, porém ainda persiste nas pesquisas brasileiras. Esse avanço que busca superar essa rivalidade é uma mescla das abordagens qualitativas e quantitativas, recebendo o nome de abordagem quali-quantitativas/quantitativas-qualitativas.

Deste modo, os resultados do presente estudo se balizam pela abordagem quali-quantitativa. Os dados foram inicialmente coletados a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada curso de licenciatura, a saber: Educação Física, Física, Geografia, Matemática, Pedagogia e Química. O procedimento inicial consistiu na consulta ao documento atualizado e disponível on-line. De posse desse, foi realizada a identificação dos docentes e verificamos que um/a professor/a pode atuar em diferentes cursos. Foi organizada uma planilha por curso com a identificação dos/das professores/as e para evitar a duplicação de dados, o/a docente foi contabilizado apenas uma vez, tendo como critério de inclusão a sua vinculação ao Departamento responsável pela oferta da disciplina e ser professor efetivo. Chegamos a um total de 109 professores. Posteriormente, após checadas as informações, os dados específicos de cada docente foram extraídos da Plataforma Lattes¹⁵ considerando: formação inicial, formação continuada (mestrado e doutorado) e pesquisas desenvolvidas.

As análises ocorreram por meio de técnicas estatísticas básicas cujos resultados foram associados à análise descritiva na busca por caracterizar o perfil dos professores que atuam nos cursos de licenciatura da Unesp, campus de Presidente Prudente.

3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A organização e tratamento dos dados nos permitiu uma visão panorâmica do perfil dos/das docentes que exercem a profissão nos cursos de licenciatura na Faculdade de Ciências e Tecnologias da Unesp, campus de Presidente Prudente, SP e a participação das mulheres nesse desenho, evidenciando um espaço ainda ocupado predominantemente por homens. Os números e percentuais são apresentados na tabela 1 com o intuito de favorecer a fácil comparação entre os cursos e a relação de gênero.

¹⁵ A coleta das informações na Plataforma Lattes ocorreu entre os meses de novembro de 2021 e fevereiro de 2022.

Tabela 1: Docentes efetivos dos cursos de licenciatura da Unesp, campus de Presidente Prudente

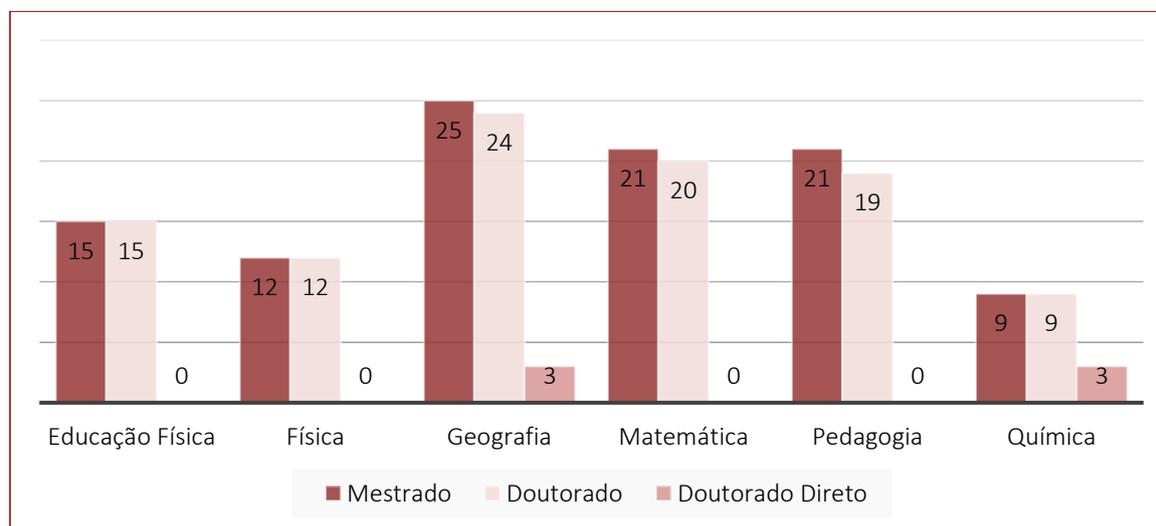
Cursos	Total	Docentes			
		Feminino	%	Masculino	%
Educação Física	15	7	46,66	8	53,33
Física	12	3	25	9	75
Geografia	28	9	32,14	19	67,85
Matemática	21	9	42,85	12	57,15
Pedagogia	21	14	66,67	7	33,33
Química	12	5	41,66	7	58,33

Fonte: Organizados pelos autores a partir do projeto político-pedagógico dos cursos de licenciaturas.
N=109

A análise indicou que a partir do N=109, os docentes do gênero masculino são a maioria (acima de 50% do coletivo) nos diferentes cursos, exceto no curso de Pedagogia, em que 66,67% das docentes são mulheres. Ou seja, os dados revelam que independente da área do conhecimento (ciências humanas, exatas ou biológicas) há o predomínio de homens na docência no ensino superior nos cursos de licenciatura da universidade, no campus estudado.

No que concerne à formação inicial, a grande maioria dos(as) docentes concluiu o curso de graduação (licenciatura e/ou bacharelado) na área de atuação. Entretanto, 32,11% (N=35) não concluíram a graduação na área¹⁶ em que atuam no curso de licenciatura, como se verifica o percentual por curso: Educação Física 13,33% (N=2), Física 33,33% (N=4), Geografia 28,6% (N=8), Matemática 9,5% (N=2), Pedagogia 76,2% (N=16) e Química 25% (N=3).

No ensino superior, diferentemente da educação básica, a LDB nº 9.394/1996, em seu Artº. 66, define que a preparação para o exercício do magistério superior se fará em nível de pós-graduação *stricto sensu*, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Assim, identificamos que os/as investigados/as concluíram o mestrado e/ou doutorado, conforme ratifica o gráfico 1.

Gráfico 1: Formação Continuada Stricto Sensu

Fonte: Organizados pelos autores a partir currículo Lattes dos docentes.
N=109

De modo geral é possível identificar que nos cursos de Geografia e Química três docentes, respectivamente, concluíram o curso de doutorado direto, por essa razão não têm o título de mestrado. Para o curso de Educação Física percebemos que 100% dos docentes concluíram o curso de doutorado.

¹⁶ Na licenciatura em Educação Física a formação inicial fora da área foi nos seguintes cursos: Ciências Biológicas e Psicologia; no curso de Física: Ciências, com habilitação em Física, Engenharia de Produção de Materiais e Matemática; para o curso de Geografia: Direito, Economia, Sociologia, Antropologia, Meteorologia, Engenharia Química, Ciências Biológicas; para o curso de Matemática: Estatística; para o curso de Pedagogia: Letras, Filosofia, Matemática, Psicologia, Geografia, Gravura, Física e Serviço Social; por fim, para o curso de Química: Ciências Biológicas, Física e Farmácia e Bioquímica.

Chama a atenção o fato de identificarmos que todos eles defenderam suas teses a partir do ano de 2001, o que nos permite inferir que se trata de um coletivo jovem atuando no curso de licenciatura. Tal hipótese pode ser corroborada quando identificamos que 53,33% (N=8) concluiu o curso de graduação a partir de 2003. Do total de docentes, 20% (N=3) concluiu a graduação na década de 1990 e 26,6% (N=4) na década de 1980. Percebe-se um equilíbrio no perfil dos professores que atuam no curso.

No curso de licenciatura Física, também identificamos que todos os docentes concluíram o curso de doutorado, no entanto, apenas três finalizaram essa formação entre os anos de 2004 e 2011, respectivamente. Ou seja, 75% (N=9) doutorou-se na década de 1990 o que evidencia um grupo de professores/as mais experiente em fase final de carreira no magistério superior.

Para o curso de Geografia, verificamos que 96,4% (N=27) dos professores concluíram o curso de doutorado. A partir dessa informação, observou-se que 10,7% (N=3) concluiu apenas o doutorado, ou seja, fizeram o curso de doutorado direto como se visualiza no gráfico 1. Quando analisamos as áreas de formação continuada dos docentes, no Mestrado identificamos que 35,7% (N=10) concluiu esse nível de ensino nas seguintes áreas: (1) Planejamento urbano e regional, (1) História, (2) Geociências e meio ambiente, (1) Meteorologia, (2) Sociologia, (1) Ecologia e ambientes aquáticos, (1) Engenharia Química, (1) Engenharia hidráulica e saneamento; no Doutorado também identificamos que 35,7% (N=10) concluíram o curso nas seguintes áreas: (3) Geociências e meio ambiente, (2) Ecologia de ambientes aquáticos, (2) Sociologia, (1) Teoria e História literária, (1) História e (1) Arqueologia. A grande maioria 64,3% (N=18) dos professores do curso concluíram o mestrado e doutorado na área da Geografia (física ou humana).

Quando analisamos os dados do corpo docente do curso de licenciatura em Matemática identificamos que 71,5% (N=15) concluiu o doutorado entre os anos de 2000 e 2013, entretanto, quando esses dados são cotejados ao ano de conclusão do curso de formação inicial, verificamos que 66,6% (N=14) concluiu o curso de graduação entre os anos de 1976 e 1990, 9,5% (N=2) em 1998 e 1999, e 23,8% (N=5) concluiu o curso de graduação entre os anos de 2000 e 2006. Esses dados apontam que aproximadamente 75% do corpo docente desse curso de licenciatura também pode ser considerado experiente e em fase final da carreira no magistério superior quando consideramos o tempo de aposentadoria para homens e mulheres.

No curso de Química os resultados apontam para um grupo também experiente, ou seja, 75% dos/das docentes. Nesse coletivo, apenas três docentes concluíram o curso de graduação entre os anos de 2001 e 2006, 25% concluiu essa formação entre 1979 e 1987 e 50% na década de 1990. O curso de doutorado foi concluído entre os anos de 1992 e 1999 por 33,33% dos/as professores/as e 66,6% (N=8) finalizou essa formação nos anos 2000 a 2013.

Por fim, a análise do perfil do corpo docente do curso de Pedagogia indicou um grupo que concluiu a formação em nível de doutorado majoritariamente nos anos 2000. Ou seja, aproximadamente 81% dos/das professores/as finalizaram o doutorado entre os anos de 2000 e 2018. Todavia, quando esses dados são cotejados aos resultados da formação inicial verificamos que o grupo também pode ser considerado experiente e que 90,5% (N=19) concluiu o curso de graduação entre as décadas de 1980 e 1990. Portanto, têm mais de 20 anos de experiência no magistério do ensino superior, apenas na Unesp.

De modo geral, percebemos que analisar o perfil do corpo docente apenas a partir dos dados da formação continuada era insuficiente para compreendê-lo. Dessa forma, buscamos realizar o cruzamento das informações no intuito de mais bem delinear esse perfil e verificar, à exceção do curso de Educação Física, que os docentes que atuam nos demais cursos podem ser considerados como muito experientes e têm mais de 20 anos de atuação no magistério no ensino superior apenas na Unesp. Esse dado reforça um dos desafios à universidade pública que consiste na renovação dos quadros do magistério e a urgente necessidade de abertura de concursos públicos para estancar o agravamento da precarização do ensino superior com as contratações temporárias¹⁷.

¹⁷ As contratações temporárias nem sempre ocorrem por meio de processo seletivo de 12 ou 20 horas semanais, mas são realizadas contratações de alunos bolsistas vinculados aos Programas de Pós-Graduação (mestrado ou doutorado) para assumir a responsabilidade pela formação dos futuros professores.

Ainda, o estudo nos permitiu identificar que a grande maioria dos professores, à exceção do curso de Pedagogia, não desenvolve suas pesquisas tendo como objeto de estudos a educação básica, as escolas e seus atores, a formação de professores entre outros temas cadentes na formação inicial de professores e a relação da Universidade com a Escola.

Verificamos que as pesquisas desenvolvidas nessa perspectiva pelos cursos de Educação Física, Física, Geografia, Matemática e Química, em geral são as iniciativas vinculadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e ao Programa de Residência Pedagógica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados para traçar o perfil dos formadores dos futuros professores da educação básica dos cursos de licenciatura da Unesp, campus de Presidente Prudente foram analisados a partir do cruzamento entre as categorias de formação inicial e continuada e de pesquisa na universidade. Evidenciaram um perfil eclético dos formadores que formam futuros professores para atuar na educação básica. Do total de 109 docentes, 43,11% (N=47) são mulheres e apenas no curso de Pedagogia esse grupo é maior; verifica-se que apenas três professores não concluíram o curso de doutorado; a minoria do grupo de formadores desenvolve pesquisas que envolvem o ensino, a escola e o trabalho do professor na educação básica.

A partir dos resultados observados temos como hipótese que quanto maior o distanciamento da escola de educação básica maior é a probabilidade de uma formação inicial de professores que reforce o modelo de racionalidade técnica, pautado numa didática instrumental e de modelo conteudista.

Os resultados nos trouxeram algumas inquietações quando identificamos que grande parte dos docentes que exerce a função de ensinar futuros professores para atuar na educação básica no campus investigado não teve qualquer experiência profissional anterior ao ingresso na universidade na docência ou na gestão escolar na educação básica. Esse fato (e outros inerentes à docência universitária) nos leva à seguinte indagação: como fazer avançar a *práxis* na formação inicial de professores rompendo efetivamente com o paradigma de racionalidade técnica e concebendo a formação de professores a partir de dentro, como nos desafia Nóvoa (2013)? De que forma garantir efetivamente uma maior presença da profissão, ou seja, o cotidiano do futuro contexto de atuação, na formação inicial dos futuros professores?

Tais reflexões são necessárias, notadamente no momento histórico em que nos encontramos no país. Momento esse em que a formação de professores tem tido asseverados os processos de precarização e desmonte em todos os níveis de ensino, por exemplo como nos apresenta Freitas (2018, p. 515:

A reforma proposta aprofundava o processo de diferenciação de cursos de formação e diversificação de instituições formadoras que estava em curso desde a década de 80, e a lógica da competitividade e produtividade passa a reger a expansão desordenada do ensino superior privado. [...] põe também em xeque as permanentes iniciativas de enfrentamento da formação inicial de professores leigos em exercício. Via de regra de caráter emergencial, à distância, sem liberação dos professores para o estudo durante a formação, estas iniciativas têm se mostrado insuficientes para elevar a formação de professores a patamares superiores em todos os níveis de ensino. Registre-se que, na maioria das vezes, a formação não é assumida pelos gestores públicos com apoio financeiro e liberação dos professores em exercício para os tempos do curso, observando-se também a contratação intencional, por gestores públicos, de professores sem formação como mecanismo de contenção de gastos. também um cenário similar em relação à formação continuada. A criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, em 2004, reunindo 12 IES (posteriormente ampliada para 72 IES em 2010), vem sendo desacelerada e suspensa, desde 2016, retirando a formação da responsabilidade das universidades públicas e repassando- -a para as organizações privadas, que assumem diversas formas jurídicas, apoiadas por organizações empresariais, [...] o Alfa e Beto, o Instituto Ayrton Senna, o Movimento Todos pela Educação, a Parceiros da Educação, certificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip).

REFERÊNCIAS

- [1] ABDALLA, M. F. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisas sobre formação de professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. *Formação em Movimento*, v. 2, n. 4, p. 336-359, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrjr.br/index.php/FORMOV/article/view/609> Acesso em 05 maio 2022.
- [2] ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 01, n. 01, ago.-dez./2009, p. 41-56.
- [3] ANDRÉ, M. (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006, p. 1-34.
- [4] ANDRÉ, M.; ROMANOWSKI, J. P. Estado da arte sobre a formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras (1990-1996). *Reunião Anual da ANPEd, 22, Anais...[cd-rom]*, Caxambu, 1999.
- [5] BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 9.394, DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 20 mai. 2022.
- [6] BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Estado da arte sobre a formação de professores nos trabalhos apresentados no GT 8 da ANPEd (1990-1998). *Reunião Anual da ANPEd, 22, Anais...[cd-rom]*, Caxambu, 1999.
- [7] DINIZ-PEREIRA, J. E. O campo da pesquisa sobre formação de professores. *Revista FAEBA, Salvador*, v. 22, n. 1, p. 127-136, 2014.
- [8] FREITAS, H. C. L. 30 Anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018.
- [9] GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, n. 100, p.33-46, 2014
- [10] LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. MONTEIRI, H.; SETTINERI, F. (Trad.). Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- [11] MARCELO GARCIA, C. Lineas de investigación en formación del profesorado. In: _____. *Introducción a la formación del profesorado: Teoría y métodos*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 1989, p. 79-107.
- [12] MARCELO GARCIA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a aprender. *Revista Brasileira de Educação, São Paulo*, n. 9, set./dez. 1998, p. 76-87.
- [13] NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997a.
- [14] NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I., (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1997b, p. 29-41.
- [15] NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- [16] RINALDI, R. P. *Formação de professores: onde estamos... para onde vamos? Projeto de pesquisa*, Presidente Prudente, 2021
- [17] SANTOS, L. L. C. P. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 72, nº 172, 1991, p. 318-334.
- [18] SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. *Educação e Filosofia*, v. 31, n. 61, p. 21-44, 2017.
- [19] ZEICHNER, K. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 9, Set./Dez. 1998, p. 76-87.
- [20] ZEICHNER, K. A research agenda for teacher education. In: Marilyn Cochran-Smith e Kenneth Z. (Org.). *Studying Teacher Education: The report of the AERA Panel on research and teacher education*. Londres: Lawrence Erlbaum, 2005, p. 737-759.
- [21] ZEICHNER, K. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 01, n. 01, ago.-dez./2009, p. 13-40.

Capítulo 15

Algumas impressões acerca do ensino remoto no contexto do Programa de Residência Pedagógica da UFRN (2020 - 2022)

*Luís Fernando Mesquita de Lima
Willeberg Oliveira da Silva*

Resumo: A pandemia da covid-19 foi um marco histórico da Educação e a vivenciamos na condição de bolsistas (residentes) do subprojeto de Matemática do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no período de outubro de 2020 a março de 2022. Assim, aqui temos a intenção de tecer algumas reflexões sobre essa experiência em nossas formações iniciais. Iniciamos discutindo os aspectos legais que nos permitiram atuar remotamente, em seguida destacamos aspectos contextuais que julgamos relevante acerca do nosso alunado. Posteriormente discorreremos sobre algumas contribuições positivas proporcionadas pelo formato remoto, bem como aspectos negativos. Por fim, concluímos que esse formato de ensino nos legou (e está legando) muitas aprendizagens sobre técnicas de ensino, dentre as quais, podemos mencionar: (1) a resignificação do *PowerPoint*; (2) a utilização de plataformas de jogos e quiz e (3) utilização de plataformas de videoconferência.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Ensino remoto; Educação Matemática; Covid-19.

1. INTRODUÇÃO

O momento atípico que vivenciamos em função da pandemia da covid-19 nos últimos tempos nos levou à novas compreensões e percepções acerca da convivência em sociedade nos mais diversos ambientes de socialização. Não obstante, a Educação, ou mais precisamente o ensino, passou e continua a passar por adaptações para compreender um melhor caminho a fim de amenizar os prejuízos acadêmicos. Naquele momento, emergiu como alternativa para essa situação, o ensino virtual, *online*, que recebeu como caracterização o termo “ensino remoto”.

Podemos encontrar, inseridos nesse contexto, os Programas de ensino que estão vinculados às universidades e às escolas públicas da Educação Básica. A exemplo, podemos destacar o Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao qual estivemos vinculados.

Somos licenciados em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e estivemos atuando no subprojeto de Matemática do PRP da mesma instituição no período de outubro de 2020 a março de 2022. O referido Programa efetivou-se por meio do Edital 01/2020 (BRASIL, 2020) da CAPES e possui características próprias, as quais visam o aperfeiçoamento da formação dos estudantes de licenciatura, sobretudo, pela inserção destes em ambiente prático, ou seja, na Educação Básica, que em nosso caso teve a especificidade do ensino de Matemática.

Em particular, as escolas públicas que estivemos atuando, enquanto professores residentes na disciplina de Matemática, e, portanto, as quais constituíram enquanto campos de nossas experiências, foram as Escola Estadual Castro Alves (EECA) e Escola Estadual Professora Judith Bezerra de Melo (EEPJBM), ambas localizadas no município de Natal no Rio Grande do Norte (RN). Em razão da pandemia, as instituições de ensino do estado adotaram o ensino remoto emergencial como meio de viabilização da continuidade das atividades escolares. Nesse ínterim, o Programa de Residência Pedagógica passou a fazer uso deste formato para a realização de suas atividades, dentre as quais, estava inclusa a previsão de uma carga horária de regência junto as escolas supracitadas. Nesse sentido, as práticas e as experiências por nós vivenciadas serão objeto de discussão e reflexão neste trabalho, no qual apontaremos algumas impressões acerca do ensino remoto no contexto do subprojeto de Matemática do Programa de Residência Pedagógica da UFRN vivenciadas no período de outubro de 2020 a março de 2022.

Destacamos, ainda, que tais reflexões serão pautadas à luz de Lima et al. (2020) e Melo, Ribas e Silva (2020) para compreendermos o processo de transformação pedagógica no contexto pandêmico; Camacho et al. (2020) para triangularmos nossas percepções acerca da realidade de nossos alunos numa perspectiva mais ampla; Lima e Silva (2021) para refletirmos sobre o uso dos materiais produzidos e utilizados em contexto pandêmico, bem como em dados de documentos institucionais e decretos estaduais.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA ATUAÇÃO REMOTA

Nesta seção pretendemos discorrer acerca do contexto no qual estávamos inseridos, enquanto professores de Matemática em formação e em atuação pelo Programa de Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, além dos acontecimentos ocorridos tanto no âmbito da UFRN quanto no âmbito do Governo do estado do Rio Grande do Norte e que viabilizaram a nossa atuação em formato remoto.

Inicialmente gostaríamos de destacar que a Universidade Federal do Rio Grande do Norte iniciou o período letivo 2020.1 em conformidade com a data prevista no calendário acadêmico para aquele ano: dia 17 de fevereiro de 2020. No entanto, após exatamente um mês do início do período letivo, no dia 17 de março de 2020, suspendeu “[...] em caráter excepcional e por prazo indeterminado” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2020a) suas atividades, incluindo as aulas dos cursos de graduação, por meio da Portaria nº 452/2020-R.

Contudo, tivemos a publicação da Resolução nº 023/2020-CONSEPE, de 01 de junho de 2020, a qual instituiu um período letivo experimental, suplementar, excepcional, com duração de seis semanas e optativo para discentes e docentes, denominado “2020.3” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2020b), mas que por questões operacionais, na prática foi intitulado “2020.5”.

Tal experiência remota piloto foi tida pelos setores administrativos da universidade como exitosa e culminou na publicação da Resolução nº 031/2020-CONSEPE, de 16 de julho de 2020, a qual “Dispõe sobre a regulamentação para a retomada das aulas dos cursos de graduação do Período Letivo 2020.1,

durante a suspensão das atividades presenciais em razão da pandemia da COVID-19” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2020c).

A respeito das atividades de natureza prática, como os estágios supervisionados, a Resolução nº 031/2020-CONSEPE autorizou sua execução, desde que fossem respeitadas todas as recomendações das autoridades sanitárias, mas deixou a cargo das unidades e dos docentes responsáveis por esses componentes, a decisão de ofertá-los ou não.

Compreendemos, portanto, que no âmbito da UFRN a Resolução nº 031/2020-CONSEPE teve um papel bastante importante na autorização de nossa atuação remota pelo Programa de Residência Pedagógica, uma vez que além da CAPES, a instituição também precisaria nos autorizar para tal.

Por outro lado, como atuamos em escolas da rede pública do estado, evidentemente é preciso que essas escolas estejam ofertando atividades remotas para os seus alunos, de modo que nos propiciasse um campo de atuação. Nesse sentido, consideramos que a retomada das atividades estudantis no RN também teve papel de importância em nossa atuação.

No âmbito do estado do Rio Grande do Norte, as atividades foram suspensas no dia 17 de março de 2020, mesma data de suspensão das atividades na UFRN, por meio da publicação do Decreto nº 29.524 (RIO GRANDE DO NORTE, 2020). A suspensão das aulas se deu por uma série de decretos de curta duração de suspensão publicados no Diário Oficial do estado do Rio Grande do Norte.

Contudo, no período de início das atividades do Programa de Residência Pedagógica, em outubro de 2020, as escolas da rede pública estadual, em sua maioria, já estavam ofertando de algum modo atividades remotas para os seus alunos. Em particular, a Escola Estadual Professora Judith Bezerra de Melo se organizou para tal com o início das atividades do Programa, enquanto a Escola Estadual Castro Alves já ofertava essas atividades de alguma forma.

Até aqui procuramos expor o cenário no qual estamos inseridos e consideramos que o modo sob o qual estamos atuando, ou seja, remotamente, se deve, sobretudo, à retomada das atividades acadêmicas/estudantis dentro das duas esferas por nós destacadas: UFRN e Governo do estado do RN. Além disso, enquanto professores em formação, portanto, enquanto alunos de graduação, tivemos contato com o ensino remoto. Nesse sentido, temos algumas percepções discentes que já esperávamos nos deparar com elas em nossa atuação, além de, claro, percepções docentes. Iremos, nas próximas seções, levantar percepções e reflexões acerca de ensino remoto com vistas aos processos de ensino e de aprendizagem matemática.

3. SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NO FORMATO REMOTO

Como desejamos tecer reflexões acerca do ensino remoto a partir das nossas experiências nas escolas EEPJBM e EECA, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica da UFRN, consideramos imprescindível relacionar nossas observações com fatos que envolvem o contexto dessas instituições. Por entendermos que, em maioria, o público que frequenta as escolas públicas são pessoas das classes sociais mais baixas, realizamos estudos acerca dos impactos sociais da pandemia da covid-19 com o objetivo de sistematizarmos de forma precisa o que o senso comum já nos apontava: nem todos possuem igual acesso à internet, tampouco aos equipamentos necessários para se acompanhar as aulas em formato remoto e esse público, em grande medida, são os que frequentam as escolas públicas de Educação Básica. Nesse sentido, nos baseamos em Camacho et al. (2020), que nos dizem que:

No Brasil foram tomadas medidas de isolamento social para prevenir e atenuar a propagação da COVID-19. Foram determinadas pelas autoridades competentes no país o fechamento de **instituições de ensino que tiveram que suspender suas aulas e atividades presenciais dando como viabilidade o ensino à distância**. (CAMACHO et al., 2020, p. 6, grifos nossos).

Além disso, os mesmos autores apontam que os alunos “[...] em situação de vulnerabilidade social [...] não dispõem de todos os recursos para acesso aos conteúdos ministrados na modalidade Educação à Distância [...]” (CAMACHO et al., 2020, p. 6). Aqui destacamos que entendemos o formato no qual vem se dando nossa atuação como **remoto** e não como **Educação à Distância**, conforme posto pelos autores, em razão de este possuir características e métodos próprios historicamente construídos e consolidados, ao passo

em que o ensino remoto se caracteriza como medida provisória emergencial. De toda forma, concordamos com o teor da afirmação posta.

De fato, durante toda a nossa atuação no Programa, de outubro de 2020 a março de 2022, poucos alunos frequentaram as aulas, no máximo 8 (oito) alunos das turmas do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais da EEPJBM e no máximo 5 (cinco) alunos da 1ª série do Ensino Médio da EECA. Além disso, durante momentos formativos com outros residentes, tanto do mesmo núcleo de atuação quanto com núcleos de outras áreas, observamos que essa foi uma realidade geral.

Corroborando com Camacho et al. (2020), relataremos uma constatação particular acerca das turmas do 6º ano Ensino Fundamental Anos Finais da EEPJBM: na primeira aula com essa turma foi aplicado um Quiz, por meio da plataforma *Quizizz*¹⁸, contendo perguntas de caráter pessoal que nos forneceriam elementos para reconhecermos a realidade social dos nossos alunos.

Para a pergunta “Qual aparelho você utilizará para acessar nossas aulas?” 100% (cem por cento) dos 8 (oito) alunos presentes responderam que utilizariam celular. Para a pergunta “O aparelho é seu ou de algum parente/conhecido?”, 50% (cinquenta por cento) indicaram possuir o aparelho e outros 50% (cinquenta por cento) indicaram utilizar o aparelho pertencente a algum parente/conhecido.

Desses dados, precisamos notar primeiramente que de um total de 59 (cinquenta e nove) alunos que frequentavam as aulas presenciais, dispostos em duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais da Escola Estadual Professora Judith Bezerra de Melo, apenas 8 (oito) frequentavam às aulas no formato remoto. Além disso, também devemos observar que, apesar disso, metade dessa quantidade não possui celular próprio, fato que pode se configurar enquanto um obstáculo na frequência às aulas; além de que todos utilizariam celular para acessar as aulas remotamente, fato que nos limitaria com relação às possibilidades de atuação. Portanto, concordamos com Melo, Ribas e Silva (2020) que o contexto de pandemia da covid-19 no Brasil expõe as vulnerabilidades sociais historicamente construídas, existentes e persistentes em nosso país.

Além das dificuldades socioeconômicas já mencionadas, destacamos ainda as dificuldades de ensino e de aprendizagem próprias de alguns conteúdos matemáticos, em particular, relacionadas à Geometria. A esse respeito, nossa experiência se deu com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Nas aulas acerca deste conteúdo aplicamos questionários via plataforma *Quizizz*, bem como alguns jogos. Contudo, notoriamente os alunos apresentaram inúmeras dúvidas, sobretudo, relacionados aos entes primitivos fundamentais da Geometria Euclidiana Plana (reta, segmento e semirreta); bem como, talvez principalmente, relacionadas às propriedades dos Poliedros (fechado, aberto, convexo, não-convexo). Atribuímos essas incompreensões aos seguintes fatos: (1) são conteúdos complexos em certo sentido, pois envolvem a noção de infinito no caso dos conceitos fundamentais de Geometria, bem como difícil assimilação de significado no caso das propriedades dos Poliedros; (2) no formato remoto a quantidade de aulas é menor comparado ao formato presencial, dificultando que os conceitos possam ser bem explorados.

Diante disso, concluímos que, em certo sentido, o processo de aprendizagem matemática encontrou-se em situação complicada, haja vista que sobre ele pairavam questões de caráter socioeconômico, bem como limitações pedagógicas e didáticas. Por outro lado, o processo de ensino também se encontrava em situação parecida, já que fomos limitados pelas condições materiais/tecnológicas impostas pelo contexto. No entanto, vivenciamos um momento de transformação pedagógica na perspectiva de Lima et al. (2020).

4. SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO FORMATO REMOTO

À luz de Lima et al. (2020) acerca desse processo de transformação pedagógica, podemos destacar que nos encontrávamos de fato imersos em tal, pois é inegável que a efetivação do ensino remoto nos impôs a necessidade de apropriação e/ou aperfeiçoamento de Tecnologias Digitais (TD), muitas das quais já se faziam presentes em nosso cotidiano.

Nesse sentido, é possível afirmar que esse formato de ensino nos legou (e está legando) muitas aprendizagens sobre técnicas de ensino, a exemplo, podemos mencionar: (1) a ressignificação do *PowerPoint*¹⁹, o qual já era conhecido e utilizado por muitos professores e que, nós em particular, passamos a ter um novo olhar a respeito; (2) a utilização de plataformas de jogos e quiz, como o *Quizizz*, o

¹⁸ Disponível em: <<https://quizizz.com/>>.

¹⁹ Um pouco do que estamos chamando de “ressignificação do *PowerPoint*” pode ser visto em Lima et al. (2022).

Canva, o *Wordwall*, dentre outras, que também já estavam presentes, talvez não fossem tão utilizadas, mas que em virtude do ensino *online*, ganharam visibilidade e novas perspectivas de utilização; além da (3) utilização de plataformas de videoconferência, como o *Google Meet*, *Zoom*, *Microsoft Teams*, dentre outras, que também já existiam antes da pandemia e que, passaram a ter lugar de destaque no ensino durante esse período.

Apesar disso, também notamos perdas, em certo sentido, enquanto professores de Matemática em formação, especialmente, no que diz respeito ao processo de avaliação no ensino remoto, haja vista que esse é um processo que deve ser contínuo ao longo do processo educativo, conforme bem aponta Sousa (2017). Nessa perspectiva, não é um processo pontual, que ocorre apenas durante a aplicação de um instrumento avaliativo formal, mas também com a observação de elementos de natureza subjetiva, como por exemplo, expressões faciais. Contudo, este é um elemento difícil de considerar neste formato, pois poucos eram os alunos que assistiam às aulas com as suas *webcams* ativadas, bem como eram também poucos os que enviavam mensagens de modo que expressassem de forma clara o entendimento sobre as aulas. Portanto, em nossa experiência nas escolas EEPJBM e EECA, não foi possível recorrermos, nem termos experienciado, este e outros elementos de caráter subjetivo que compõe o processo de avaliação contínua por não termos subsídios suficientes para avaliar todos os alunos de forma igual na perspectiva de uma avaliação interativa, conforme apontada por Araújo (2019). Nesse sentido, nossas avaliações acabaram recaindo, majoritariamente, em instrumentos somativos, possibilitados por meio da plataforma *Google Forms*.

Contudo, com base nos resultados desses questionários aplicados por meio da plataforma *Google Forms*, observamos muitas respostas equivocadas por parte dos alunos, o que nos leva a considerar que a aprendizagem nesse formato se encontrava fragilizada, não obstante os esforços contínuos de planejarmos uma aula diferenciada. Apesar da diminuição da quantidade de encontros síncronos semanais, entendemos que não poderíamos avançar no conteúdo sem que tivéssemos construído uma base sólida de conhecimento junto aos alunos, portanto, mantemos a prática de comentarmos as questões que apresentavam maior número de erros e retomávamos conteúdos quando sentíamos que não ficavam tão claros.

Além disso, consideramos de igual importância destacarmos a impossibilidade de contato real com o ambiente escolar, pois no formato remoto – evidentemente necessário naquele momento, mas imposto pelo contexto – essa imersão se restringiu ao contato síncrono com alunos, professores e coordenação da escola. Portanto, o cenário pandêmico nos retirou a oportunidade de contato físico com as pessoas, bem como com toda a estrutura arquitetônica que compõe esse ambiente, a qual consideramos também fundamental na formação inicial de professores por ser parte inerente desse meio.

Posto isto, podemos afirmar com base em nossa experiência que o ensino remoto foi um momento desafiador para a execução das atividades docentes, em virtude dos fatos já mencionados. Por outro lado, também foi um momento de aprendizagem e de ressignificação de ferramentas pedagógicas para o ensino. Evidentemente a inserção de novas ferramentas e/ou a ressignificação de ferramentas já existentes no ensino demanda reflexão prévia sobre se esse material está isento da possibilidade de formação de obstáculos epistemológicos, conforme alerta Lima e Silva (2021).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS - FERNANDO

Apesar de todas as dificuldades por nós vivenciadas, advindas do contexto de pandemia da covid-19 e de suas implicações no contexto social, que atingiram de forma direta nosso cenário de atuação, podemos dizer que foi uma experiência, evidentemente, histórica e positivamente formativa, pois nos mostrou que somos capazes de nos reinventarmos mesmo em situações atípicas em prol de um bem maior: a qualidade da Educação. Portanto, apesar da anormalidade que paira diante de nós, afirmamos que o Programa de Residência Pedagógica segue proporcionando profícuos espaços formativos e excelentes experiências na formação inicial de professores. Entretanto, tais espaços ainda se distanciam de algumas experiências essenciais que poderíamos ter vivenciado, caso nossa atuação se desse em formato presencial. Compreendemos que o modo como atuamos foi imprescindível para o momento, mas destacamos tal distanciamento com a realidade.

REFERÊNCIAS

- [1] ARAÚJO, Renata Kelly de Souza. Avaliação da aprendizagem na educação online: construindo elementos para um avaliar interativo-mediador. 2019. 468 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34528>>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- [2] BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital CAPES 01/2020 que dispõe sobre a Residência Pedagógica, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- [3] CAMACHO, Alessandra Conceição Leite Funchal et al. Alunos em vulnerabilidade social em disciplinas de educação à distância em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, [s. l.], v. 9, n. 7, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/341389592_Alunos_em_vulnerabilidade_social_em_disciplinas_de_educacao_a_distancia_em_tempos_de_COVID-19>. Acesso em: 28 fev. 2021.
- [4] LIMA, Luís Fernando Mesquita de et al. Formação de professores de Matemática na pandemia: legados do Programa de Residência Pedagógica da UFRN. *Diversitas Journal*, Santana do Ipanema, AL, v. 7, n. 3, p. 2055-2066, 2022. Disponível em: <https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2156>. Acesso em: 3 jul. 2022.
- [5] LIMA, Luís Fernando Mesquita de; SILVA, Willeberg Oliveira da. Mediação tecnológica no ensino da Matemática: considerações sobre a utilização do software Winplot em atividades. *Boletim Cearense de Educação e História da Matemática*, [s. l.], v. 8, n. 23, p. 519-533, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/4862>>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- [6] LIMA, Manolita Correia et al. Transformação Pedagógica e (Auto)Formação Docente. *Administração: Ensino e Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 214-243, 2020. Disponível em: <<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/1739/pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2021.
- [7] MELO, Mylena de Aguiar; RIBAS, Mónica Montana Martínez; SILVA, Mateus Augusto Melo da. Vulnerabilidades sociais expostas pela Covid-19 no Brasil. *Campos Neutrais - Revista Latino-Americana de Relações Internacionais*, Santa Vitória do Palmar, v. 2, n. 1, p. 91-118, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/cn/article/view/11553/7814>>. Acesso em: 28 fev. 2021.
- [8] RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 29.524, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias para o enfrentamento da Situação de Emergência em Saúde Pública provocada pelo novo Coronavírus (COVID-19). *Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte*, Natal, RN, 18 mar. 2020.
- [9] SOUSA, Jannalice Maria de. Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas de professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental. 2017. 53 f. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, 2017. Disponível em: <<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/6498>>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- [10] UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Pró-Reitoria de Administração. Portaria nº 452/2020-R, de 17 de março de 2020. Instrução Normativa nº 001/2020-PROGESP, Natal: Pró-Reitoria de Administração, ano 2020, n. 053, 17 mar. 2020a. Disponível em: <<https://sipac.ufrn.br/public/baixarBoletim.do?publico=true&idBoletim=2982>>. Acesso em: 27 maio. 2021.
- [11] UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Pró-Reitoria de Administração. Resolução nº 023/2020-CONSEPE, de 01 de junho de 2020. Natal: Pró-Reitoria de Administração, ano 2020, n. 023, 1 jun. 2020b. Disponível em: <https://ufrn.br/resources/documentos/calendarioacademico/periodo_letivo_suplementar_excepcional.pdf>. Acesso em: 27 maio 2021.
- [12] UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Pró-Reitoria de Administração. Resolução nº 031/2020-CONSEPE, de 16 de julho de 2020. Natal: Pró-Reitoria de Administração, ano 2020, n. 031, 16 jul. 2020c. Disponível em: <<https://sigaa.ufrn.br/sigaa/verProducao?idProducao=7685916&key=fc0b13bd821ad490a87698c7399b7020>>. Acesso em: 27 maio 2021.

Capítulo 16

Tecendo fios: Os projetos de trabalho no cenário pós pandêmico

Silvana Maria Aranda

Eu sempre gostei de contar história, porque história é que nem fio: a gente tece e o fio cresce, a gente inventa e tudo o que a gente tenta se transforma em coisa nova". Tecelina - Gláucia de Souza.

Resumo: Esse artigo trata do resgate dos Projetos de trabalho como forma de organizar o ensino. Pensar projetos, planejar é um ato político, indispensável na atualidade, uma ruptura com a visão tradicional de educação. Nessa perspectiva, os projetos não são uma mera técnica, mas uma maneira de compreender o sentido da escolaridade baseada no ensino para compreensão, que é uma atividade cognoscitiva, experiencial, relacional e investigativa. No cenário pós pandêmico, aposta-se que sejam cada vez mais comuns os projetos que envolvam a escola como um todo, que enfatizem a dimensão lúdica, o uso de jogos, o desenvolvimento de conceitos como o de letramento literário, letramento digital e outros letramentos, a educação ambiental, o trabalho com as diferenças, entre tantas outras questões necessárias. O trabalho com projetos, embora não seja uma “novidade”, é atual e necessário para a formação de novos alunos e a alunas, e novas professoras, professores, que tanto precisamos para os desafios que vivemos na atualidade.

Palavras-Chave: Projetos, planejamento, educação.

1. DESENVOLVIMENTO

Falar de projetos é como contar histórias, muito tem se dito sobre essa metodologia desde mil novecentos e vinte, mas ao mesmo tempo é falar de "coisa nova", tecer novos fios e no momento que vivemos significa inventar e reinventar. Muitos estudiosos teceram fios dessa trama, trazendo importantes contribuições para o entendimento dos projetos de trabalho como a francesa Josette Jolibert e seus colaboradores, Fernando Hernández, pesquisador espanhol da Universidade de Barcelona, Gandin, entre outros. Não tenho aqui a pretensão de fazer uma retrospectiva histórica sobre a pedagogia de projetos tão bem descrita e desenvolvida por Freinet, Dewey, Decroly, Bruner, Kilpatrick, Ausubel, dentre outros, mas sim de trazer alguns pontos que demonstram sua importância no cenário da contemporaneidade. Para nossa interlocução penso nos Projetos de trabalho, como um processo de decisão, de escolhas, como postulam HERNANDEZ E VENTURA (1998):

[...] Diante de um Projeto trabalhado, o realmente importante não é o que a professora faz, e sim o processo de tomada de decisões que realiza quando escolhe alguns materiais e não outros, quando espera um resultado frente a outro possível, quando se propõe alguns objetivos entre uma multiplicidade. (1998, p.106).

Nesse sentido, a forma que trago de pensar sobre projetos extrapola a ideia de muitas escolas sobre "fazer" projetos. Os projetos se constroem no cotidiano da práxis pedagógica, diante das necessidades de desenvolvimento e construção de conhecimento de uma turma de crianças ou jovens e adultos, ou podem ser pensados como forma de organização do currículo de toda uma escola, levando em conta a comunidade, a cultura e o tempo histórico em que estamos inseridos. Pensar projetos, planejar, é um ato político, indispensável na atualidade.

No planejamento estão traçadas as intenções pedagógicas criadas e organizadas nesse trabalho, é o fazer e o refletir sobre essa ação, segundo VASCONCELLOS (2000, p.43) "[...] planejar é elaborar o plano de intervenção na realidade, aliando às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão, de decisão [...]". Ainda GANDIN (1994, p.115), reforça que além da ação de planejar, necessita-se o avaliar o ato, a ação e diz que "[...] o processo de planejamento inclui o processo de avaliação, sem exagero pode-se afirmar que o planejamento é um processo de avaliação que se junta a ação para mudar o que não esteja de acordo com o ideal [...]". Então "os velhos projetos de trabalho" despontam nesse cenário como uma forma de organizar inúmeras mudanças que estamos experimentando. Talvez finalmente ganhem espaço no cotidiano das escolas, pois apesar de se ter um discurso construído de que se "faz" projetos nas escolas, em meu trabalho de formação de professoras/professores, pouco tenho visto dessa forma de organizar o planejamento. Nos cursos de formação que foram oferecidos intensamente nos últimos dois anos se ouve falar em "metodologias ativas", como se fossem novidade, e em projetos de trabalho com uma abordagem individualizada, onde o aluno escolhe junto com o professor o que gostaria de estudar, perdendo a riqueza do trabalho coletivo.

No contexto atual, por conta da pandemia causada pelo Coronavírus²⁰, muitas coisas mudaram na vida diária de cada um de nós. O mundo todo foi afetado pela pandemia, bem como todos os setores da sociedade. Na educação, de um momento para outro, muitas professoras (es) tiveram que "se alfabetizar" no uso das tecnologias e recursos midiáticos, foram muitas novidades em um curto espaço de tempo. Algumas professoras (es) aprenderam a produzir e editar vídeos, gravar *podcasts*, ler em *e-books*, utilizar o *google forms*, *google drive*, as apresentações de powerpoint, enfim, foi necessário aprender a usar diferentes plataformas e ferramentas. Nossas salas de aula físicas se transformaram em virtuais e muitos tiveram que se apropriar de novos espaços como o Google Meet, Jitsi Meet, Zoom. Nossas fronteiras estão cada vez menos definidas, em um clique é possível ter acesso a muitas informações, visitar um museu, uma exposição de arte, ver um filme e nesse aspecto é cada vez mais necessário que a professora (or) seja um curador e organize seu planejamento. Nosso espaço de trabalho transformou-se em ciberespaço²¹, passamos a trabalhar com o hipertexto²², tivemos que nos apropriar não apenas de uma nova linguagem,

²⁰ De acordo com o Ministério da Saúde, o Coronavírus "são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo o homem, camelos, gado, gatos e morcegos"(BRASIL, 2021). Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 13 de Jun. de 2022.

²¹ Conforme define Lévy (1999, p. 92) ciberespaço é "como o espaço da comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores".

²² Nas palavras de Marcuschi "O hipertexto se caracteriza, pois como um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado, realizado em um novo espaço" (MARCUSCHI, 2007, p. 146)

mas de uma nova forma de ser professor. As redes sociais, como o Facebook e o *WhatsApp*, passaram a ser ferramentas educacionais.

Muitas questões, antes pouco discutidas como gamificação da educação, sala de aula invertida, robótica educacional, educação maker, ganharam destaque. Mas não basta “saber usar” as ferramentas, para Perrenoud (2000; 2001, p. 114), se a escola tem a intenção de se manter como esse espaço privilegiado para a construção do conhecimento, é urgente “promover novos papéis, desenvolver novas competências, para professores e alunos”. Dessa forma o professor precisa ir além do conhecimento tecnológico, ou seja, saber navegar na internet ou então dominar habilidades no manuseio de *softwares*, mas, sobretudo, possuir conhecimento pedagógico para que possa fazer um uso eficiente da tecnologia e uma leitura crítica das informações que se apresentam desorganizadas e difusas na rede. Dessa forma, mais do que “aprender a usar ferramentas”, fomos levados a pensar sobre novos conceitos, como por exemplo o de leitura e escrita no mundo virtual.

A escrita no meio cibernético coloca questões que nos levam a repensar a relação entre fala e escrita e a relação entre texto, imagens, ícones, sons, línguas etc. (DEMOLY, MARASCHIN e AXT, 2009). Para dar conta de tantas demandas, muitos cursos de formação de professores surgiram com objetivo de oferecer um domínio inicial do uso dessas ferramentas e fomentar discussões sobre como construir professora (es) e alunas (os) para essa nova sala de aula, para outras formas de ensinar e aprender. Existe uma forte aposta no fato de que todas essas mudanças finalmente transformem a sala de aula tradicional do quadro negro e giz, do espaço onde a professora (or) é o centro, para um novo tipo de educação onde o aluno (a) é o protagonista.

No entanto, essa transformação só será significativa se ultrapassarmos a superposição de ferramentas e atividades e avançarmos para um planejamento integrado, interdisciplinar, globalizado. Nesse sentido, a velha pedagogia de projetos tem muito a colaborar. Em obra publicada em 1994 (*a* e *b*), Jolibert e colaboradoras (es) defendem o princípio de que se aprende participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pela pesquisa, pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada. Ao participar de um projeto, o aluno (a) está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno (a) deixa de ser, nessa perspectiva, apenas “aprendiz” do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto de conhecimento e se formando como sujeito cultural. Nesse momento, um sujeito imerso em uma cultura digital, embora o acesso ao digital seja muito diferente e uma boa parte da população esteja excluída.

Em obra editada no Brasil, em 1998 e 2000, Hernandez, afirma que os projetos de trabalho representam uma nova postura pedagógica, coerente com uma nova maneira de compreender e vivenciar o processo educativo de modo a responder a alguns desafios da sociedade atual. Nesse sentido, evidencia-se uma ruptura com a visão tradicional de educação. Não se trata, portanto, de uma mera técnica, mas de uma maneira de compreender o sentido da escolaridade baseada no ensino para compreensão, que é uma atividade cognoscitiva, experiencial, relacional e investigativa. Essa perspectiva dialoga perfeitamente com o momento que vivemos. “Quando tudo isso passar”, frase recorrente nesse cenário pandêmico, esperamos que essa maneira de compreender a escolaridade faça parte dessa “nova escola”.

Os projetos precisam ser uma das formas de organizar o ensino não apenas nos meios virtuais, mas na escola presencial, não apenas nos momentos assíncronos, mas também nos momentos síncronos. Importante não perdermos essa perspectiva descortinada no espaço virtual, mas também que tenhamos em mente o principal: o planejamento não deve ser domínio apenas da professora/ professor, mas sim compartilhado com o aluno (a) que é corresponsável não apenas pelo estabelecimento de metas mas também pela avaliação do trabalho realizado. Os projetos são importantes e necessários no período pós pandêmico para que não percamos os ensinamentos desse momento em que fomos submetidos a tantas novas aprendizagens. Esperamos que esse novo cenário, sejam cada vez mais comuns os projetos que envolvam a escola como um todo, que enfatizem a perspectiva lúdica, o uso de jogos, o desenvolvimento de conceitos como o de letramento literário, letramento digital e outros letramentos²³, a educação ambiental, o trabalho com as diferenças, entre tantas outras questões necessárias. Independente do

²³ O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita (OLIVEIRA, 1995, p. 15/16)

projeto a ser trabalhado, que a participação da comunidade e o trabalho com a solução de problemas reais estejam presentes. Esses aspectos tornam o trabalho com projetos atual e necessário para a formação desse novo aluno (a) e dessa nova professora/ professor que tanto precisamos para esse mundo novo ou como diria Tecelina “*a gente inventa e tudo o que a gente tenta se transforma em coisa nova*”.

REFERÊNCIAS

- [1] DEMOLY, K.; MARASCHIN, C. *Technologie, écriture et différence*. In 6° Colloque International du Chapitre Français'ISKO (pp. 117-134). Toulouse: Ed. Lerass-Mics, 2007.
- [2] DEMOLY, K.; MARASCHIN, C.; AXT, M. Escrita na convergência de mídias: uma nova experiência estética. In: Psico, Porto Alegre, PUCRS, v. 40, n. 1, pp. 121-130, jan./mar. 2009.
- [3] GANDIN, D. A prática do planejamento participativo. Petrópolis: Vozes, 1994.
- [4] HERNÁNDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- [5] _____; VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- [6] JOLIBERT, J. Formando crianças leitoras. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994a. v.1
- [7] _____. Formando crianças produtoras de textos. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994b. v.2
- [8] LEVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999
- [9] MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital In: MARCUSCHI, Luiz A.; XAVIER, Antônio C. (org). Hipertexto e gêneros digitais. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- [10] OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A. (Org.). Os significados do letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.
- [11] PERRENOUD, P. 10 Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- [12] _____. Por que Construir Competências a Partir da Escola? Porto Alegre: Asa. 2001.
- [13] SOUZA, Gláucia de. Tecelina. Porto Alegre: Editora Projeto, 2002.
- [14] VASCONCELLOS, C. S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

Capítulo 17

Evasão Escolar: Uma revisão da literatura de pesquisas com jovens

Ana Gabriela Pereira Elias

Neyfsom Carlos Fernandes Matias

Resumo: Este estudo trata de uma revisão da literatura cujo objetivo foi identificar aspectos relacionados à evasão escolar de estudantes do ensino médio. Foram realizadas buscas nas bases de dados do Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), e do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Para tal, foram utilizados os descritores “Evasão escolar”, “Abandono escolar”, “Saída/Sair da escola”. Os resultados apontaram que questões pessoais, familiares, de relacionamento, escolares e associadas à entrada no mercado de trabalho têm colaborado para que os estudantes abandonem a escola. Observou-se que a ausência de políticas públicas de Estado tem colaborado para esse fenômeno, além de demonstrar uma opressão dos jovens realizada pelas mãos dos agentes públicos.

Palavras-chave: Ensino médio, Evasão escolar, Jovens, Opressão social.

1. INTRODUÇÃO

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegura proteção integral às crianças e aos adolescentes em todas as áreas de suas vidas (BRASIL, 1990; MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2008; SOUZA, FINKLER, DELL'AGLIO, & KOLLER, 2010). No entanto, isso não significa que o Estado brasileiro atende às necessidades dessa população, sobretudo, no que se refere à educação. Isso pode ser observado no processo de escolarização, quando estudantes abandonam os estudos devido à necessidade de inserção no mercado de trabalho para complementar a renda familiar (SILVEIRA, ZAPPE, SANTOS & DIAS, 2020). Os resultados desse fato aparecem nos números que demonstram o aumento dos casos de evasão escolar no país (SILVA & ARAÚJO, 2017) e na diminuição das expectativas de continuar os estudos após a conclusão do ensino médio.

Entretanto, essas questões não se relacionam com o fato de que os jovens não vislumbram melhorias em sua vida. Eles demonstram expectativas quanto ao futuro e sentem-se motivados a conquistá-las. Além disso, depositam confiança na escola quanto às possibilidades de futuro relacionadas à melhoria das suas condições de vida, demonstrando que valorizam o trabalho e a educação (REIS, 2012). Por isso, é fundamental compreender como os jovens percebem as relações entre as variáveis que interferem nas oportunidades que terão no futuro e no desenvolvimento escolar deles.

O Brasil é o terceiro colocado no *ranking* de evasão escolar entre os 100 países com maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Os dados educacionais demonstram que apenas 50% de 3,6 milhões de alunos matriculados no ensino médio concluem esse nível de escolarização (SILVA & ARAÚJO, 2017). Entre os principais fatores relacionados ao abandono dos estudos, observa-se o uso de drogas, a maternidade na adolescência, a entrada precoce no mundo do trabalho, as dificuldades de desenvolver estratégias para permanecer na escola, concluir o ensino médio e ingressar na universidade (CUNHA et al. 2020; OLIVEIRA, FISCHER, MARTINS & SÁ, 2003; SOBROSA, SANTOS, OLIVEIRA & DIAS, 2014; TARGINO & HAYASIDA, 2018). Nota-se ainda que os conflitos familiares e as mudanças de cidade têm implicações na continuação do jovem na escola (SAMUEL & BURGER, 2020; SILVA & ARAÚJO, 2017; SILVEIRA et al., 2020).

Somada a esses fatores, a pandemia causada pela SARS-CoV-2, a partir de 2020, interferiu no processo de escolarização e no aumento de casos de abandono escolar. O atravessamento do vírus no contexto educacional dificultou significativamente o acesso ao ensino e na continuidade dos estudos. Em 2020, 99,3% do funcionamento escolar passou a acontecer em modalidade remota. Recursos como acesso à internet, por meio de computadores e outros instrumentos tecnológicos digitais, tornaram-se indispensáveis aos estudantes para acesso às aulas, mas muitos deles não tinham esses equipamentos (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, [INEP], 2020). O perfil dos 5 milhões de alunos que se ausentaram da escola durante o ano de 2020, segundo pesquisa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021), é representado por 69,3% de crianças e adolescentes pretos, pardos e indígenas cuja renda familiar é inferior a um salário mínimo. No que se refere à evasão, os dados do censo escolar da educação básica de 2021 apontam que 5,6% dos alunos matriculados no ensino médio evadiram da escola no período pandêmico, mais que o dobro em relação ao ano de 2020, que foi de 2,3% (CARVALHO, 2022). Como reflexo desse momento histórico, é possível que uma série de jovens tenha adentrado no mercado de trabalho informal, abandonado a escola e suas expectativas em relação aos estudos foram interrompidas.

Diante dessas informações, é necessário considerar que esses aspectos são produtos da ausência de políticas públicas. Se antes as crianças e os adolescentes eram atingidos por esse fato, com a pandemia, as desigualdades sociais e as diferenças de oportunidades foram acentuadas. É preciso considerar que, antes da covid-19, muitos desses jovens já se envolviam com situações de trabalho precarizadas em busca de melhores condições de vida e viviam uma realidade de violação de direitos que retratavam uma opressão conduzida pela ausência de políticas públicas nos diferentes níveis de governos (municipal, estadual e federal). Essa conjuntura inviabiliza um futuro para além do de continuar nos estratos sociais menos favorecidos (SILVEIRA et al., 2020).

Entretanto, é importante pontuar que existiram algumas ações que tinham como foco manter os jovens na escola, como o programa Projovem e seu desdobramento, o Projovem Adolescente. O objetivo dessas iniciativas consistia em promover ações socioeducativas, para minimizar os efeitos da vulnerabilidade social na vida dos jovens. Isso acontecia por meio de atividades voltadas para a convivência familiar e comunitária, o incentivo à presença e permanência na escola, o estímulo à participação social e ao acesso às políticas públicas dirigidas a esse público (CAMPOS & PAIVA, 2018). Apesar dos avanços de iniciativas como essas no acesso a políticas públicas para a juventude, ainda há muito no que se investir, visto que o

desenvolvimento dessas ações não aconteceu sem desafios e a falta de recursos foi um dos entraves para a eficácia de programas como esse. Tal fato demonstra a ineficiência do Estado em garantir as condições para que as políticas públicas para a juventude se efetivem. Como reflexo, têm-se políticas pobres direcionadas para os pobres (CAMPOS & PAIVA, 2018).

Ao considerar o elevado número de alunos que abandonam os estudos no país, e a recente influência da pandemia nesta problemática, é de grande relevância o investimento em estudos que busquem compreender o fenômeno da evasão escolar a partir da perspectiva do aluno enquanto agente escolar protagonista de suas vivências. Ademais, a partir de pesquisas exploratórias em bases de dados como a da *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, nota-se que são poucos os trabalhos que contemplam a temática da evasão ou do abandono escolar, a partir da perspectiva dos próprios estudantes, agentes envolvidos no fenômeno. Nesse sentido, estudos de revisão de literatura têm muito a contribuir com o processo de se pensar intervenções, reunindo dados que destaquem o ponto de vista dos jovens, a partir de informações fornecidas por eles em pesquisas. Assim, serão reconhecidas as motivações, as perspectivas e os desafios dos estudantes, para a perpetuação dos estudos; e as nuances, como as vivências familiar, os relacionamentos com os pares, a vida escolar e laboral, que perpassam pelas realidades deles podendo interferir na dinâmica estudantil e nas intenções de abandonar a escola ou de efetivamente abandoná-la.

2. MÉTODO

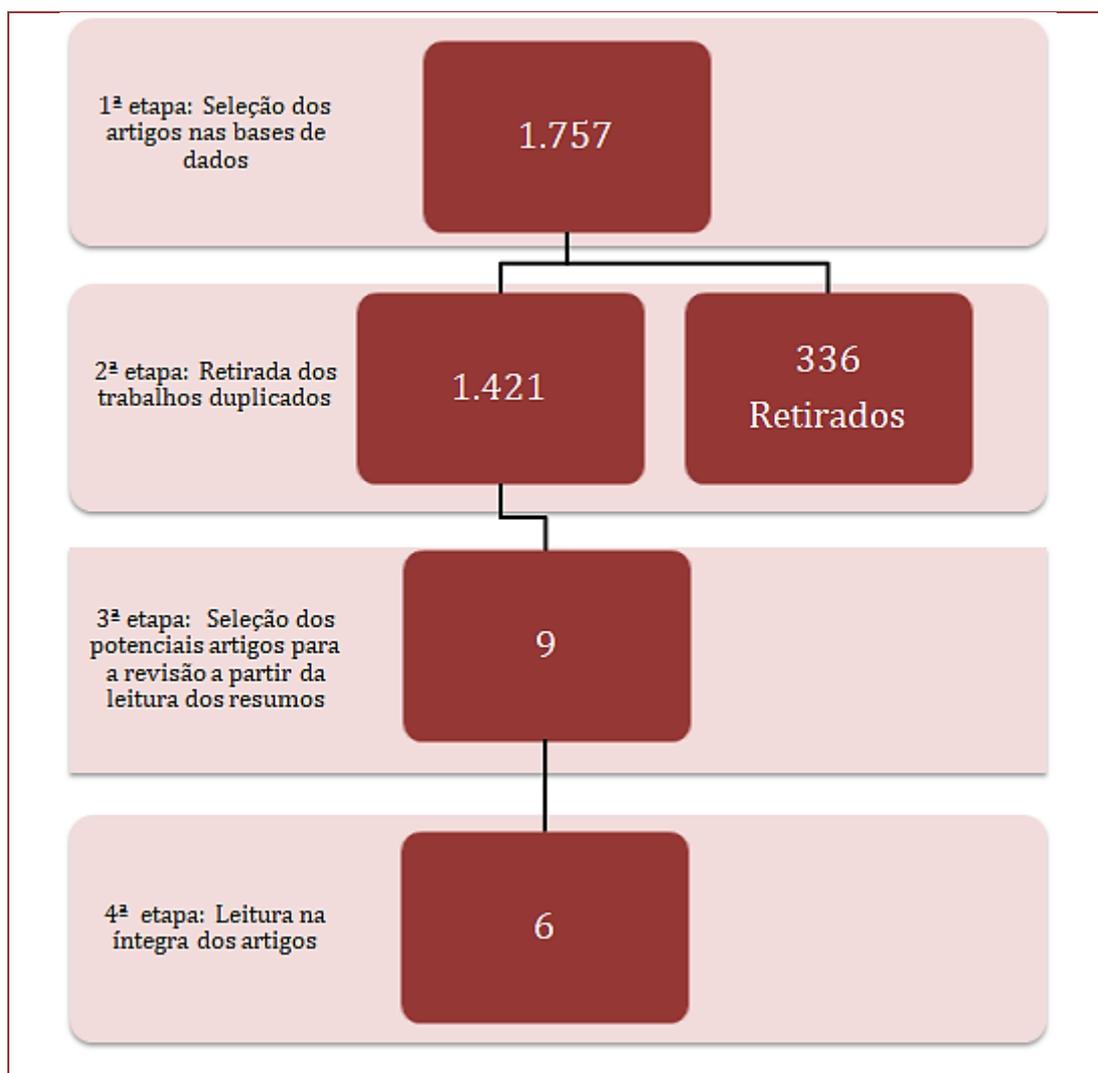
Foi realizada uma busca nas bases de dados do Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), da *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, e do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a partir da utilização dos descritores “Evasão escolar”, “Abandono escolar”, “Saída/Sair da escola”. Não houve restrição em relação às buscas por esses termos que poderiam aparecer no título, no resumo ou ao longo do texto. Os critérios de inclusão dos materiais foram artigos disponíveis na íntegra de relatos de pesquisas empíricas publicadas em periódicos revisados por pares e realizadas com amostras de brasileiros matriculados no ensino médio. Além disso, os artigos deveriam apresentar informações coletadas com os estudantes relacionadas ao abandono escolar. Esse recorte teve o intuito de apurar investigações que apresentassem dados acerca do que pensam, das percepções deles sobre esse fenômeno e de quais aspectos estão relacionados com o ato de abandonar a escola.

A leitura dos artigos foi acompanhada do preenchimento de uma ficha de dados, a fim de registrar as seguintes informações: título; ano de publicação; delineamento de pesquisa; características dos participantes; objetivos; variáveis relacionadas à evasão escolar; instrumentos/técnicas utilizados para a coleta de informações; resultados, priorizando as causas do abandono escolar; indicações de pesquisas futuras e limitações da pesquisa. A análise de dados deu-se a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

3. RESULTADOS

A busca nas três bases de dados resultou no levantamento de 1.757 artigos com potencial para compor o estudo, sendo oito da PePSIC, 233 da SciELO e 1.516 da Capes. Desses, foram excluídos 336 trabalhos duplicados, por se tratarem de teses e dissertações, porque as amostras não eram de brasileiros e apresentavam apenas resultados de estudantes do ensino médio, totalizando 1.421 textos.

Após a leitura de títulos, resumos e da identificação de presença dos critérios de inclusão foram selecionados nove estudos para serem lidos na íntegra. Dos nove artigos, três foram excluídos após a leitura integral, por não se encaixarem nos critérios de seleção. Assim, chegou-se a seis artigos que compuseram o *corpus* dessa revisão, como explicitado no fluxograma apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Fluxograma de busca dos artigos

Fonte: elaboração dos autores.

Todas as pesquisas foram realizadas em instituições públicas de três regiões do país: Nordeste (SOUSA, SOUSA, QUEIROZ & SILVA, 2011; SILVA et al., 2019), Sudeste (FRANCESCHINI, RIBEIRO & GOMES, 2017) e Sul (TROMBINI, OLEGÁRIO & LAROQUE, 2017; FRITSCH & VITELLI, 2019; ZANIN & GARCIA, 2020). Em relação aos instrumentos/técnicas utilizados nas pesquisas para coleta de dados, cinco pesquisas usaram questionários (SOUSA et al., 2011; TROMBINI et al., 2017; SILVA et al. 2019; FRITSCH & VITELLI, 2019; ZANIN & GARCIA, 2020), uma utilizou-se de grupos focais (FRANCESCHINI et al., 2017) e outra, de entrevista semiestruturada (ZANIN & GARCIA, 2020).

Em relação às amostras, identificou-se que o número de participantes nos estudos foi entre 15 e 295 jovens. Além dos estudantes, em alguns estudos a coleta de dados foi complementada com a participação de coordenadores, supervisores, diretores e professores (SOUSA et al., 2011; FRANCESCHINI et al., 2017; FRITSCH & VITELLI, 2019; SILVA et al., 2019; TROMBINI et al., 2017). Cinco estudos foram publicados a partir de 2017 (FRANCESCHINI et al., 2017; TROMBINI et al. 2017; SILVA et al., 2019; FRITSCH & VITELLI, 2019; ZANIN & GARCIA, 2020).

Os dados coletados sobre as causas da evasão, a partir da perspectiva de coordenadores, supervisores, diretores e professores, destacaram a culpabilização da família e do próprio estudante sobre seu desempenho e comportamento. Questões como a falta de incentivo e apoio familiar, a falta de valorização do estudo, a desmotivação, as dificuldades de aprendizagem e de adaptação na transição do ensino fundamental para o ensino médio foram respostas frequentes entre os docentes e os técnicos das escolas

sobre os motivos que levaram ao abandono da escola pelos jovens (FRANCESCHINI et al., 2017; TROMBINI et al., 2017; SILVA et al., 2019).

Observou-se também variáveis sobre a indisciplina (TROMBINI et al., 2017); sobre a cultura da desvalorização da educação e do sucateamento do ensino, principalmente das instituições públicas, representados, por exemplo, pela precarização do trabalho docente (FRITSCH & VITELLI, 2019); e sobre transporte. Nessa variável foram elencados fatores como a dificuldade de locomoção até a escola, o acesso do transporte até a moradia e os custos desse deslocamento que nem sempre tem o apoio de prefeituras ou secretarias de educação. Devido a esses empecilhos, muitos jovens deixam de frequentar a escola (TROMBINI et al., 2017; FRITSCH & VITELLI, 2019; FRANCESCHINI et al., 2017; SILVA et al., 2019). Além dessas variáveis, os artigos com foco nos indicadores de evasão escolar foram organizados em três categorias.

Na primeira categoria, intitulada “questões pessoais, familiares e de relacionamento”, foram incluídas informações de quatro artigos apontadas pelos jovens sobre como os eventos relacionados a essas instâncias afetaram a permanência deles na escola. Os jovens apontaram a falta de interesse e de incentivo por parte da família como motivos que os levaram a abandonar a escola (SOUZA et al., 2011). Além das questões familiares e de falta de interesse, os estudantes enfatizaram questões de relacionamento com pares, como as más companhias, o uso de drogas a partir dessa convivência e o *bullying* (FRANCESCHINI et al., 2017). Para além dos motivos já citados, os jovens indicaram também problemas de saúde, acidentes que limitam a frequência na escola e mudança de cidade (SILVA et al., 2019). Foram citados também problemas de cunho financeiro, cansaço e problemas pessoais sem especificações (ZANIN & GARCIA, 2020); gravidez (FRANCESCHINI et al., 2017; SILVA et al., 2019); cansaço mental (FRITSCH & VITELLI, 2019); e baixa autoestima (TROMBINI et al., 2017).

Na segunda categoria, intitulada “questões escolares”, foram descritas as relações entre a evasão e a dinâmica do ambiente escolar, contemplando aspectos vinculados a infraestrutura e aos relacionamentos entre corpo docente, discentes e técnicos de educação. A infraestrutura física precária apareceu nos relatos que descreveram salas superlotadas, poucos espaços e opções de lazer, e falta de material didático (SILVA et al., 2019; FRITSCH & VITELLI, 2019). A respeito das relações escolares, foi citado o pouco incentivo oferecido pela escola, seja pela relação superficial e conflituosa entre discentes e docentes seja pela ausência de diálogo entre coordenação/direção e discentes (SOUZA et al., 2011; FRITSCH & VITELLI, 2019; ZANIN & GARCIA, 2020).

A metodologia dos docentes também apareceu como uma das razões da evasão escolar (ZANIN & GARCIA, 2020). Diante da precariedade que tange ao ensino e ao excesso de conteúdos escolares, transmitidos por uma metodologia ultrapassada pautada na forma escolar (Vicent, Lahire & Thin, 2001), foi exaltada a dificuldade do aluno em acompanhar os componentes curriculares. Além disso, os estudantes disseram não estabelecer relação entre a realidade que vivem com os tópicos trabalhados dentro de sala de aula e nos livros didáticos, acarretando uma perda de sentido nos estudos (SOUZA et al., 2011; FRITSCH & VITELLI, 2019). Esses fatores levam à reprovação, e conseqüentemente à defasagem idade-série vinculando-se às causas de evasão escolar (FRANCESCHINI et al., 2017; FRITSCH & VITELLI, 2019).

Na terceira categoria, intitulada “trabalho enquanto variável flutuante”, foi possível perceber como a conciliação trabalho-estudo perpassa pelas demais relações vivenciadas pelo jovem, seja na escola, na família, entre pares, seja nas relações pessoais consigo mesmo. Entre as situações que apareceram, o trabalho por vontade sinaliza a preferência pela vida laboral que, na prática, faz mais sentido ao jovem que vê a possibilidade de aplicar o conteúdo que aprendeu, na escola e no trabalho, em alguma atividade prática (TROMBINI et al., 2017). Em contrapartida, há o trabalho enquanto necessidade para complementar a renda familiar ou para cumprir o papel de arrimo da família (SOUZA et al., 2011; FRITSCH & VITELLI, 2019). O conjunto desses fatores, na vida do adolescente, acarretam jornadas exaustivas de trabalho e, conseqüentemente, influenciam no andamento escolar. Os alunos queixam-se do cansaço para ir à escola, ou para estudar no horário extraclasse, quando há essa disponibilidade. O excessivo número de faltas e a dificuldade para acompanhar a classe em termos de conteúdo e avaliações levam às reprovações que estão relacionadas ao número elevado de evasão escolar (SILVA et al., 2019; FRITSCH & VITELLI, 2019; ZANIN & GARCIA, 2020). Na contramão da perspectiva do trabalho enquanto fator para evasão, está o desemprego. Em dois dos artigos analisados, o trabalho é apontado em uma relação ambígua, aparecendo como fator de evasão, mas também como fator que promove a permanência do estudante na escola (FRITSCH & VITELLI, 2019; ZANIN & GARCIA, 2020). Os alunos enxergam na atividade laboral apoio à continuidade de sua formação, uma possibilidade de futuro profissional de qualidade, maior motivação para estudar, e abertura para pensar em frequentar uma universidade futuramente (FRITSCH & VITELLI, 2019).

4. DISCUSSÃO

A presente revisão constatou que o fenômeno da evasão escolar é atravessado por diversos fatores relacionados a questões pessoais, de relacionamentos, familiares, escolares e laborais, questões que permeiam a realidade da educação brasileira. Entre essas destacam-se a predominância de uma visão acerca do fracasso e abandono escolar que culpabilizam alunos e pais; um ensino desvalorizado e desmantelado, sem estrutura ou apoio do Estado, que retrata uma opressão com a sua anuência e participação por meio da ausência de recursos para a manutenção dos estudantes na escola. Conseqüentemente, a soma desses fatores interfere de forma significativa na vida de parte dos jovens brasileiros que, sem o amparo de políticas públicas, buscam alternativas próprias para conseguirem acessar a educação que lhes é de direito. Isso acontece, por exemplo, a partir da inserção precoce deles no mundo do trabalho. Esses resultados têm considerações importantes que são debatidas a seguir

A respeito dos seis artigos encontrados nas bases de dados, nota-se que o número de pesquisas que contemplavam os critérios de inclusão é baixo. Esse resultado demonstra a necessidade de investimento no estudo acerca da evasão escolar, uma vez que esta é uma crescente no país e atinge a vida de milhões de crianças e adolescentes (SILVA & ARAÚJO, 2017). Destaca-se que os números acerca do abandono da escola no Brasil sempre foram relevantes (SOUSA et al., 2011; TROMBINI et al., 2017; SILVA et al., 2019). Entretanto, observa-se que a maior parte do material foi publicado a partir de 2017 (FRANCESCHINI et al., 2017; TROMBINI et al., 2017; SILVA et al., 2019; FRITSCH & VITELLI, 2019; ZANIN & GARCIA, 2020), demonstrando um aumento recente de publicações sobre o fenômeno da evasão escolar, sobretudo trabalhos que inserem os jovens como participantes nos estudos.

Além disso, as pesquisas se voltaram para as instituições públicas, destacando que o tema não perpassa pelo setor privado na mesma medida, o que reflete as implicações socioeconômicas dos estudantes das escolas públicas do Brasil. Cabe destacar ainda sobre as questões metodológicas das pesquisas encontradas, a quantidade das amostras, representadas por um número irrisório e não representativo. Esse dado demonstra que podem existir dificuldades para acessar essa população e levanta a necessidade de estudos que investiguem o porquê de esses jovens abandonarem a escola ou estarem pensando nessa possibilidade. Quais as implicações na vida dessas pessoas, de fato, dessa evasão? Essa é uma questão que pode ser respondida por estudos com adultos que saíram recentemente ou há mais tempo da escola e que estão, ou não, no mercado de trabalho. No entanto, as dificuldades de um estudo dessa natureza ressaltam os empecilhos para se identificar os efeitos desse fenômeno.

No que se refere às questões pessoais, familiares e de relacionamento, primeira categoria apresentada, os dados corroboraram com pesquisas que investigaram essa questão, destacando esses aspectos como principais fatores para o abandono dos estudos (CUNHA et al., 2020; OLIVEIRA et al., 2003; SOBROSA et al., 2014; TARGINO & HAYASIDA, 2018). Portanto, a falta de incentivo por parte da família, os conflitos familiares, o uso de drogas, a gravidez precoce e as mudanças de cidade têm aparecido nas publicações como as variáveis que perpassam a realidade do espaço escolar e merecem atenção (SOUSA et al., 2011; FRANCESCHINI et al., 2017; SILVA et al., 2019; FRITSCH & VITELLI, 2019). Nesse sentido, essas informações destacam o quanto o Estado precisa investir nessa faixa etária, a fim de prezar pela presença dos jovens nas escolas. Isso pode ser realizado não somente em políticas públicas voltadas para a educação, mas também no investimento de toda a rede, como em políticas de saúde, de assistência social, de transporte e de distribuição de renda.

Entretanto, dados que apareceram de forma pouco explorados apontam possibilidades para se encontrar mais sobre o tema, como relacionamentos entre pares, más companhias, *bullying*, problemas de saúde e acidentes, além de motivos como cansaço, físico e mental, e baixa autoestima (FRANCESCHINI et al., 2017; SILVA et al., 2019; FRITSCH & VITELLI, 2019; TROMBINI et al., 2017). Um estudo realizado em Montreal explorou as implicações do contágio social na evasão escolar. Esse fenômeno se dá a partir do abandono escolar entre pares, sejam eles amigos, irmãos ou parceiros românticos. Como resultado, observou-se uma ligação entre a evasão escolar posteriormente à saída de um par da escola, demonstrando a importância dessa relação (DUPÉRÉ, DION, CANTIN, ARCHAMBAULT, & LACOURSE, 2021). É possível que isso perpassasse pelo contexto brasileiro e indica a necessidade de estudos com esse foco.

Observou-se ainda que, em relação à infraestrutura escolar, cabe reconhecer a problemática da aplicação do repasse financeiro que contempla as políticas públicas que deveriam garantir o necessário ao desenvolvimento da aprendizagem escolar, bem como aos espaços de socialização dos estudantes. Além disso, os problemas de relacionamento com os docentes - os quais oferecem pouco incentivo e diálogo, e utilizam-se de uma metodologia precária ao ensinar, tendem a levar a uma culpabilização docente. Entretanto, cabe analisar a falta de apoio público em uma educação continuada e preparadora que auxilie

na dinâmica escolar como um todo (ZANIN & GARCIA, 2020). Sendo assim, é injusto impor somente ao docente a responsabilidade de se reinventar em todas as situações que aparecem no dia a dia da escola, como a perda de sentido entre teoria e prática, o método de ensino ultrapassado e o excesso de conteúdo, como assinalam os alunos.

A última categoria, trabalho enquanto variável flutuante, retrata a inserção precoce do jovem no mundo do trabalho como necessidade do adolescente, seja para complementar a renda familiar seja por ser responsável por ela (SOUSA et al., 2011; FRITSCH & VITELLI, 2019; SILVEIRA et al., 2020; OLIVEIRA et al., 2003; SOBROSA et al., 2014). É importante assinalar que a maioria dos cargos oferecidos a esses jovens representam um trabalho informal e em condições precarizadas, com carga horária de trabalho excessiva e baixa remuneração (FRITSCH & VITELLI, 2019). Como consequência, essas atividades são cansativas e influenciam na infrequência escolar, em tempo reduzido para estudos extraclasse e para realização de atividades que possam complementar a escolarização, em maior repetência de ano escolar, além de contribuir para a evasão (SILVA et al., 2019; FRITSCH & VITELLI, 2019; ZANIN & GARCIA, 2020). Esses fatos podem justificar o posicionamento de um jovem que se coloca como um aluno “expulso da escola” (FRITSCH & VITELLI, 2019). Diante da situação opressora na qual é colocado, o adolescente que, por direito, deveria cumprir uma jornada de estudos, cumpre uma jornada de trabalho que representa a desvalorização da educação, majoritariamente pública, e que o retira do espaço escolar de aprendizagem, desenvolvimento e socialização.

Um ponto de vista oposto traz a perspectiva do trabalho que promove a permanência do estudante na escola (FRITSCH & VITELLI, 2019; ZANIN & GARCIA, 2020). É possível que esse pensamento fundamenta-se pelo aporte financeiro que o trabalho oferece, de forma que a continuidade dos estudos possa existir, uma vez que os jovens não dependem exclusivamente da ajuda financeira da família, além de conseguirem custear os próprios gastos com transporte, alimentação e materiais. Além disso, a presença escolar pode funcionar como um fator obrigatório para se manter no emprego, já que alguns ambientes laborais reconhecem a posição do aluno enquanto estudante e ser humano em desenvolvimento, valorizando sua presença na escola.

O trabalho protegido ajuda, por exemplo, na aplicação do conhecimento adquirido na escola, como o uso da matemática e a escrita em documentos. Essa relação estimula o adolescente a não abandonar os estudos e a manter sua condição de aluno-trabalhador que recebe um salário para custear suas necessidades e seus desejos, e aplica a teoria em seu exercício laboral. Para isso, há empresas que oferecem horários reduzidos, com possibilidade de conciliação entre escola e trabalho, e com maleabilidade para que não haja necessidade de o jovem ter que escolher entre um ou outro (FRITSCH & VITELLI, 2019). Entretanto, diante da realidade dos trabalhos oferecidos para esse público, condições trabalhistas como essa são exceções.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu observar que as causas da evasão perpassam por diversos cenários, sendo eles os das relações - intrapessoais, familiares e entre pares, os escolares, e o do mundo do trabalho. Isso ressalta a importância das políticas públicas, de educação, para manutenção da presença do jovem na escola, a fim de combater a opressão retratada nesse ambiente. É importante ressaltar que esse estudo não abordou pesquisas descritas em teses e dissertações. Também não foram considerados trabalhos que tenham sido publicados em periódicos internacionais, sendo necessários outros estudos de revisão que explorem esses materiais.

Além disso, considera-se pertinente que mais investigações sobre evasão escolar a partir da perspectiva do jovem sejam realizadas, inclusive com aqueles que saíram da escola, a fim de identificar se eles se percebem como pessoas oprimidas pelo Estado, se eles têm consciência de que a ausência do Estado no desenvolvimento de ações para eles colabora para que interrompam seus estudos. Isso pode acontecer por meio de delineamentos qualitativos, para explorar a visão de alunos e alunas que abandonaram a escola; bem como para pensar na construção de instrumentos que explorem a realidade do ambiente escolar e que apontam as chances de o jovem evadir-se da escola, elaborando assim uma ferramenta de diagnóstico que colabore no desenvolvimento de ações preventivas desse fenômeno.

Nota-se haver espaço para a realização de novas pesquisas nacionais focadas nas questões subjetivas vividas pelo jovem e que, diante do material coletado, não têm tido a mesma atenção dedicada a questões externas, como o comportamento, a saúde física e os desdobramentos da relação familiar e com os pares.

Por fim, é indicado que novos estudos sejam realizados com o intuito de identificar aspectos associados à pandemia, uma vez que esse cenário interferiu na evasão de muitos jovens das escolas.

REFERÊNCIAS

- [1] Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70. São Paulo
- [2] Brasil. (1990). Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>
- [3] Campos, C. C. A.; Paiva, I. L. (2018). Programa Nacional de Inclusão de Jovens: possibilidades e contribuição dos adolescentes participantes. *Fractal: Revista de Psicologia*, 30(1). Rio de Janeiro. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i1/1460>
- [4] Carvalho, L. (2022). Taxa de abandono escolar no ensino médio na rede pública mais que dobra em 2021, aponta Inep [Web page]. Recuperado de: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/05/19/taxa-de-abandono-escolar-no-ensino-medio-na-rede-publica-mais-que-dobra-em-2021-aponta-inep.ghtml>
- [5] Cunha, A. C. S.; Borges, J. L. F.; Ribeiro, M. E. S.; Savino, B. A. C.; Domingues, G. P.; Brega, C. B. ... Brito, D. M. S. (2020). Efeitos psicossociais da gravidez na adolescência: um estudo transversal. *Brazilian Journal of Development*, 6(7), p. 47412-47424. Curitiba. 10.34117/bjdv6n7-395
- [6] Dupéré, V.; Dion, E.; Cantin, S.; Archambault, I.; Lacourse, E. (2021). Social Contagion and High School Dropout: The Role of Friends, Romantic Partners, and Siblings. *Journal of Educational Psychology*, 113(3), p. 572-584. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000484>
- [7] Franceschini, V. L. C.; Ribeiro, P. M.; Gomes, M. M. F. (2017). Porta de entrada ou porta de saída? Fracasso escolar no Ensino Médio segundo estudantes e coordenadores(as) de escolas em Ribeirão das Neves, MG. *Educação em Revista*. <https://doi.org/10.1590/0102-4698164208>
- [8] Fritsch, R.; Vitelli, R. F. (2019). Trajetórias escolares de “sucesso” de estudantes do Ensino Médio em escolas públicas. *Revista Meta: Avaliação*, 11(33), p. 664-693. Rio de Janeiro. DOI: 10.22347/2175-2753v11i33.2320
- [9] Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). (2021). Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na educação. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias – CENPEC. Recuperado de: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>
- [10] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). 2020. Censo Escolar. Brasília. MEC. Recuperado de: <https://www.ibge.gov.br/>
- [11] Ministério da Educação. (2021). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Censo Escolar 2020. Resposta educacional à pandemia de COVID-10 no Brasil. Recuperado de: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2020.pdf
- [12] Ministério da Saúde. (2008). Estatuto da Criança e do Adolescente. (3). Brasília: MS. Recuperado de: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/estatuto_crianca_adolescente_3ed.pdf
- [13] Oliveira, D. C.; Fischer, F. M.; Martins, I. S.; Sá, C. P. (2003). Adolescência e trabalho: enfrentando o presente e esperando o futuro. *Temas em Psicologia*, 11(1). Ribeirão Preto. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000100002
- [14] Reis, R. (2012). Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. *Educação e Pesquisa*, 38(3). São Paulo. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000300007>
- [15] Samuel, R.; Burger, K. (2020). Negative Life Events, Self-Efficacy, and Support, Risk and Protective Factors for School Dropout Intentions and Dropout. *Journal of Educational Psychology*, 112(15), p. 973-986 <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000406>
- [16] Silva, R. B. F.; Araújo, R. M. L. (2017). Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. *Educação por Escrito*, 8(1), p. 35-48. Porto Alegre. <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2017.1.24527>
- [17] Silva, F. E. M.; Silva, S. A.; Jucá, S. C. S.; Monteiro, A. O.; Lemos, P. B. S.; Rocha, P. C. S. (2019). Evasão escolar como desafio contemporâneo à escola de ensino médio Luiz Girão, em Maranguape – CE. *Res., Soc. Dev.* 8(8). DOI: 10.33448/rsd-v8i8.1251

- [18] Silveira, K. S. S.; Zappe, J. G.; Santos, S. S.; Oliveira, C. T.; Dias, A. C. G. (2020). Expectativas quanto ao Futuro: Reprovação e Expulsão da Escola de Adolescentes Estudantes e Socioeducandos. *Gerai: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 13(2). Belo Horizonte. <http://dx.doi.org/10.36298/gerais202013e14907>
- [19] Sobrosa, G. M. R.; Santos, A. S.; Oliveira, C. T.; Dias, A. C. F. (2014). Perspectivas de Futuro Profissional para Jovens Provenientes de Classes Socioeconômicas Desfavorecidas. *Temas em Psicologia*, 22(1), Ribeirão Preto. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2014000100017
- [20] Sousa, A. A.; Sousa, T. P.; Queiroz, M. P.; da Silva, E. S. (2011). Evasão escolar no Ensino Médio: velhos ou novos dilemas? *VÉRTICES*, 13(1), p. 25-37. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. DOI: 10.5935/1809-2667.20110002
- [21] Souza, A. P. L., Finkler, L., Dell'Aglio, D. D., Koller, S. H. (2010). Participação social e protagonismo: reflexões a partir das Conferências de Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil. *Avances em Psicologia Latinoamericana*, 28(2), p. 178-193. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v28n2/v28n2a3.pdf>
- [22] Targino, R.; Hayasida, N. (2018). Risco e proteção no uso de drogas: revisão da literatura. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 19(3), p. 724-742. <http://dx.doi.org/10.15309/18psd190320>
- [23] Trombini, J.; Olegário, F.; Laroque, L. F. S. (2017). A evasão no Ensino Médio e as estratégias educacionais. *Intersaberes*, 12(25), p. 144-151. DOI: 10.22169/intersaberes.v12i25.573
- [24] Vicent, G.; Lahire, B.; Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista: Belo Horizonte*. Recuperado de: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5092026/mod_resource/content/3/VINCENT%2C%20G.%3B%20LAHIRE%2C%20B.%3B%20THIN%2C%20D.%202001.%20Sobre%20a%20hist%3%B3ria%20e%20a%20teoria%20da%20forma%20escolar.pdf
- [25] Zanin, A. J. D. P. C.; Garcia, N; M. D. (2020). Permanência e Abandono Escolar na Educação Profissional: refletindo sobre alguns de seus motivadores. *Trabalho & Educação*. 29(1), p. 47-54.

Capítulo 18

Formação e pesquisa na reconstrução de um país

Maria Goreti Amboni Stadlober

Resumo: Neste Relato de Experiências propõe-se socializar a dinâmica da coordenação de cursos de formação de educadores em um programa internacional desenvolvido no período de um ano, em Timor Leste, um país do sudeste asiático, cujas línguas oficiais são o Português e o Tétum. Ainda em reconstrução, após os conflitos com a Indonésia, o país timorense recebe apoio do governo brasileiro para sua reconstrução. Sob a égide do Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa do Governo Brasileiro, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com o Governo de Timor Leste, o Programa tem por objetivos qualificar docentes ao ensino de Língua Portuguesa e alavancar a pesquisa científica, oferecendo cursos de Especialização em Educação na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), em Dili. O presente relato corresponde ao desenvolvimento de 4 cursos: Gestão da educação, Ensino e aprendizagem da língua portuguesa e literatura e, Educação ambiental; fundamenta-se nos relatórios e avaliações enviados à CAPES/MEC e nas experiências que marcaram uma trajetória profissional e pessoal em Timor; com resultados de 30 monografias elaboradas pelos pós-graduandos e orientadores; seminários promovidos; síntese de artigos publicados; pesquisas à linguagem, entre outros. A metodologia utilizada caracteriza-se como pesquisa avaliativa híbrida, de acordo com Vasconcelos (2002); também à pesquisa-ação, conforme Thiollent (2005); fenomenológica, segundo Husserl (1950), dentre os que sediam a base teórica desses estudos. Os resultados esperados estão em socializar, compartilhar e relatar um período de trabalho e o modo como esta experiência tornou-se mola propulsora para um trabalho colaborativo de coordenação de docentes da área de Letras e Educação e para conviver com uma população diferente em todos os sentidos, inclusive para comunicar-se. Fundamentou o relato obras de Bakhtin (2000), no que tange à dialogia; e no autoconhecer-se humano na tríade: razão, afetividade e pulsão, sugerido por Morin (2007). Conclui-se propondo continuidade à intervenção de cooperações internacionais, haja vista a riqueza cultural observada na dinâmica de reconstrução do país cooperado e a recepção fraterna da nação timorense aos representantes da cooperação brasileira no período.

Palavras-chave: Cooperação internacional. Timor Leste. Formação de educadores.

1. INTRODUÇÃO

Neste relato proponho apresentar momentos significativos vividos na coordenação de cursos de especialização, pós-graduação, dirigidos a educadores do ensino superior em Timor Leste²⁴, Dili, na Universidade Nacional Timor Lorosa'e, (UNTL), entre 2008 e 2009. Trata-se do Programa de cooperação internacional subsidiado pelo Governo Brasileiro – MEC e a CAPES em parceria com o Governo Timorense, intitulado: Programa de qualificação de docentes e ensino de língua portuguesa de Timor Leste, cujo objetivo geral é preparar docentes das universidades públicas e particulares locais para o ensino da língua portuguesa.

Os docentes selecionados atuavam em universidades, escolas públicas e particulares de todo país e o papel da cooperação era habilitá-los para o uso acadêmico da língua materna da colonização, há muito esquecida naquele país devastado e subjugado, social, política e linguisticamente por conflitos e guerrilhas induzidas pelo governo da Indonésia, e que se estendeu por, aproximadamente, 24 anos.

Paralelamente à coordenação dos cursos de pós-graduação propostos para a universidade: Educação e ensino; Gestão da educação; Educação ambiental e Ensino e aprendizagem de língua portuguesa e literatura foram assumidas a tutoria do Projeto de língua portuguesa (ELPI); docência em duas disciplinas do curso de especialização; orientação de duas monografias; coordenação de um Seminário que teve por objetivo principal sensibilizar a comunidade para o apoio internacional e fortalecimento da cultura timorense.

A comunicação acadêmica no cotidiano estabelecia-se principalmente pelo Tétum e o Português, línguas oficiais do país, embora o Indonésio ou Bahasa e o Inglês fossem também, utilizados entre estudantes, professores e estrangeiros em missão. A organização e o desenvolvimento dos cursos deram-se de forma colaborativa, embora as contradições de todo processo de adaptação ao sistema e à equipe de trabalho entre si e entre os habitantes locais, culminaram na elaboração de 30 monografias, as quais, ao final do curso, foram defendidas publicamente pelos estudantes que se tornaram especialistas em Educação nas áreas propostas.

Nessa experiência, a pergunta que se levantava era a seguinte: Como desenvolver um projeto educacional de capacitação de docentes que estimule educadores à pesquisa e à continuidade dela em um país devastado por um conflito armado que provocou desordens no ambiente físico e atrasos tecnológicos, educacionais e humanos irreparáveis?

Amenizar os efeitos da segregação na alma daquelas pessoas e levantar a autoestima pela instrução e conhecimento foi o grande desafio da cooperação internacional mantida entre o Brasil e aquele país logo após sua Independência em 2002. O Programa de qualificação de docentes e ensino de língua portuguesa de Timor Leste incumbiu-se desse desafio e teve iniciado em 2005, com seleção de docentes de todos os estados brasileiros para o trabalho na cooperação. Cada equipe foi selecionada para permanecer em território timorense pelo período de 1 ano. Este relato se propõe a narrar momentos significativos da segunda etapa do Programa. Os resultados das 30 monografias elaboradas pelos pós-graduandos e orientadores e as condições de produção desses trabalhos constituirão este relato; além de comentários breves sobre os temas dos seminários promovidos pela reitoria, coordenação e docentes da especialização e sobre os artigos publicados nos jornais locais, entre outros.

1.1 OS DESAFIOS DO TRABALHO DE FORMAÇÃO DOCENTE NO EXTERIOR

Em Timor Leste a comunicação é intermediada com dezenas de línguas e dialetos, mas somente o Português e o Tétum tornaram-se idiomas oficiais em 2008. Os desafios encontrados no trabalho pedagógico de modo geral, e, principalmente no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa naquele país, foram imensos. Na mesma medida, porém, observavam-se esforços de outras cooperações e da própria comunidade para resgatar a identidade pluricultural e plurilinguística timorense e manter uma relação saudável entre o português e o tétum falados e oficializados em Timor. Pesquisas têm confirmado

²⁴Timor Leste faz parte da ilha de Timor, localizado no sudeste asiático, banhado pelos oceanos Pacífico e Índico, próximo ao continente australiano, politicamente dividido em duas metades: Timor Oeste ou *Nusa Tenggara Timur*, que constitui uma província da Indonésia, e Timor Leste – *Lorosa'e*, terra do sol nascente, outrora uma colônia portuguesa, ocupada e anexada pela Indonésia em 1975, e que se tornou independente em 2002, após conflitos sangrentos, implantando um sistema de governo republicano democrático e dividido em 13 distritos. As línguas oficiais são o Tétum, língua miscigenada com palavras nativas, de origem malaia e o Português da colonização portuguesa. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Geografia_de_Timor-Leste>. Acesso em 18/08/2022.

que o número de línguas faladas e escritas chega a 34 entre os nativos com a oralidade mais acentuada que a escrita, dentre estas 15 línguas indígenas, a maioria das quais puramente timorense, ou seja, não faladas na Indonésia, de acordo com Hull (1999; s/d). Contudo, o português é o idioma que registra maior crescimento nos últimos anos. Os estudantes haviam suportado e continuavam suportando as dores e necessidades de um país pós-conflito. Viveram longos anos escondidos nas montanhas durante o conflito, e muitos continuavam vivendo precariamente com suas famílias em acampamentos, até àquele período, em casas desconfortáveis e falta de equipamentos informáticos para os estudos, alguns até mesmo sem energia elétrica em casa. Adormecidos por um lado e despertos para o canto, a música que lhes trazia alegria. Apesar de tudo, reconstruíam-se intelectual e socialmente.

Até o ano de 2008, a proposta metodológica e disciplinar era definida pelos coordenadores e docentes selecionados pela CAPES. A concepção pedagógica do trabalho de cooperação era difusa. As contradições encontradas pela precariedade do ambiente físico e de material pedagógico na preparação docente eram discutidas em reuniões específicas para o entendimento entre a equipe e alinhamento do trabalho com o objetivo de oferecer uma formação consciente e consistente ao aluno.

1.2 RECUPERAR A CONSCIÊNCIA DE CIDADANIA

A partir deste contexto, propõe-se relatar parcialmente episódios que marcaram a convivência entre a equipe de docentes, coordenação do curso, equipe gestora da universidade e comunidade acadêmica timorense.

O estudo e aplicação, por alguns anos, de elementos do pensamento complexo de Edgar Morin (2004; 2007; 2015) e transdisciplinar de Nicolescu (2001), na prática pedagógica, principalmente no que tange à formação, currículo e autoconhecimento, serviram de suportes à visão de formação teórica que se pretendia naquele país; embora muitos professores não tivessem esse conhecimento, apenas o desejo forte de cooperação humanitária, o que contribuiu significativamente para levar a bom termo aquela etapa da missão pedagógica em Timor. Muitos professores estavam cientes de que ensinar “conteúdos” pedagógicos e técnicos era fundamental, porém era imprescindível ensinar o respeito, a consciência de cidadania, a liberdade e os bons costumes, a gratidão, em muitos, esquecidos.

A leitura às anotações de relatórios elaborados à CAPES no período da coordenação possibilitaram reviver sentimentos e até mesmo conflitos entre membros da equipe gerados em parte, pelo desconforto das acomodações, a solidão e distância dos afetos na terra distante.

1.3 O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO ENTRE OS DEMAIS PROJETOS DA MISSÃO TIMOR

No programa da CAPES para Timor Leste foram selecionados 48 professores das diversas disciplinas do currículo básico, dentre os quais 8 para o curso de Especialização na UNTL. Os demais docentes selecionados atenderam projetos como o PROCAPES – Programa de capacitação de docentes nas áreas de química, física, matemática, biologia, história, geografia; o PROFEP – Formação de professores em serviço, na modalidade a distância; o ELPI – Ensino de língua portuguesa instrumental aos alunos da pós-graduação. Atividades de preparo e inscrição de candidatos ao curso de mestrado no Brasil, 2009-2010, amparado pelo PEC-PG – Programa de estudantes-convênio de pós-graduação da CAPES/MEC, brasileiro, também fizeram parte do portfólio técnico pedagógico.

Muitos docentes que estavam nos demais projetos eram alocados para o trabalho na pós-graduação, mediante a necessidade e desde que titulados para a tarefa. Houve um momento em que foi necessário convidar docentes da graduação da UNTL, o Ministro da Educação, à época e também o Reitor da UNTL, entre outros para lecionarem disciplinas do curso em que não houvesse corpo docente com titulação apropriada para o cargo ou para substituir eventuais faltas por motivos justificados: doença, viagem ou mesmo mudanças em projetos.

No desenho da implantação em 2005, foi sugerida a criação dos quatro cursos, mantidos em 2008/2009, com algumas mudanças na carga-horária e disciplinas dos Núcleos comum e específico. A Lei de Bases da Educação de Timor Leste (2008), determina e recomenda esforços à capacitação maciça de educadores para a elaboração do conhecimento em língua portuguesa. Esta determinação reforçou o trabalho da cooperação.

Após as atribuições à equipe do Programa em agosto de 2008, deu-se início ao chamamento de estudantes ao processo seletivo para a segunda versão dos cursos de pós-graduação em educação implantados e

acreditados no ano de 2007/2008, conforme ratificam os documentos de Acreditação da UNTL²⁵. Com duração de 420 horas e mais 120 horas de orientação da monografia, pelo tempo de 1 ano. Após esse período de frequência e estudo, contando 4 meses de orientação, foi concluído o curso com 30 formandos nas 4 áreas referidas. Todos receberam a orientação prevista no regimento da pós-graduação da Universidade e participaram da defesa pública das monografias.

1.4 ATIVIDADES DA COORDENAÇÃO – UM DESAFIO SUPERADO

Indicada pelo representante da coordenação geral do Programa de qualificação do MEC para o Timor, a equipe da pós-graduação inicia a difusão de língua portuguesa na escola pública. Entre outras atividades não pertinentes à coordenação da pós-graduação foi necessário interferir no programa assumindo a docência em duas disciplinas, a orientação de duas monografias e participação em mutirões de projetos da universidade que requeria representantes da equipe para elaborar normas e aplicá-las em concursos seletivos da graduação da UNTL. Artigos escritos e publicados davam ciência à comunidade sobre a dinâmica das atividades acadêmicas.

No processo de reconstrução do País, a UNTL busca o resgate da história por meio da ajuda internacional para qualificar seus profissionais da educação e das diversas áreas de ensino, em língua portuguesa.

2. METODOLOGIA EM FORMAÇÃO, UMA BUSCA CONSTANTE – DISCUSSÕES

Cabe registrar que na metodologia das aulas, nas disciplinas de Metodologia da pesquisa científica e Leitura e produção de texto acadêmico do Núcleo comum, e também nas demais, foi adotado um comportamento de valorização do estudante enquanto sujeito do conhecimento no preparo da elaboração da monografia. O sujeito se constrói enquanto ser com os desafios que encontra e os supera no campo do conhecimento (NICOLESCU, 2001). E o conhecimento integral encaminha-se para a abrangência da natureza humana composta por sentimentos, emoções e afetividade associadas à razão, capacidade para equacionar situações conflituosas e superá-las e pulsão animal, a geradora e regeneradora da vida, mas pouco compreendida, ainda, pela ciência, descritos por Morin (2007).

Observam-se inúmeras ligações do trabalho em Timor com teóricos, os quais se debruçam sobre questões humanitárias e educacionais articuladas ao pensamento da complexidade, *e. g.*, Edgar Morin (2003), quando postula ensinar a cegueira do conhecimento. A convivência de culturas em Timor Leste, principalmente a linguística, remonta a sua colonização. As questões de linguagem, discurso, identidade são concepções híbridas, pois as misturas e variações linguísticas apresentam-se heterogêneas, plurais e, por vezes, conflituosa de línguas²⁶ e de sujeitos falantes, de acordo com a dialogia de Bakhtin (2000). Em Timor foi observado que a europeização e ocidentalização foram calcadas por diferentes entidades, com estratégias distintas e em ritmos variados, sob alegações de missão civilizadora. Saberes diversos contribuem para a expansão cultural como também podem desagregar a linguagem das sociedades nativas, que em Timor estão distribuídas por 13 distritos²⁷, tornando-as transculturais.

Muitos estudantes ao redigir seus textos confundiam e misturavam palavras da língua nativa com palavras em tétum e em português. Inúmeras vezes os textos e até mesmo a cognição eram interferidos pela quase impossibilidade de expressão do pensamento. Nos trabalhos da monografia havia interferência direta dos orientadores, inclusive com ditado ou cópia de frases *ipsis litteris*, e parágrafos inteiros reestruturados e contextualizados em língua portuguesa.

Convicções pessoais diante de tal contexto, visões de pedagogia interativa, linguagem de mundo pareciam desconstruir-se e lentamente reconstruir-se sob novos paradigmas, reinterpretadas e adequadas ao

²⁵ Os documentos de acreditação estão disponíveis na secretaria física da UNTL, mas somente impressos. Há menção a esses documentos no site da instituição, conforme se observa no endereço, porém, sem o link para acesso. Disponível em: <<http://www.untl.edu.tl/pt/>>. Acesso em: 18/08/2022.

²⁶ Algumas línguas e dialetos falados ou escritos em Timor, citados pelo pesquisador australiano: baikenu, bunak, bekais, dadua, duá, dagada, fataluko, galoli, habu and kawaimina, midike, waimaha, naueti, idaté, kemak, lakalei, lolei, makassai, marai, mambai, maklere, naioti, nogo-nogo, osso-moko, rakluma, raí-eso, sa-ane, tokodede, uaimoa, tétun, português (HULL, 1999). Para uma visão ampla das questões linguísticas e identidade timorenses recomenda-se leitura ao artigo de Severo (2011).

²⁷ Os 13 distritos de Timor Leste: Bobonaro, Liquiçá, Díli, Baucau, Manatuto e Lautém na costa norte; Cova-Lima, Ainaro, Manufahi e Viqueque, na costa sul; Ermera e Aileu, situados no interior montanhoso; e Oecussi-Ambeno, enclave no território indonésio. Disponível em: <<http://timor-leste.gov.tl/?p=9>>. Acesso em: 18/08/2022.

contexto vivido, nas acepções de Husserl, 1950; Thiollent, 2005; Vasconcelos, 2002, para que se pudesse avançar minimamente no processo e não se carregasse a pecha de “demasiadamente rigorosos” ou o oposto “permissivos”. Em toda cultura há dualidade, um paradigma e um paradoxo subterrâneos e soberanos de estigmas e anulações que moldam e irrigam o pensamento consciente dominando-o, bloqueando-o, uma impressão digital inculcada no nascimento da própria espécie, nele também há o potencial de libertação, conforme assevera Morin (2007).

Ensinar o aluno a sentir-se pertencente implica estudar o texto e o contexto, as linhas e entrelinhas, o holograma, de acordo com Maturana e Rezepka (2002) e Morin (2004). Nas aulas da pós-graduação os alunos eram alertados a observar contradições entre a legislação e a prática; sobretudo, à proposição de melhorias na gestão, no que se referia à qualidade do ensino que abrange infraestrutura, condições de trabalho docente, avaliação do ensino e aprendizagem, avaliação institucional em todos os níveis de ensino daquele país.

A dureza e a riqueza da experiência dos alunos em convívio com outras culturas de cooperações internacionais foram paradoxos que favoreceram concretamente a aprendizagem para redação do trabalho científico, ainda que o impasse da língua portuguesa por um lado e do tétum por outro, fossem barreiras que alunos e professores tiveram de superar em curto prazo. Por vezes, a redação dos trabalhos e monografias dos alunos era acompanhada pelos orientadores que, sem medir esforços, auxiliavam os alunos escrevendo a palavra para que o orientando a copiasse. Tamanha era a defasagem linguística daqueles estudantes.

A educação tecnológica segundo Moraes (2003), representa uma necessidade essencial, comum em países desenvolvidos; governos investem na aquisição e desenvolvimento de *softwares* livres para o processo pedagógico, contudo, não comum em Timor Leste, onde há condições ainda restritas à organização e manutenção de salas específicas para laboratório de informática.

Ensinou-se os alunos a valorizarem o espaço conquistado para continuar os estudos, obtido por esforço pessoal, e sentirem-se pertencentes àquele grupo, despertar a consciência sufocada; tomar as rédeas de si mesmo. Em tétum, diz-se: *Ukun rasik a'án* – a arte de autodirigir-se, também subtítulo do livro de Stadlober (2017).

Foi organizado um projeto de instrumentação tecnológica aos alunos e, nos primeiros meses, não se colocou em prática dado à carência de equipamentos para suprir o Laboratório de tecnologia da informação e comunicação no curso. Uma ajuda inesperada surgiu no correr do período. A universidade foi contemplada com a doação de dicionários em inglês, livros de diversas áreas, equipamentos informáticos, pela equipe do Comandante do Navio Doulos²⁸ – um navio grego que transportava profissionais de diversas áreas e países, em missão.

Em que pesem as limitações do espaço concedido ao desenvolvimento do Programa, os trabalhos da especialização, foram conduzidos de acordo com o previsto e o curso consolidado, faltava ainda viabilizar o curso de Mestrado em Educação, uma demanda da equipe pioneira da cooperação do Brasil ao Timor.

A obtenção do título de especialista requeria elaboração de uma monografia e defesa em sessão pública perante banca examinadora. Isto exigia esforço e compreensão, por parte do orientador e do orientando, dado a falta de base dos estudantes em metodologia científica e demais áreas associadas ao impasse da língua. Para a redação da monografia lançou-se mão das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), embora a universidade utilizasse ora normas portuguesas, ora canadenses, ora brasileiras em suas publicações.

Neste trabalho, a cumplicidade dos orientadores com seus orientandos foi admirável. Muitas vezes, por não encontrarem condições de espaço físico na universidade, conduziam o orientando para orientações nos próprios alojamentos, no pátio da universidade, em restaurantes ou onde houvesse as mínimas condições o trabalho. Atividades estas que possibilitaram a compreensão do religar-se a si mesmo, reaprender sobre a condição humana.

²⁸ Doulos. Navio que viaja com uma tripulação aproximada de trezentos missionários, selecionados dentre países do mundo com os quais mantém relações diplomáticas. Sua rota são os continentes em que podem propagar as religiões cristãs e a cultura a países em situação de pós-conflito, ou de baixa renda per capita. Instalado no Porto de Timor Leste, Dili por uma quinzena, promove a referida missão. Disponível em: <http://revistademarinha.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1564:ms-doulos&catid=101:atualidade-nacional&Itemid=290>. Acesso em 03 de junho de 2017.

3. A DINÂMICA DA ELABORAÇÃO DA MONOGRAFIA E OUTRAS INICIATIVAS

Os trabalhos monográficos refletiram a rica diversidade do contexto cultural em que se desenvolveram os quatro cursos. Dentre os temas, todos voltados às estratégias de ensino para a comunidade local do país em reconstrução, destacam-se aqueles que versavam sobre a gestão das novas tecnologias, ensino da música na escola pública, o controle das doenças provocadas por insetos, erradicação da malária, educação para o trânsito, manejo e utilização de plantas medicinais, ensino da literatura, língua portuguesa e suas variações linguísticas, novas metodologias para o ensino da língua portuguesa, letramento, congruência de idiomas, gerenciamento participativo nos programas da universidade, entre outros.

Nos demais cursos, a exemplo do curso de Ensino de língua portuguesa, os conteúdos abrangeram a oralidade, a escrita, a leitura e audição, que nem sempre foram recebidos na formação docente. O aprendizado era recíproco entre docentes e estudantes. Isto leva o pensamento à condição humana, uma condição a ser ensinada, no contexto da complexidade de Morin (2004). Na pesquisa interdisciplinar, transdisciplinar e complexa, todas as condições no planeta Terra em escala macro e micro devem ser analisadas, para que se perceba a inter-relação humano-natureza, que possibilitou ao humano, um ser linguajante, diferenciar-se dos demais organismos vivos pela cultura e a linguagem, reportado por Maturana e Rezepka (2002). Com Morin (2007), respeita-se a espécie humana quando se compreende que o gênio brota do incontrolável, assim como a loucura que o ronda.

Entendeu-se que o contexto pedagógico da experiência exigia diálogo e construção conjunta, teórica e prática, embora no bojo da dinâmica as conexões com a teoria sejam mais sutis ou quase inexistentes. Elaborou-se para o curso, conteúdos de gestão descentralizada para levar de imediato o conhecimento à política, sociedade e economia democráticas e mudanças na reorganização do país. Algumas equipes de docentes desenvolviam estudos sobre a história da língua e sua diversidade e as suas metodologias de pesquisa educacional, outras procuravam orientar o uso da tecnologia colaborativa, pois assim facilitaria implantar um currículo vinculado à ação. Em busca deste vínculo as reuniões pedagógicas eram intensificadas e visavam ao realinhamento de conteúdos de aplicabilidade ao despertar e desenvolvimento da pesquisa.

Analisar uma cultura, decidir se aquela experiência deve fazer parte do currículo escolar requer respeito à cultura, preservação à experiência dos antepassados, dos contemporâneos, em demanda a um futuro promissor e humanitário, novas premissas devem ser acrescentadas. Em discurso na UNTL e nas produções literárias, Xanana Gusmão (2004), líder da reconstrução timorense, assevera que o país tem direito à autodeterminação e, por isso, a história terá de continuar a ser feita sob a força da dignidade, da tolerância e do respeito à dinâmica política com vistas ao futuro, incluindo o respeito à língua materna, ao idioma do outro, sejam países cooperadores ou não, uma vez que se aceita a possibilidade de convivência entre diferentes identidades e até mesmo de culturas que se opõem e se complementam.

O diálogo interdisciplinar, polidisciplinar, policêntrico sem periferia e transdisciplinar, argumenta Morin (2004), é necessário na formação, na medida em que um conhecimento que não consta de uma disciplina do currículo passe a ser incorporado de acordo com a demanda daquele momento social, histórico, cultural polinizando saberes, conforme proposta de tese de Stadtlober (2006).

Além de ensinar o respeito à identidade, ensinava-se também a compreensão. Ensinar a compreensão requer aprendizado da tolerância, aceitação do oposto como complementar. Isto não significa compreender tudo, mas reconhecer nos resíduos de incompreensibilidade a lucidez pelo diálogo. A elaboração de um Manual do pós-graduando em conjunto com os estudantes pretendeu informar a comunidade social e acadêmica sobre o modelo de curso adotado, e a proposta colaborativa da reconstrução. A publicação de artigos em jornais locais pela coordenação do programa informava sobre o andamento e a proposta pedagógica adotada.

O II Ciclo de seminários da pós-graduação – UNTL procurou mostrar à sociedade a vivência acadêmica e manter a inter-relação universidade e sociedade. Propôs-se criar um espaço de saberes acadêmicos, interculturais e linguísticos, com a sociedade timorense; além do exercício de falar e argumentar em público foi aberto também aos candidatos à bolsa do PEC-PG – Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação da CAPES/MEC, brasileiro. Candidatos preparados pela equipe brasileira, a maioria, foram aprovados para o *stricto sensu* em universidades de expressão no Brasil: USP, UFPR, entre outras de Portugal e da Austrália.

Ao compreender as contradições da interdependência, centrar-se no respeito à cultura local, e na participação ativa de alunos, professores e comunidade, convergia-se com a postura dos líderes da nação

timorense. Para aproximar a comunidade das políticas do governo e auxiliá-la a tornar-se participativa e crítica, a UNTL, assim como as demais instituições e entidades sociais expressam sua gratidão por meio de recompensas simbólicas, entre elas, um ornamento nomeado “*tais*”²⁹. Autoridades do governo são receptivas e gratas à comunidade de países cooperadores.

Do cronograma de aulas e seminários faziam parte, o ministro da educação de Timor Leste, o diretor do centro de pesquisa e o reitor da UNTL, entre outros. Os líderes políticos, religiosos e acadêmicos e a sociedade, sem exceção, valorizam a presença internacional e, isso estimulava a superação dos desafios da reconstrução que são imensos e de toda ordem, em conjunto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Experiências de cooperação internacional na educação universitária precisam ser incentivadas à continuidade, pois representam um passo além da formação de educadores, representam uma cooperação linguística, tecnológica, científica e humanitária.

A dinâmica da experiência desenvolvida na pós-graduação naquele período, somando-se aos desafios nela encontrados e superados parece ter atendido ao plano de qualificação proposto.

A oportunidade de desenvolver um trabalho acadêmico de cooperação internacional é desafiadora, mas também, gratificante. Os objetivos de incentivo à pesquisa e resgate da autoestima da maioria dos estudantes, parecem ter sido alcançados, se observados em testemunhos, como estes: “Desejo continuar para poder completar os estudos e conhecer as belezas e a cultura do Brasil.”; “Quero aprender a ensinar, a dialogar com os alunos, o sistema de ensino da indonésio era diferente.”; “Os professores da cooperação são amigos e competentes”; “Desejo continuar por causa da pesquisa que amo tanto!”, entre outras manifestações pelo desejo de reelaborar o conhecimento organicamente no país de origem.

A partir da experiência vivida naquele país sugerem-se possibilidades de pesquisa em: educação; meio ambiente, saúde, novas tecnologias, ensino do português em contextos de multilinguismo; variação linguística em Timor Leste, entre outros estudos que valorizem a diversidade e auxiliem seus habitantes na cunhagem de uma identidade cultural *sui generis*.

REFERÊNCIAS

- [1] BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- [2] GUSMÃO, Kay Rala Xanana. A construção da nação timorense. Desafios e oportunidades. Lisboa – Porto – Coimbra: Lidel – Edições Técnicas, Ltda., 2004.
- [3] HULL, Geoffrey. Mai Kolia Tetun. A beginner’s Course in Tetum-Praça. The língua franca of East Timor. Sydney: Caritas Australia and the Australian Catholic Social Justice Council, 1999.
- [4] HULL, Geoffrey. Timor-Leste. Identidade, língua e política educacional. Trad. Maria da Graça D’Orey. Instituto Camões: Lisboa, s/d.
- [5] MATURANA, Humberto e REZEPKA, Sima Nisis de. Formação humana e capacitação. 3.ed. São Paulo: Vozes, 2002.
- [6] MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente. 8.ed. São Paulo: Papirus, 2002.
- [7] MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita. 10.ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- [8] MORIN, Edgar. O método 6. Ética. 3.ed. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- [9] MORIN, Edgar. Penser global. L’humain et son univers. Paris: Editions Robert Laffont S.A., 2015.
- [10] NICOLESCU, Basarab. O manifesto da transdisciplinaridade. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. 2. ed. São Paulo: Triom – Escola do Futuro – Universidade de São Paulo, 2001.

²⁹ *Tais*. Em tétum, significa ‘tecido de algodão artesanal’. Este tecido é confeccionado em diversos formatos: estola, toalha, vestido. Destinado a oferecer a amigos, autoridades em ocasiões de celebração das várias fases do viver de um indivíduo como por ex. apresentação de um recém-nascido, iniciação de um jovem guerreiro na caça, casamento, enterro, entre rituais das tradições do grupo; usado também como produtos de troca nas relações sociais e econômicas, assegurando a sobrevivência da linhagem e do grupo. O processo de fabricação é explicado em vídeo, disponível na Wikipédia em: <<https://www.youtube.com/watch?v=T7ty7NH-xrE>>. Acesso em 18/08/2022.

- [11] SEVERO, Cristine Gorski. Questões de língua, identidade e poder: hibridismos em Timor Leste. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 95-113, 2011.S
- [12] STADTLOBER, M. G. A. A Formação continuada do educador virtual. Coerência epistemológica e ecologia do saber linguístico. PUC/SP, 2006. (Tese de doutorado em Educação/Tecnologias educacionais).
- [13] STADTLOBER, M. G. A. Timor Leste, uma experiência de valor. Curitiba: UEA Editora, 2017.
- [14] THIOLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez,1985.
- [15] TIMOR LESTE. Lei de Bases da Educação. Lei nº 14/2008, 29 outubro. Timor Leste, 2008. Disponível em: <<https://indmo.gov.tl/wp-content/uploads/2021/02/Lei-de-Bases-da-Educacao.pdf>>. Acesso em: 18/08/2022.
- [16] TIMOR LESTE. Governo de Timor-Leste. Site institucional. Disponível em: < <http://timor-leste.gov.tl/?p=91>>. Acesso em: 18/08/2022.
- [17] VASCONCELOS, Eduardo Mourão. Complexidade e pesquisa interdisciplinar. Epistemologia e metodologia operativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Autores

MARIA CÉLIA DA SILVA GONÇALVES (ORGANIZADORA)

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Estágio Pós-doutoral em Economic History Department of Law, Economics, Management and Quantitative Methods-DEMM da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO-(Benevento, Italy). Visiting Professor da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO. Pós-doutoranda em História pela Universidade de Évora em Portugal. Possui doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília (2010), mestrado em História pela Universidade de Brasília (2003), especialização em História pela Universidade Federal de Minas -UFMG (1998). Graduação em Geografia(2012) pela Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP) Complementação em Supervisão Escolar(1993) pelas Faculdades Integradas de São Gonçalo, graduação em em História (1991) e em Estudos Sociais (1989) pela Faculdade do Noroeste de Minas. Atua como professora de História do Direito, Sociologia e Metodologia Científica Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Iniciação Científica e Professora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nos cursos de Pedagogia, Administração da Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP). Avaliadora do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do Ministério da Educação - MEC/INEP. Presidente do Conselho Municipal do Patrimônio Cultural de João Pinheiro(MG). Atualmente é pesquisadora do Comunidade Escolar: Encontros e Diálogos Educativos - CEEDE, do Programa de Pós- Graduação em Educação da UCB .Membro da KINETÈS - Arte. Cultura. Pesquisa. Impresa (UNISANNIO). Investigadora visitante no CIDEHUS - Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora em Portugal. Ocupante da cadeira de número 35 na Academia de Letras do Noroeste de Minas. Tem experiência na área de História e Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: artes-folia- festas-cultura popular-performance- identidade e memória.

DANIELA CRISTINA FREITAS GARCIA PIMENTA (ORGANIZADORA)

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário do Planalto de Araxá(2007), especialização em Arteterapia pela Faculdade Cidade Verde(2018), especialização em Educação Especial pela Universidade Federal de Uberlândia(2012) e especialização em Supervisão e Inspeção escolar pelo Centro Universitário do Planalto de Araxá(2008). É Professora da Prefeitura Municipal de Uberlândia.

AMANDA ALMEIDA RIBEIRO MOREIRA

Possui graduação em Pedagogia (2018) e Mestrado em Educação (2021) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Pós graduada em Neuropsicopedagogia (2021) pela Universidade Metropolitana. Experiência como Professora de Educação Infantil (2018-2022), Professorasorrana no Ensino Superior (2020). Atualmente leciona e dirige no Colégio Jardim Montessoriano.

ANA GABRIELA PEREIRA ELIAS

Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei.

ATHYLA CAETANO

Mestre em Educação em Ciências e Matemática pelo programa Educimat do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Especialista em Metodologia do Ensino de Ciências. Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Habilitado em Biologia pelo Programa de Complementação Pedagógica do Ifes. Desenvolveu atividade em Anatomia Humana com ênfase no aparelho locomotor/biomecânica e em fisiologia humana. Atualmente é servidor técnico-administrativo da Ufes. Desenvolve pesquisas em Educação em Saúde, com ênfase nas Infecções Sexualmente Transmissíveis na formação continuada de profissionais da Educação Básica.

BERNADETE LOURDES DINIZ ÁRABE

Professora de Língua Inglesa atuante por 30 anos na rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais e escolas privadas de idiomas em Belo Horizonte. Educadora participante do Projeto

ContinuAÇÃO Colaborativa (ConCol), projeto integrante do Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerias desde 2011.

CARLOS VANEGAS-ORTEGA

Doctor en Ciencias de la Educación y Magíster en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Magíster en Educación en la línea de Ciencias Experimentales y Matemáticas de la Universidad de Antioquia (Colombia); Profesor de Matemáticas y Física de la Universidad de Antioquia. Ha sido docente de pregrado y posgrado en universidades públicas y privadas de Chile y Colombia; en donde ha dirigido tesis sobre didáctica de las ciencias, didáctica de la matemática, gestión y liderazgo educacional. Se desempeñó como Coordinador de la Red de Cualificación e Investigación Matemática de la Secretaría de Educación de Medellín y especialista para el establecimiento de los puntos de corte de las pruebas estandarizadas del Ministerio de Educación de Colombia. Ha investigado, publicado y expuesto en congresos nacionales e internacionales, en temas sobre didáctica de la matemática, la enseñanza de la física y prácticas pedagógicas de formación inicial. Sus principales áreas de investigación es la didáctica de las ciencias experimentales y matemáticas, formación de profesores: pensamiento reflexivo del profesor, identidad profesional docente, prácticas pedagógicas, inserción e inducción del profesorado principiante. Actualmente trabaja como Académico en la Facultad de Ciencia de la Universidad de Santiago de Chile.

CAROLINE MACHADO CORTELINI CONCEIÇÃO

Professora adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, nos cursos de Pedagogia e Pós-graduação em Educação - Nível mestrado - linha Cultura, processos educativos e formação de professores. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. Realizou doutorado sanduíche em Estudos da Criança, na Universidade do Minho - Braga/Portugal (Bolsa CAPES PDSE). É membro do Grupo de Pesquisa Educação, Crianças e Infâncias - GPECI.

CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI

Possui magistério pelo CEFAM/Bauru, graduação em Pedagogia pela Universidade do Sagrado Coração (1997), mestrado (2004) e doutorado (2010) pelo Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências - Marília. Realizou estágio de Doutorado Sanduíche no Consiglio Nazionale delle Ricerche (Conselho Nacional de Pesquisa), orientado pela Doutora Tullia Mussatti. Atualmente é professora assistente doutora da Faculdade de Ciência e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente. Também atua como docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da FCT/Unesp. É líder do GEPI - Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Primeira Infância. É coordenadora do Forpedi - Fórum Regional Permanente de Educação da Infância de 0 a 12 anos. (Gestão 2016/2019-2020/2022). É membro da Rede Pikler Brasil e Rede Pikler Nuestra America. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Pré-Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, formação de professores, creche, políticas educacionais e desenvolvimento infantil.

EDIGLÊ EMILIANO DA SILVA

Assistente Social da Secretaria Municipal de Educação de Solonópole/CE, Especialista na modalidade de Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade (RIS/ESP-CE) e, Especialista em Orientação e Mobilidade (IFCE).

EDMERSON DOS SANTOS REIS

Pedagogo, Mestre e Doutor em Educação, Professor da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, atuando nos Cursos de Graduação em Pedagogia e de Pós-graduação - Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA, do Departamento de Ciências Humanas - Campus III, em

Juazeiro BA. É líder do Grupo de Pesquisa em Educação Contextualizada, Cultura e Território – EDUCERE.

ELANE CRISTINA NUNES DE SOUZA

Pedagoga, Especialista em Atendimento Educacional Especializado, Mestranda do Programa de Pós-graduação Multidisciplinar em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA/Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus III, Juazeiro – BA. Membro do Grupo de pesquisa Educação, Cultura e Território – EDUCERE.

FATIMA MARIA LEITE CRUZ

Professora Associada 3 da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais. Professora dos Programas de Pós Graduação em Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica da UFPE. Graduação em Psicologia - UFPE (1977), psicóloga educacional nas redes pública e privada da educação básica (1978-2006), Mestrado em Educação UFPE (1998) e Doutorado em Educação UFPE (2006). Estágio pós-doutoral na Universidade Estácio de Sá - RJ, (2017) sob a supervisão da Profa. Alda Judith Alves-Mazzotti, Bolsista da CAPES-PNPD. Desenvolve pesquisas com foco psicossocial e abordagem da Teoria das Representações Sociais.

FRANCISCA DE MOURA MACHADO

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre - UFAC (1993), Mestrado em Psicopedagogia pela Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL (2006) e Doutorado em Educação - UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR-SÃO PAULO (2009). Atualmente é professora do Centro Universitário Estácio Meta de Rio Branco / Estácio UNIMETA. Pesquisadora no Instituto de Pesquisa da Amazônia com foco no incentivo e investigação científica, buscando desenvolver a ciência, criação e difusão da educação que é a base para os sujeitos refletirem sobre seus processos e sua condição como sujeito atuante na sociedade. Tem experiência na área de Educação Básica e Superior, pesquisadora em produção com ênfase em Educação e Educação Inclusiva / Educação Especial, atuando principalmente nas seguintes temáticas: Metodologia Ativa da Aprendizagem; Gestão Educacional; Deficiência Intelectual; Autismo; Formação Docente e Competência Docente.

FRANCISCO RONALD FEITOSA MORAES

Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre em Educação - Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciado em Matemática - Universidade Regional do Cariri (URCA). Professor Substituto de Educação Matemática da Universidade Regional do Cariri (URCA).

GABRIELA SOARES DOS SANTOS

Professora da Educação Básica no Município de São Luís - MA. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão -UFMA; Especialização em Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado, pela Faculdade Laboro; Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão- PPGE -UFMA. Integrante do grupo de estudo e pesquisa: Fundamentos e Metodologia do Ensino de História na Educação Básica/GRUPEHEB - UFMA.

GLAZIELA VIEIRA FREDERICH

Mestre em Educação em Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (Educimat) do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Especialista em Educação para Jovens e Adultos (EJA) e Psicopedagogia Institucional. Graduada em Matemática pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e em Pedagogia pelo Instituto de Educação e

Tecnologia. Atualmente atua como docente efetiva nas Prefeituras Municipais de Vitória e Cariacica onde leciona a disciplina de Matemática. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Educação e Ensino de Matemática.

IDANILZA PEREIRA BRAGA

Bacharela em Serviço Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Especialista em Direitos Humanos e Gestão Hospitalar. Servidora técnico-administrativa da Ufes. Atua nas áreas da Atenção Básica de Saúde e Assistência Estudantil.

IGOR ANTÔNIO BARRETO

Mestrando em estudos da linguagem no PPGEL - UEPG. Professor de língua portuguesa e espanhola. Pesquisador na área de currículo, linguagem, gênero e sexualidade.

JACKSON SANTOS VITÓRIA DE ALMEIDA

Licenciado em Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Claretiano. Especialista em Tradução de Inglês pela Universidade Estácio de Sá. Mestre e Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ator pela Escola de Teatro da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Graduando em Teatro pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro. Tem experiência como professor de inglês e tutor no formato semipresencial em cursos de idiomas, escolas regulares e universidade. Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores de línguas adicionais, literatura inglesa, mediação literária, dramaturgia, encenação, interpretação, pedagogia do teatro, performance, psicanálise Freudiano-lacaniana e linguística da enunciação. Atua como colaborador voluntário em três projetos, a saber: Projeto Continuação Colaborativa (desde 2014), Catalisa - Rede de Cooperação para Sustentabilidade (desde 2017) e no Projeto Biblioteca Comunitária, Leitura, Cultura e Arte (2021).

JOSÉ GILBERTO SPASIANI RINALDI

Doutor em Engenharia de Produção. Graduado em Estatística. Atua no Departamento de Estatística da Unesp, campus de Presidente Prudente. É docente do Programa de Pós-Graduação em Matemática em Rede Nacional - PROFMAT. Tem experiência na área de Estatística Aplicada, Processos Estocásticos (Sistemas e Simulação de Filas), Aplicações Estatísticas a Dados Educacionais e Sociais e Análise Multivariada.

JULIA CHIQUITTI NARCIZO

Licencianda em Pedagogia na Unesp, campus de Presidente Prudente Bolsista de Iniciação Científica, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

JULIANA DE CÁSSIA GOMES DA SILVA

Graduação em pedagogia pela Universidade Salgado de Oliveira- UNIVERSO (2007).Especialista em Recursos Humanos para Educação pela Faculdade Franssinetti do Recife -FAFIRE(2008). Especialista em Educação Especial pela Faculdade Joaquim Nabuco- FJN (2013), Mestra em Educação Matemática e Tecnológica-EDUMATEC- da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE(2016), sob orientação da Professora Dr^a Fatima Maria Leite Cruz, com a pesquisa sobre o delinear teórico das Representações Sociais e Educação Inclusiva. Doutoranda no curso de Ensino da Matemática e tecnológica - EDUMATEC/UFPE. Atualmente exerce suas funções na Escola Estadual CEJA Valdemar De Oliveira, vinculada a Secretária de Educação do Estado de Pernambuco, como professora da Sala de Recursos Multifuncionais-SRM. Professora do município de Ipojuca, ensino fundamental I, sala multisseriada. Também atuou como professora substituta no ensino superior presencial na Autarquia Municipal de Goiana e a distância pela Universidade Maurício de Nassau, exerceu a função de professora do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação

Básica- Parfor, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. Obtêm experiências como tutora virtual nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Física da Educação a Distância- EAD/ UAB-UFRPE, no curso de Especialização em Gestão e avaliação da Educação Pública da Universidade de Pernambuco -UPE, bem como, no curso de Licenciatura em matemática e geografia pelo Instituto Federal de Pernambuco-IFPE. A experiência se estende pela docência nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, como professora-técnica coordenando projetos na área de inclusão, coordenação pedagógica em ONGs, formadora em cursos de extensão e formação continuada, e Técnica em Gestão Educacional.

LUCAS DOS SANTOS RODRIGUES DE SOUZA

Graduado em Música. Licenciando em Pedagogia na Unesp, campus de Presidente Prudente. Professor da Educação Básica no município de Quatá, SP.

LUCIMAR ARAUJO BRAGA

Professora do Departamento de Estudos da Linguagem e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UEPG e dos Cursos de Letras da UEPG. Atua como professora da área de língua espanhola e orienta sob o âmbito dos estudos da nova pragmática, do currículo e do estudo da identidade e diversidades.

LUÍS FERNANDO MESQUITA DE LIMA

Possui Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É aluno do curso de Especialização em Ensino de Ciências Naturais e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Foi bolsista de iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Matemática, no período de 2018-2019. Atuou como professor de Matemática na Empresa Júnior do Cursinho do Diretório Central dos Estudantes da UFRN e como auxiliar de professor na Escola Municipal Professor Berilo Wanderley (EMPBW). Foi bolsista (residente) do Programa de Residência Pedagógica, desenvolvendo atividades na Escola Estadual Professora Judith Bezerra de Melo (EEPJBM). Atualmente, é professor da rede privada e da rede pública de ensino, atuando na Rede Conhecer Educacional (RCE) e na Escola Municipal Professora Ascendina Lustosa (EMPAL). Além disso, é integrante do Grupo Potiguar de Estudos e Pesquisas em História da Educação Matemática (GPEP/UFRN).

MARALICE DE SOUZA NEVES

Professora Titular da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Psicóloga pela Universidade Federal de Minas Gerais (1982). Licenciada em Letras- Inglês pela Universidade Federal de Minas Gerais (1988). Mestre em Letras - Inglês pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993) e Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN), vinculada à área de Linguística Aplicada orientando pesquisas de Mestrado e Doutorado. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras do CNPq. Membro do GT Psicanálise e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia (ANPEPP) desde 2014. Atua na área de Linguística Aplicada aliando ensino, pesquisa, extensão à formação em Psicanálise. Atuação profissional de caráter interdisciplinar em análise de discurso, psicanálise, leitura, escrita, ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, formação de professores de línguas estrangeiras, educação continuada de professores, identidade, subjetividade.

MARIA GORETI AMBONI STADTLOBER

Pós-doutora em Educação, Linguagem e Cibercultura pela UNIFESP, título obtido no ano de 2019; doutora em Educação – Currículo/Tecnologias Educacionais pela PUC/SP; mestre em Educação na PUC/PR, colaboradora na Universidade de Estudos Avançados Internacional (UEA) e Faculdade Livre de Filosofia e Linguagem Contemporânea (FALCON); foi professora de Português vinculada à rede pública de ensino no Estado do Paraná (SEED/PR). Este trabalho, apresentado inicialmente no

Congresso Nacional de Educação - Educere - PUC/PR, em 2017, foi adequado para a composição deste livro.

MARIA HELENA CARDOZO PAIAO

Licencianda em Pedagogia na Unesp, campus de Presidente Prudente Bolsista de Iniciação Científica, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

NEYFSOM CARLOS FERNANDES MATIAS

Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei.

OZANA DA SILVA ALENCAR

Doutoranda em Matemática Pura pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2021 - atual) Mestra em Matemática Pura pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2019) Especialista em Ensino de Matemática pelo Instituto Federal do Maranhão (2022) Formada no curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Regional do Cariri -URCA (2016) Professora do Departamento de Matemática na Universidade Regional do Cariri (2020 - 2022)

PATRÍCIA INOCÊNCIA FERREIRA SILVA LIMA

Bacharela em Direito pela Faculdade Doctum de Vitória. Especialista em Direito Processual, civil, penal e do trabalho. Possui ampla experiência em Direito de Família e Processos de Gestão do SUS, além de atuar na Atenção Básica de Saúde.

RAIMUNDO EUGÊNIO DA SILVA FILHO

Licenciado em Matemática pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Atua como professor de matemática em turmas do Ensino Fundamental II, na rede municipal de ensino da cidade de Fronteiras, Piauí, e atua como professor de matemática em turmas do Ensino Médio, na rede estadual de ensino, no estado do Piauí. Além disso, possui trabalhos publicados em eventos acadêmicos e obras literárias acerca de temas como Educação Inclusiva, aplicações da matemática em situações práticas e Formação de Professores, relacionados a Educação Matemática e a Matemática Aplicada.

RENATA PORTELA RINALDI

Livre docente em Didática e Tecnologias Aplicadas em Educação. Atua no Departamento de Educação da Unesp, campus de Presidente Prudente. Coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação (Gestão 2021-2025). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, formadores de professores, aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, estágio supervisionado, processos formativos via internet, tecnologias de informação e comunicação e educação integral.

SILVANA MARIA ARANDA

Possui graduação em Pedagogia - séries iniciais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1993), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007). Atuou muitos anos no ensino fundamental. Trabalha na Formação de Professores e Estágio Supervisionado. Cursa especialização em Tecnologias da educação na Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é professora da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA.

SORRANA PENHA PAZ LANDIM

Possui graduação em Pedagogia (2017) e Mestrado em Educação (2020) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Pós graduada em Tradução e Interpretação em Libras (2018) pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Experiência como Professora de Educação Infantil (2017-2019), Professora e Facilitadora no Ensino Superior (2019-2020). Tradutora e Interprete de Libras voluntária da Associação de Surdos e Surdas de Presidente Prudente e região (ASSPP).

WILLEMBERG OLIVEIRA DA SILVA

Possui Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Técnico em Administração (2017) e em Eletrotécnica (2019), ambos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Foi bolsista (residente) do Programa de Residência Pedagógica, subprojeto de Matemática, onde desenvolveu atividades na Escola Estadual Castro Alves (EECA) e na Escola Estadual Professora Judith Bezerra de Melo (EEPJBM), ambas localizadas em Natal/RN. Foi bolsista de iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Matemática, no período de 2019-2020, desenvolvendo atividades na Escola Estadual Instituto Ary Parreiras (EEIAP), em Natal/RN. Foi professor da rede privada de ensino, em 2022, na Eco Rede de Ensino, em João Câmara/RN. Atualmente, é professor efetivo da rede pública de ensino, atuando na Escola Estadual Monsenhor Clóvis Duarte de Barros (EEMCDB), em União dos Palmares/AL.

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br

@editorapoisson



<https://www.facebook.com/editorapoisson>

