

Lucimara Glap
(Organizadora)

Desafios

DA

Educação

NA

CONTEMPORANEIDADE

3



AYA EDITORA
2021

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Organizadora

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Produção Editorial

AYA Editora

Capa

AYA Editora

Imagens de Capa

br.freepik.com

Revisão

Os Autores

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza
Centro Universitário Santa Amélia
Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz
Faculdade Sagrada Família
Prof.º Dr. Carlos López Noriega
Universidade São Judas Tadeu e Lab.
Biomecatrônica - Poli - USP
Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva
Centro Universitário FACEX
Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis
Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig
Universidade Federal do Paraná
Prof.º Dr. Gilberto Zammar
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso
Universidade de Santa Cruz do Sul
Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues
Faculdade Sagrada Família
Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof.º Me. Jorge Soistak
Faculdade Sagrada Família
Prof.º Me. José Henrique de Goes
Centro Universitário Santa Amélia
Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim
Faculdade Sagrada Família e Centro de
Ensino Superior dos Campos Gerais
Prof.ª Ma. Lucimara Glap
Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues
Universidade Norte do Paraná
Prof.º Dr. Marcos Pereira dos Santos
Faculdade Rachel de Queiroz
Prof.º Me. Myller Augusto Santos Gomes
Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch
Faculdade Sagrada Família
Prof.º Me. Pedro Fauth Manhães Miranda
Centro Universitário Santa Amélia
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira
Instituto Federal do Acre
Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail
Centro de Ensino Superior dos Campos
Gerais
Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens
Faculdade Sagrada Família
Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares
Universidade Federal do Piauí
Prof.ª Ma. Sílvia Apª Medeiros Rodrigues
Faculdade Sagrada Família
Prof.ª Dr.ª Sílvia Gaia
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda
Santos
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues
Instituto Federal de Santa Catarina

© 2021 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas desta obra são integralmente de responsabilidade de seus autores.

D4415 Desafios da educação na contemporaneidade 3. / Lucimara Glap
(organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2021. 250 p. – ISBN 978-65-88580-47-9

Inclui biografia
Inclui índice
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.
Modo de acesso: World Wide Web.
DOI 10.47573/aya.88580.2.34

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Ensino à distância. 4.
Tecnologia educacional. 5. Letramento. 6. Alfabetização I. Glap, Lucimara. II.
Título

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

**International Scientific Journals Publicações
de Periódicos e Editora EIRELI
AYA Editora©**

CNPJ: 36.140.631/0001-53
Fone: +55 42 3086-3131
E-mail: contato@ayaeditora.com.br
Site: <https://ayaeditora.com.br>
Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação 10

01

Gênero, multiculturalismo e educação 12

Edilson Damasceno

Eliane Anselmo da Silva

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.1

02

**A construção de valores na instituição escolar
Brasileira 28**

Elizabeth Maria da Penha Gama

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.2

03

**A Construção Social da Infância na Ótica dos
Pensadores da Educação 42**

Paulo Marcos Ferreira Andrade

Solange de Fatima Oliveira

Iolanda Silva Oliveira

Edinei Ferreira da Silva Andrade

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.3

04

**África, afrodescendência e educação: reflexão sobre a
implementação e aplicabilidade da lei n° 10.639/03 ... 50**

Wellington Rodrigues dos Reis Edmundo

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.4

05

Educação para a justiça: conscientização dos direitos e deveres básicos do cidadão 59

Leonardo Augusto de Oliveira Rangel

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.5

06

Perspectivas sobre o uso da linguagem visuoespacial e a visualização do conhecimento na EaD para pessoas surdas 74

Tarcisio Vanzin

Nanci Cecilia de Oliveira Veras

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.6

07

Educação para a diversidade: psicopedagogia e inclusão de pessoas trans no ensino superior..... 84

Gabriela Gomes Freitas Benigno

Carlos Diogo Mendonça da Silva

Sônia Maria Soares de Oliveira

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.7

08

Ensino público no contexto da pandemia covid-19..... 108

Edileusa Camargo da Silva

Gina Denisa Pancera

Michelle Camila da Silva

Olga da Silva Serrano

Rosimeire de Freitas Silva

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.8

09

Lugar de discussão é na sala de aula: reflexões sobre a prática da argumentação no desenvolvimento do pensamento crítico 112

Rosita Maria Bastos dos Santos

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.9

10

Abordagem crítica acerca da práxis docente para educação ambiental face as diretrizes curriculares nacionais..... 125

Maísa Pereira Gonçalves

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.10

11

Oficina de discussão sobre educação sexual, uma estratégia de prevenção das infecções sexual transmissíveis entre os jovens..... 135

Matheus Fernandes de Souza

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.11

12

A fusão do alfabetismo e letramento e sua importância no processo de ensino 149

Giovana Santana Ribeiro

Ivani Regina Rodrigues

Marilda Marchi da Silva Teixeira

Monica Regina Ferraz do Nascimento

Reginalda Ferreira Louro Cardoso

Sandra Marisa Rodrigues de Camargo

Sidinei Alves

Silvana Soares Guizolfi Vieira

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.12

13

Caracterizando a figura do professor dinamizador de artes na educação infantil: o caso de Vitória – capital do estado do Espírito Santo 155

Frankues Giovani Loreto

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.13

14

Educação inclusiva: alunos portadores de síndrome de Down..... 163

Alexandra Rodrigues de Arruda

Aline Terezinha Dias Moraes

Kelly Franco Henkes

Luciana Pereira Franco

Márcia Maria de Barros

Márcia Pereira de Souza

Regiane Diniz Espinosa de Almeida

Viviane Ribeiro dos Santos

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.14

15

Marco metodológico: pesquisa em escola, aspectos teóricos e práticos a fim de compreender as relações de aprendizado do aluno com surdez..... 169

Jefferson Aristiano Vargas

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.15

16

Uso das novas tecnologias no ensino: inteligência artificial 182

Leonardo Rodrigo Siqueira da Fonseca

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.16

17

Compondo uma história: um prelúdio acerca do ensino de piano no Brasil 195

Fernanda Morales dos Santos Rios

Josiane dos Santos Silva

Jackeline Barcellos Teixeira Nascimento

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.17

18

A formação inicial do Pedagogo, na modalidade a distância, no espaço hospitalar: uma revisão sistemática sob a ótica do Methodi Ordinatio 204

Lucimara Glap

Antonio Carlos Frasson

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.18

19

Aspectos teóricos sobre as contribuições da atividade experimental para o ensino e aprendizagem da matemática 215

Janaina de Nazaré Borges Freitas

Valéria Castelo Branco de Sousa

Edenil Quaresma Souza

Marcelo Robson Sousa Pereira

Daniel Melo da Silva Junior

Nayara França Alves

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.19

20

Vivência musical dos pedagogos nas creches e pré-escolas 228

Vânia Bolba Cardoso

Rogério Alves Gomes

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.20

21

Educação: evasão escolar 241

Elaine Aparecida Saraiva Batista

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.21

Organizadora 243

Índice Remissivo 244

Apresentação

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

Paulo Freire

Apresentar um livro é sempre uma alegria e ao mesmo tempo um desafio que se apresenta, principalmente por nele conter tanto de cada autor, de cada pesquisa, suas aspirações, suas expectativas, seus achados e o mais importante de tudo a disseminação do conhecimento produzido cientificamente.

Deste modo, não poderia deixar de escolher uma epígrafe que melhor viesse ao encontro com o que se propõe o volume 3 da Coletânea **“Desafios da Educação na Contemporaneidade”**, pois o ensinar e aprender estão presentes cotidianamente na vida de cada pesquisador aqui presente.

Este volume traz vinte e um (21) capítulos com as mais diversas temáticas e discussões, as quais comprovam mais uma vez a necessidade de repensarmos os espaços destinados à disseminação do conhecimento. Sejam eles representados pela discussão presente nas produções científicas sobre o viés do trabalho pedagógico; sobre a educação inclusiva; questões de gênero e multiculturalismo; questionamentos sobre quais valores constroem-se na escola brasileira; a importância da construção da infância sem perdermos de vista a teoria alicerçada pelos ilustres pensadores da nossa educação brasileira; questões de discussão, que ainda em pleno século XXI se fazem necessárias, sobre a lei 10.639/03 (afrodescendentes) trago o “ainda” até porquê já deveríamos ter incorporado estas questões ao cotidiano da escola; educar para a justiça, ou seja, para que reconheçamos a necessidade da conscientização dos direitos e dos deveres dos sujeitos enquanto cidadãos; a importância da linguagem visuoespacial e a visualização do conhecimento na EaD para pessoas surdas, e também nesta mesma linha as relações de aprendizado com alunos com surdez a fim de realizar um levantamento sobre a metodologia utilizada para os mesmos; reflexões importantes trazidas no artigo que discute a educação para a diversidade de pessoas trans do Ensino Superior, comprovando mais uma vez a necessidade do princípio da equidade em educação e das longas discussões que se ampliarão sobre o tema para que realmente haja uma inclusão real dos sujeitos; a reflexão do momento atual traduzido no artigo sobre a ensino público no contexto da pandemia; a importância da argumentação e do desenvolvimento crítico dos alunos em sala de aula, até para que possam superar alguns discursos rechaçados de discriminação e homofobia; a educação ambiental e as diretrizes curriculares nacionais, ou seja, quais caminhos se cruzam ou se bifurcam sobre estas questões; a fusão entre o analfabetismo e o letramento e sua importância

no processo de ensino, aqui não poderia deixar de mencionar que este processo é um dos principais entraves, ainda presentes no cotidiano escolar; a importância da inteligência artificial enquanto um instrumento disponível para o favorecimento do ensino aprendido; a arte retratada na história do piano no Brasil; a formação inicial do pedagogo no espaço hospitalar produções científicas acerca do tema; as contribuições da atividade experimental para o ensino e aprendizagem da matemática; a vivência musical dos pedagogos nas creches e pré-escolas e por fim, um estudo sobre a evasão escolar a qual a inda é, sem dúvida, uns dos maiores desafios enfrentados por gestores e professores

Por esta breve apresentação percebe-se o quão diverso, profícuo e interessante são os artigos trazidos para este volume, aproveito o ensejo para parabenizar os autores aos quais se dispuseram a compartilhar todo conhecimento científico produzido.

Espero que de uma maneira ou de outra os leitores que tiverem a possibilidade de ler este volume, não saiam ilesos ao término.

Boa leitura!

Prof.^a Ma. Lucimara Glap

Gênero, multiculturalismo e educação **Gender, multiculturalism and education**

Edilson Damasceno

Aluno regularmente matriculado no Mestrado POSENSINO da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido e IFRN.

Eliane Anselmo da Silva

Professora doutora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, orientadora.

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.1

RESUMO

É notório que o mundo da educação precisar acompanhar as transformações da sociedade para oferecer um processo formativo que de conta das questões que permeiam o mundo contemporâneo. Não cabe mais ao professor uma prática engessada e tradicional. Esse processo se faz presente também nas relações cotidianas, seja em conversas on-line ou presenciais. Gírias estão sendo inseridas em um contexto fora de padrões culturais próprios e acabam gerando novos padrões. E isso torna a cultura sem alma, se é que pode haver esse termo, pois não se teria ligação com o que se quer dizer com alguma raiz cultural própria. Surge então, uma comunidade com nova identidade.

Palavras-chave: multiculturalismo. contemporaneidade. globalização. prática docente. antropologia.

Abstract

It is well known that the world of education needs to follow the transformations of society in order to offer a formative process that takes into account the issues that permeate the contemporary world. The teacher is no longer in a cast and traditional practice. This process is also present in everyday relationships, whether in online or face-to-face conversations. Slang words are being inserted in a context outside of their own cultural standards and end up generating new standards. And that makes culture without a soul, if that term can exist, because it would have no connection with what is meant by some cultural root of its own. Then a community with a new identity appears.

Keywords: multiculturalism. contemporaneity. globalization. teaching practice. anthropology.

RESUMEN

Es bien sabido que el mundo de la educación necesita seguir las transformaciones de la sociedad para ofrecer un proceso formativo que tenga en cuenta los problemas que impregnan el mundo contemporáneo. El profesor ya no está en un reparto y práctica tradicional. Este proceso también está presente en las relaciones cotidianas, ya sea en línea o en conversaciones cara a cara. Las palabras de argot se insertan en un contexto fuera de sus propios estándares culturales y terminan generando nuevos estándares. Y eso hace que la cultura sin alma, si ese término puede existir, porque no tendría conexión con lo que se entiende por alguna raíz cultural propia. Entonces aparece una comunidad con una nueva identidad.

Palabras clave: multiculturalismo. tiempo contemporáneo. globalización. práctica docente. antropología.

INTRODUÇÃO

Coercitividade, cultura e multiculturalismo. Palavras que marcam o debate, principalmente, na seara educacional e de valores morais que são apresentados à sociedade para ela mesma com o passar do tempo. Este artigo terá como base teórica os trabalhos de Vera Maria Candau (2008), Antonio Flávio Moreira (2008) e Stuart Hall (2006), com o objetivo de provocar debates e, assim, fomentar prováveis caminhos para uma convivência harmônica em sociedade. Cada um com sua particularidade abordará a temática de modo diferente que, somados, conseguem captar o sentido de ordem na contemporaneidade.

O primeiro texto a ser trabalhado é o de Vera Maria Candau (2008), que versa sobre o multiculturalismo. Inicialmente, a autora destaca que essa questão é mais densa do que se possa imaginar e provoca uma série de discussões que tendem a se repetir contínua e sistematicamente. Esta afirmativa está presente quando ela diz:

a problemática da educação escolar está na ordem do dia e abarca diferentes dimensões: universalização da escolarização, qualidade da educação, projetos político-pedagógicos, dinâmica interna das escolas, concepções curriculares, relações com a comunidade, função social da escola, indisciplina e violências escolares, processos de avaliação no plano institucional e nacional, formação de professores/as, entre outras (CANDAU, 2008, p. 13).

Candau evidencia que a busca por melhores dias para a educação tem que partir, necessariamente, de quem produz a educação em sala de aula. Algo que remete ao que se discute na contemporaneidade, em que pessoas alheias à educação decidem o futuro de quem está na chamada linha de frente e, por esta particularidade, querem gerenciar esse processo, ditando regras e teorizando sobre como deve ser o processo educacional hoje e afirmando o que este pode ser no futuro.

Nessa perspectiva, reinventar a prática educacional é a palavra de ordem. Essa afirmação fica patente no primeiro capítulo do livro “Multiculturalismo – Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas”. A discussão que se segue é instigante e mostra que a cultura é o norteador do processo pedagógico como um todo. Em outras palavras, o sistema – entenda-se algo macro, quando se fala em educação – segue os parâmetros morais de determinadas culturas. Por este motivo, compreende-se que a discussão inicial, de apontar os caminhos para os problemas que permeiam a educação, deveria seguir um ideal que surge na Filosofia, quando esta estuda valores morais e éticos, especificamente quando se discute que a moral se transforma conforme a evolução da sociedade e que tudo está ligado à cultura, uma vez que não se tem como medir o nível ou grau de eficiência de determinada cultura, pois esta varia de sociedade para sociedade:

Parto da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente, das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura (s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação (CANDAU, 2008, p. 13).

Nitidamente percebemos que cada momento da história do homem, em seu macro sentido, deve ser visto como essencial à compreensão acerca do papel da educação. Entende-se perfeitamente que não seria possível vivenciar algo baseado no passado, como se bastasse pensar no passado para analisar o presente e projetar o futuro. Sem grandes mudanças, a educação se pautou em fazer. É consensualmente discutido que a educação ou o processo educacional, não

acompanhou as transformações próprias da sociedade. Destarte, esteja aí o problema, uma vez que seria preciso nortear o processo educacional com base em algo próprio, não tão distante de sua realidade, para que se possam acompanhar os avanços que permeiam o mundo.

Nesse sentido, buscar no passado a compreensão da educação, pode-se incorrer em grande equívoco, uma vez que, o mundo no qual vivemos está em constante transformação e expansão, marcado por incertezas, provisoriedade e/ou transitoriedade, onde o que era certo passa a ser errado e o errado, o certo. Desse modo, quem garante que a prática docente da contemporaneidade segue o que seria melhor para a educação? Uma problemática que surge em outra, sendo esta colocada pela própria autora, quando pergunta: “porque se fala e se discute hoje sobre as relações entre educação e cultura?” (CANDAU, 2008, p. 14).

Trata-se de uma indagação que vem sendo feita há algum tempo e, segundo Candau (2008, p. 14), “a academia tem mostrado preocupação com o assunto diante de trabalhos de pesquisas apresentados com diversas visões teóricas”. É mister ressaltar que essa questão e/ou debate não é algo novo.

No que se refere à prática docente, esta precisa ser repensada, se faz urgente a adoção de uma abordagem contextualizada e problematizadora do conhecimento nas nossas salas de aula. Caso essa adequação não aconteça, estará fadada ao fracasso. Não queremos aqui, mostrar o aspecto pessimista que começa a tomar corpo ao se analisar a educação. Apenas surge como uma preocupação que deve ser, com razão, levada em conta.

A autora faz uso do pensamento de Perez Gomes para apresentar seu ponto de vista sobre o tema. Diz que o “cruzamento de cultura, cuja responsabilidade específica que a distingue de outras instâncias de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia, é a mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem.” (CANDAU, 2008, p. 14). Assim, é preciso comparar culturas, cruzá-las e evidenciar as diferenças entre estas para, depois disso, chegar a um denominador que seja positivo para o que se quer.

PRÁTICA DOCENTE E MULTICULTURALISMO

A prática docente, especificamente às disciplinas da área de humanas, é desconsiderada e inferiorizada pelos mecanismos oficiais que se apresentam na sociedade contemporânea. O que a autora deixa bem claro se volta para a necessidade de se repensar o processo como um todo, e não em partes. “No momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais do universo simbólico, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje” (CANDAU, 2008, p. 16).

Existe um debate, ainda inócuo em determinadas regiões, acerca do uso de novas tecnologias em sala de aula. Alguns professores, como estes que escrevem estas linhas, pensam que pode ser uma alternativa viável para chamar a atenção dos estudantes do Ensino Médio para algo importante: a informação está ao alcance de todos. Basta dar um clique. Mas isso não quer dizer que eles possam adquirir conhecimento do mesmo modo. Existe diferença entre informação e conhecimento. “O conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. As informações constituem parcelas

dispersas de saber. Em toda parte, nas ciências como nas mídias estamos afogados em informações” (MORIN, 2010, p. 16).

Nessa linha, a autora nos permite viajar, pelos caminhos do Etnocentrismo e do Relativismo Cultural. Via de regra, a educação se mostra altamente coercitiva e, com isso, nega a existência do outro, como se fosse apenas cultural, não multicultural. No Brasil, por exemplo, existem várias culturas. E a educação segue apenas um modelo, negando possibilidade da existência de outros valores culturais que não sejam os que são impostos pelos governos.

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos o que afirmamos valorizarmos e integramos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão (CANDAU, 2008, p. 17).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) são citados por Candau como algo que poderia provocar a discussão suscitada e voltada para a importância da multiculturalidade. Contudo, ao se analisar os PCN’s, especificamente em conteúdos definidos para o Ensino Médio, existe uma lacuna relacionada às disciplinas de Filosofia e Sociologia. E surge uma pergunta: como é que se poderá trabalhar a multiculturalidade se o Ministério da Educação veta, integralmente, qualquer possibilidade de discussão sobre culturas material e imaterial, algo próprio da Sociologia, bem como o debate sobre cultura, moral e ética, específico da Filosofia? Será mesmo que daria para discutir tais assuntos por meio de temas transversais, apenas?

O texto de Vera Maria Candau é bem claro e insere citações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em cujas partes se afirma a dificuldade histórica de se discutir, por exemplo, preconceito e discriminação racial, como se o Brasil fosse pautado, em sua história, por homens brancos, ricos e que não existissem problemas sociais provocados pelas desigualdades. Desigualdades estas, que direcionariam para o chamado grande mal da sociedade: falta de educação que gera falta de oportunidades para quem vive nos chamados bolsões da pobreza. Um grupo que só é visto e valorizado pelos movimentos sociais, carece de atenção e de políticas públicas para serem inseridos no contexto macro da sociedade.

Um aspecto chama a atenção: quando os PCN’s foram elaborados, a questão multicultural, o histórico laço do Brasil com os negros e as desigualdades sociais já existiam. O documento foi elaborado em 1997, há exatos 21 anos. Portanto, não tem um espaço de tempo muito grande. Desde que o Brasil é Brasil, que a história do país se baseia em algo que não muda. Como já foi dito, o passado pode explicar algo, mas não permite projetar o futuro, a não ser que seja para repetir as mesmas práticas. Surge então, a necessidade de se pensar e repensar práticas danosas ao passado/cultura, a fim de inserir mecanismos que transformem realidades.

A análise social que se apresenta, segue apenas uma vertente, sem a possibilidade da dialética. Existiria apenas uma tese. Não haveria espaço para a antítese nem para a síntese. Tampouco para o surgimento de uma nova tese. Algo que se dissocia total e frontalmente do que se pensa sobre educação. Educar emancipa, transforma? Pela lógica ora apresentada, sem a presença do multiculturalismo, a resposta seria bem óbvia: não se pode mudar algo que não se

transforma. Muito menos libertar o que não precisa. Pelo simples fato de que a liberdade ficou, quando do Iluminismo, somente nos ideais iluministas. Em vez de sair da caverna, como quis Platão, o Estado quer que fiquemos presos na escuridão. Na ignorância e longe de toda e qualquer possibilidade de engrandecimento e fortalecimento do uso da razão.

Pensar é preciso. Candau é taxativa ao apresentar que existem mecanismos que permitiriam construir uma nova concepção social voltada para a educação, tomando como gancho o multiculturalismo:

Na perspectiva propositiva é necessário distinguir diferentes concepções que podem inspirar esta construção. Muitos são os autores que têm oferecido indicações nesta linha e elencado um grande número de tipos de abordagens multiculturais. No contexto do presente trabalho vou me referir unicamente a três abordagens que considero fundamentais e que estão na base das diversas propostas: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencia lista ou multiculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade (CANDAU, 2008, p. 20).

A autora, então, diferencia os tipos de abordagens multiculturais, realçando que em uma sociedade mista, de ampla análise social, “não existe igualdade de oportunidades para todos/as” (CANDAU, 2008, p. 20). Uma retomada direta no discurso que envolve os termos liberdade e igualdade. Em uma sociedade livre, que segue os preceitos econômicos e provenientes da Revolução Industrial, não se teria espaço para a igualdade. Tudo pelo fato de serem palavras antagônicas e representarem ideais igualmente distintos e estarem ligados a momentos diferentes da história, O primeiro se volta, como já dito, para a questão econômica. A liberdade assume esse caráter. Mas a sua efetividade não se concretiza justamente pelo fato de se envolver a questão tão somente com o Capitalismo. O segundo norteou a Revolução Francesa, apresentando o pressuposto de igualdade civil, com direitos sociais equiparados. Daí se tratar de palavras diferentes que estão ligadas a propostas também diferentes, já que não se tem como colocar em uma mesma linha ideais capitalistas e socialistas ao mesmo tempo.

Com essa diferenciação, a abordagem assimilacionista, na visão de Candau, segue o pressuposto de que vivemos em uma sociedade que apenas assimila, mas não concretiza o pensamento da palavra multicultural. Ela exemplifica:

Há grupos, como os indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares, e/ou com baixos níveis de escolarização, com deficiência, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos, considerados “normais” e com elevados níveis de escolarização. Uma política assimilacionista - perspectiva prescritiva - vai favorecer que todos/as se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar/ mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são neles incluídos tal como se configuram. Estratégias de caráter compensatório são implementadas para efetivar estas políticas. Essa posição defende o projeto de afirmar uma “cultura comum”, a cultura hegemônica, e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores, explícita ou implicitamente (CANDAU, 2008, p. 21).

A concepção que diferencia o multiculturalismo, segundo Candau (2008, p.21) tende a

negar as diferenças. Ou seja, quando se compara as diferentes formas de seres humanos, o famoso padrão vai prevalecer. Logo, em uma sociedade patriarcal, quem não estiver seguindo um modelo, fatalmente não vai ser inserido no contexto social. E isso se aplica à educação e aos demais elementos que permitem analisar a sociedade como um todo:

Para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto afirma ser necessário garantir espaços próprios e específicos em que estas se possam expressar com liberdade, coletivamente. Somente assim os diferentes grupos sociais poderão manter suas matrizes culturais de base (CANDAU, 2008, p. 21).

Ora, o problema se mostra bem claro: a sociedade brasileira chamou para si esta maneira de analisar a sociedade para negar a existência do diferente, como se o diferente não existisse, pelo simples fato de tentar assimilar o padrão. Por isso, a existência de várias sociedades dentro de uma. Neste aspecto, os movimentos sociais encaram e compram a briga para que, sob o viés da Antropologia, todos pudessem ser vistos como iguais, uma vez que o Artigo V da Constituição Brasileira é bem claro quando diz: “Todos são iguais perante a lei”.

ANTIMULTICULTURALISMO COMO VERDADE

São variados os tipos de relações inerentes à análise cultural. Mas somente um atende às especificidades do todo. Os demais se voltam para particularidades que são danosas à sociedade. De que adianta reconhecer o outro se não posso legitimá-lo enquanto outro na sociedade? De que vale pensar na existência do outro apenas para inferiorizá-lo? Seria o mesmo que viver a possibilidade de que seria possível existir uma cultura superior a outra. E se for, Hitler estaria correto e o mundo não teria combatido a opressão e matança de pessoas que apareciam como diferentes aos olhos do famoso ditador da Alemanha. Aqui se coloca o antimulticulturalismo como uma verdade. Para afirmar esse caráter ditatorial contra quem se mostra diferente, é preciso crer nisso. E seria algo bem próprio da análise filosófica, uma vez que a verdade vai estar nos olhos de quem a vê, assim como a beleza.

Para minimizar os efeitos de tais problemas e apontar caminhos que possam nortear a discussão que envolve a educação e o multiculturalismo, Candau (2008) enfatiza que existe um caminho a ser trilhado, que é o do reconhecimento das identidades culturais da sociedade. Entenda-se por identidade cultural aquilo que é diretamente influenciado pelo grupo ao qual o indivíduo pertença. Em outras palavras, para o “eu” existir, é preciso haver o contato com o “outro”. A alteridade é necessária. Ocorre que, por meio dos estereótipos, novos conceitos vão surgindo, sempre com o sentido anterior: de prevalecer as diferenças e a manutenção das desigualdades por meio da discriminação e do racismo.

Candau fala em daltonismo cultural (2008, p.27), que se volta à negação do outro pelo fato de não haver sintonia com o padrão em termos de sexo, gênero, cor ou raça. É como se, para eu estar inserido no contexto social precisasse haver uma espécie de selo que direcionasse à garantia de que aquela pessoa poderia ser considerada realmente humana. Caso contrário, o caminho mais natural seria a negação. E, como pode haver multiculturalismo com a negação de uma cultura que se apresenta diferente do padrão a ser seguido? São sempre as perguntas que movem mais perguntas e todas se direcionam, para o mesmo caminho e para a mesma resposta: é preciso legitimar o outro e enxergá-lo com todo o seu potencial.

Caso isso não se concretize, certamente a contemporaneidade está fadada a repetir erros históricos que se mostraram danosos ao homem e à espécie humana de maneira geral. Faz algum sentido afirmar que o homem seria mais importante que a mulher? Que o branco é superior ao negro, o heterossexual ao homossexual? E o que dizer da transexualidade? O fato de alguém se apresentar diferente implica, necessariamente, que não haveria alma naquele corpo ou que seria apenas um ser inexpressivo na sociedade?

Imaginemos esse cenário em uma sala de aula, onde diversas personalidades se apresentam e onde padrões são apresentados a todo instante. Caso não haja transformação de parâmetros educacionais, a sala de aula tende a ser transformada em um verdadeiro campo de extinção dos que seriam diferentes:

O daltonismo cultural tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou a não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões: a dificuldade e falta de preparo para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo “padrão”, ou, em outros casos, por, convivendo com a multiculturalidade, quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la como um desafio para a prática educativa. Trata-se de um “dado” que não incide na dinâmica escolar. (CANDAU, 2008, p. 28)

A dinâmica em sala de aula, não tem mais espaço para práticas etnocêntricas. É imperativo a escola se adequar à nova realidade, para evitar o fracasso, pois não estará legitimando que é preciso haver a diferença para que se possa buscar a igualdade. Afinal, na essência, diferentes e iguais são a mesma coisa: alunos que buscam aprofundar as relações humanas, na sua máxima compreensão. Para tanto, faz-se necessário que a compreensão, que se apresenta de maneira oposta à maioria, seja apenas um indicador de que a maioria pode, perfeitamente, estar equivocada. Para que se tenha uma sociedade justa, é imprescindível lutar contra todo tipo de injustiça, principalmente a social, seguida da educacional. Partindo desse pressuposto, é inegável a necessidade de mudança, preliminarmente, no que se pensa nos moldes a serem seguidos/aplicados pelos governos para a sociedade, que se transforma o tempo todo e, ao mesmo tempo, tende a ficar alijada do processo de transformação inerente ao homem:

O desafio está em promover rituais em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos. Para isto é necessário promover processos sistemáticos de interação com os “outros”, sem caricaturas, nem estereótipos. Trata-se também de favorecer que nos situemos como “outros”, os diferentes, sendo capazes de analisar nossos sentimentos e impressões. É a partir daí, conquistando um verdadeiro reconhecimento mútuo, que seremos capazes de construir algo juntos/as. Nesta perspectiva, é necessário ultrapassar uma visão romântica do diálogo intercultural e enfrentar os conflitos e desafios que supõe. Situações de discriminação e preconceito estão com frequência presentes no cotidiano escolar e muitas vezes são ignoradas, encaradas como brincadeiras. É importante não negá-las, e sem reconhecê-las e trabalhá-las, tanto no diálogo interpessoal como em momentos de reflexão coletiva, a partir das situações concretas que se manifestem no cotidiano escolar (CANDAU, 2008, p. 32).

O cotidiano escolar apresenta o que existe na sociedade de maneira geral. Negar o que ocorre na escola é o mesmo que refutar a sociedade. Nessa linhagem é preciso repensar todo o esquema relacionado ao processo educacional. Como já se dissemos, o passado pode apresentar indicadores, mas não será o único caminho, uma vez que não se pode desconsiderar totalmente o que se viveu, pois são pessoas diferentes e épocas igualmente distintas. De modo que a autora afirma e legitima a teoria da concepção da escola como espaço de crítica e de pro-

dução cultural:

Os educadores e educadoras estão chamados a enfrentar as questões colocadas por esta mutação cultural, o que supõe não somente promover a análise das diferentes linguagens e produtos culturais, como também favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade (CANDAU, 2008, p. 35).

A discussão trazida pelo livro de Candau mostra claramente a retomada de um debate político no sentido amplo da palavra. E volta-se ao conceito de política, que vem da Grécia, derivando de Polis, que quer dizer cidade. Desse modo, quem o faz está fazendo, verdadeiramente, uma discussão sobre a cidade. Em linhas mais diretas, trata-se de discutir os problemas da cidade. E Moreira é categórico ao afirmar:

Em termos políticos, a ênfase na identidade deriva do reconhecimento de que certos grupos sociais têm, há muito, sido alvo de inaceitáveis discriminações. Entre eles, incluem-se os negros, as mulheres e os homossexuais. Tais grupos se têm rebelado contra a situação de opressão que os têm vitimado e, por meio de árduas lutas, têm conquistado espaços e afirmado seus direitos à cidadania. Com muita tenacidade, têm contribuído para que se compreenda que as diferenças que os apartam dos “superiores”, “normais”, “inteligentes”, “capazes”, “fortes” ou “poderosos” são, na verdade, construções sociais e culturais que buscam legitimar e preservar privilégios. Além da afirmação de suas identidades, tais grupos sociais têm procurado desafiar a posição privilegiada das identidades hegemônicas. Nesse cenário, desenvolve-se uma política da identidade, com as antigas formas de ancoragem da identidade em evidente crise (MOREIRA, 2018, p. 39).

De fato, tudo projeta para a discussão inicial apresentada: é preciso olhar o outro enquanto outro e, com isso, enxergar possibilidades de auto aceitação e aceitação coletiva. Somente assim, poderemos construir nossa identidade cultural. Não basta apenas projetar que a identidade seja trabalhada particularmente sem que haja o foco no coletivo. De nada adiantará se houver, tão somente, uma ou outra ação. É preciso a combinação de ambas para que se possa visualizar no futuro uma sociedade justa e solidária.

RAÇA, ETNIAS, GÊNERO E SEXUALIDADE

Quando se leva em consideração apenas o aspecto econômico, próprio da globalização, as diferenças são enaltecidas e complica a compreensão do que seria a aceitação do multiculturalismo baseado em uma identidade, como se existisse a possibilidade de se seguir um único modelo. Esse contexto favorece debates acalorados sobre raças, etnias, gênero e sexualidade. Caso fosse impossível legitimar as diferenças, seríamos apenas a mesma coisa?

Buscando o suporte de Heráclito de Éfeso (1996), teórico da Filosofia que apresentou fragmentos que se voltavam para a dualidade das coisas, chega-se à conclusão de que, para conhecer algo, é preciso que tenha algo conhecido antes (SOUZA, p.107). Em outras palavras, para eu ter noção da importância do branco, teria, necessariamente, que reconhecer a legitimidade do negro. E o mesmo vale para a relação homem e mulher, pobre e rico, heterossexuais e homossexuais. Não se pode legitimar um e desconsiderar o outro. Assim, seria a imposição de apenas uma cultura, e sem identidade, já que esta é bem ampla e contempla o todo.

Essa identidade não está fora do ser humano, uma vez que não se tem como buscar e trabalhar alguma reivindicação se a pessoa não sabe quem é. É só imaginar um espelho diante das pessoas. Cada um deve olhar para a imagem e se autorreconhecer no que está sendo refletido. Isso se chama autoidentificação, proveniente da identidade que se tem. Outro exemplo se

volta para a transexualidade. Uma pessoa nasceu do sexo masculino ou feminino, mas, ao se olhar no espelho, consegue ver outra imagem que não a que marca o seu nascimento. Qual será a identidade desta pessoa? Masculina ou feminina?

É nesse ponto que a sociedade deveria trabalhar, para aceitar a identidade dos outros, incluindo-se, aí, a educação. É preciso perceber que a identidade educacional do Brasil ainda segue um parâmetro excludente:

Desse modo, ao longo da vida, em meio às interações e identificações com diferentes pessoas e grupos com que convivemos ou travamos contato, construímos nossas identidades, que se formam mediante os elos (reais ou imaginários) estabelecidos com essas pessoas, grupos, personalidades famosas, personagens de obras literárias, personagens da mídia. Identificamo-nos, em maior ou menor grau, com familiares, amigos, colegas de trabalho, torcedores do time de futebol de nosso coração, pessoas que compartilham conosco elementos étnico-raciais, seguidores de nossa religião, pessoas de nossa geração, pessoas do mesmo sexo que nós, moradores de nossa cidade, assim como procuramos nos distinguir de pessoas diferentes de nós. Nossa identidade, portanto, vai sendo tecida, 40 41 de modo complexo, em meio às relações estabelecidas, que variam conforme as situações em que nos colocamos (MOREIRA, 2018, p. 42).

A questão da identidade é tão séria que está inserida no contexto do etnocentrismo. O exemplo mais claro dessa afirmação está nos Estados Unidos da América, que se mostra ao mundo como sendo um padrão a ser seguido em termos econômicos, bélicos, educacionais, sociais etc. Contudo, ao analisar os EUA do ponto de vista da multiculturalidade, surge a dúvida: como é que um país pode se achar superior se não tem uma língua própria? Sim, pois o Inglês falado nos Estados Unidos, na sua essência, é da Inglaterra.

É imprescindível, que cada agrupamento político ou social seja representado com sua identidade. Reside nesse aspecto a importância dos movimentos sociais, líderes de classe (estudantil), sindicatos e demais organismos sociais que objetivam e reivindicam algo específico para aquela categoria. Isto se chama identidade. Não faz sentido, por exemplo, professores reivindicarem melhorias salariais para outra classe trabalhadora. Não que não possa, mas é que faltaria justamente a identidade com aquele pleito. De modo que é preciso saber como aquele universo funciona para, depois, se apresentar como parte integrante deste.

Voltando ao contexto educacional, a questão do preconceito se mostra de maneira clara. O preconceito nada mais é do que um conceito prévio. Um estereótipo ou, mais claramente, algum adjetivo (negativo ou positivo), que é direcionado com base no particular para o coletivo. E, trabalhar contra esse conceito prévio é complicado, porque é a partir dele que surgem as opiniões. Em sala de aula, o papel do professor é o de mostrar que existem outros lados de um mesmo tema e destacar para os alunos que nem sempre a primeira leitura é a ideal. É necessária a concretização de várias leituras para a compreensão ampla do que se quer estudar/ler. O primeiro contato é o de conhecimento das palavras. Fazendo a devida analogia, permanecer no primeiro contato é mais fácil, porque seguir as outras etapas é preciso racionalizar situações, pessoas e objetos. E quando se utiliza a razão, a conclusão anterior (de definições e conceitos prévios) cai por terra.

Por fim, é crucial que o/a aluno/a observe como em sua identidade se misturam aspectos que podem ser alvos de discriminação e opressão, assim como aspectos associados a grupos que têm dominado e explorado outros. Por exemplo, um menino branco pode apresentar uma deficiência física, reunindo assim elementos de dominância (o fato de ser branco e de ser homem) e de subordinação (o fato de ter impedimento para algumas atividades). O/a aluno/a poderá, então, captar a complexidade envolvida na multiplicidade de aspectos conformam sua identidade (MOREIRA, 2018, p. 47).

Nesse contexto, o professor tem a função de conduzir seus alunos a um processo formativo que promova a construção de um pensamento crítico e contextualizado. A Sociologia, a Filosofia e a Antropologia podem, perfeitamente, contribuir para essa leitura, saindo de um fato local para o social, haja vista, as imposições sociais poderem ser trabalhadas, discutidas e analisadas por professores e alunos.

Moreira afirma (2018, p. 48) que é preciso trazer à tona “vozes silenciadas” ao embate e debate em sala de aula. O que isso quer dizer? Que não se pode calar a voz de quem não tem. É preciso dar voz a quem não tem. E quem não tem são as minorias, de maneira geral. Faz-se necessário ampliar a visão dos alunos para o ponto de vista antropológico, para que eles possam enxergar no outro a possibilidade de ser livre e feliz. Não dá para sentir a felicidade e a liberdade sem ter a figura do outro no contexto social.

Podemos servir-nos de alguns conceitos para o alcance desse objetivo. Destacamos, entre eles, cultura, raça, etnia, gênero, sexualidade, deficiência, classe social. Outros conceitos, como papel social, identidade social, poder, preconceito, pressão, estereótipos, internalização (de subordinação ou de dominação) e política de identidade, também são úteis para aprofundar nossa análise (MOREIRA, 2018, p.49).

Sabendo que toda sala de aula é um universo complexo, o professor não teria como realizar a mesma tarefa em salas distintas, uma vez que são identidades diferentes. O conteúdo ou assunto, contudo, poderia ser debatido, mas nunca da mesma maneira, pois é preciso perceber as diferenças para que se possa atingir a igualdade.

A ideia de identidade cultural encontra barreiras sérias nos valores morais, que se transformam conforme as transformações da sociedade. E o que era certo se torna errado, e vice-versa, de tal forma que, ao se discutir essa questão da identidade, não se sabe ao certo se o debate pode ser considerado correto do ponto de vista ético.

Tomando como base o Brasil, que comporta cinco eixos culturais distintos (a partir das suas regiões), como seria possível projetar a questão da identidade com eixos culturais distintos? Parece ser um problema a ser resolvido. Quando o Ministério da Educação projetou os PCN's, houve a preocupação com as particularidades regionais? Será que o que é ensinado em São Paulo deve ser o mesmo que é trabalhado no Rio Grande do Norte ou no Acre? Essa visão pode ser vista na ideia de Stuart Hall, especificamente no livro *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*:

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional. Dessa e de outras formas, a cultura nacional se tornou uma característica-chave da industrialização e um dispositivo da modernidade. Não obstante, há outros aspectos de uma cultura nacional que a empurram numa direção diferente, trazendo à tona o que Homi Bhabha chama de “a ambivalência particular que assombra a idéia da nação” (Bhabha, 1990, p. 1). Algumas dessas ambigüidades são exploradas no capítulo 4. Na próxima seção discutirei como uma cultura nacional funciona como um sistema de representação. Na seção seguinte, discutirei se as identidades nacionais são realmente tão unificadas e tão homogêneas como representam ser. Apenas quando essas duas questões tiverem sido respondidas é que poderemos considerar adequadamente o argumento de que as identidades nacionais foram uma vez centradas, coerentes e inteiras, mas que estão sendo agora deslocadas pelos processos de globalização. (HALL, 2006, p. 15).

Volta-se aqui a algo que já foi dito, mas que precisa, necessariamente, ser lembrado: é preciso voltar ao passado, analisar o presente e projetar o futuro. Mas essa trajetória, segundo Hall, oculta lutas que, de alguma maneira, mobilizam as pessoas para que “purifiquem suas fileiras para que expulsem os ‘outros’ que ameaçam sua identidade e para que se preparem para uma nova marcha para a frente” (p. 15). Seria o mesmo que atender a uma espécie de convocação coletiva, dentro de um mesmo grupo com identidade igual, visando o cumprimento de pauta específica para lutar contra outra identidade, que não seja a sua: “[...] não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional” (HALL, 2006, p. 16).

Quando se critica alguma estrutura e se afirma que esta é forte, o objetivo é derrubá-la para que surja o pressuposto de igualdade, e este algo novo seja mais forte. Pois só algo mais forte pode derrubar uma coisa forte. Nessa linha de raciocínio, como é que se pode criticar algo e, ao mesmo tempo, impor ponto de vista diferente, mas igual, sob o ponto de vista das imposições? Hall lista três caminhos que levam ao poder cultural:

- A maioria das nações consiste de culturas separadas que só foram unificadas por um longo processo de conquista violenta —isto é, pela supressão forçada da diferença cultural. “O povo britânico” é constituído por unia série desse tipo de conquistas — céltica, romana, saxônica, vikinge normanda. Ao longo de toda a Europa, essa estória se repete ad nauseam. Cada conquista subjugou povos conquistados e suas culturas, costumes, línguas e tradições, e tentou impor uma hegemonia cultural mais unificada. Como observou Ernest Renan, esses começos violentos que se colocam nas origens das nações modernas têm, primeiro, que ser “esquecidos”, antes que se comece a forjar a lealdade com uma identidade nacional mais unificada, mais homogênea. Assim, a cultura “britânica” não consiste de uma parceria igual entre as culturas componentes do Reino Unido, mas da hegemonia efetiva da cultura “inglesa”, localizada no sul, que se representa a si própria como a cultura britânica essencial, por cima das culturas escocesas, galesas e irlandesas e, na verdade, por cima de outras culturas regionais. Matthew Arnold, que tentou fixar o caráter essencial do povo inglês a partir de sua literatura, afirmou, ao considerar os celtas, que esses “nacionalismos provinciais tiveram que ser absorvidos ao nível do político, e aceitos como contribuindo culturalmente para a cultura inglesa” (DODD, 1986, p. 12).

- Em segundo lugar, as nações são sempre compostas de diferentes classes sociais e diferentes grupos étnicos e de gênero. O nacionalismo britânico moderno foi o produto de um esforço muito coordenado, no alto período imperial e no período vitoriano tardio, para unificar as classes ao longo de divisões sociais, ao provê-las com um ponto alternativo de identificação —pertencimento comum à “família da nação”. Pode-se desenvolver o mesmo argumento a respeito do gênero. As identidades nacionais são fortemente generificadas. Os significados e os valores da “inglesidade” (englishness) têm fortes associações masculinas. As mulheres exercem um papel secundário como guardiãs do lar e do clã, e como

“mães” dos “filhos” (homens) da nação.

- Em terceiro lugar, as nações ocidentais modernas foram também os centros de impérios ou de esferas neoimperiais de influência, exercendo uma hegemonia cultural sobre as culturas dos colonizados. Alguns historiadores argumentam, atualmente, que foi nesse processo de comparação entre as “virtudes” da “inglesidade” (Englishness) e os traços negativos de outras culturas que muitas das características distintivas das identidades inglesas foram primeiro definidas (veja C. Hall, 1992). (HALL, 2006, p.16).

Mediante o exposto, fica visível que a ideia de unificar uma cultura em torno de um só modelo se mostra danosa à identidade cultural. No caso do Brasil, onde várias regiões se apresentam diferentes umas das outras, mas que, juntas, formam uma só identidade, Hall defende que o ideal é direcionar atenção para que a unificação, não de ideias ou culturas, mas de identidade enquanto Brasil seja trabalhada por todos. Independentemente de haver diferenças de raça, cor, gênero. Focalizando-se para o universo educacional, pedagógico, teríamos algo que poderia dar certo: todas as regiões, cada qual com suas particularidades, tenderiam a seguir o mesmo caminho e projetar um paradigma unificado e que pudesse garantir bons resultados. Voltar-se-ia ao passado para reconhecer os erros e, assim, seria possível projetar um futuro sem a continuidade de práticas danosas à própria história da sociedade.

Velhos paradigmas precisam ficar apenas na seara do debate ideológico para ceder lugar às novas práticas. E tal qual a Filosofia pré-socrática: nascemos, crescemos e morremos. O corpo sem vida acaba resultando em alimento para árvores, que gerarão frutos e que serão alimentos de animais, sendo que estes acabarão como alimentos do homem. Uma clara afirmação de que as transformações são próprias da natureza humana, mas é preciso continuar a mesma coisa: humanos. A essência não pode ser perdida, mas se velhas práticas continuarem em evidência, nem a essência será possível manter, pois a preocupação está na máxima de Nietzsche, quando este se volta para o Eterno Retorno, marcado por vivermos, contínua e sistematicamente, as mesmas coisas vividas anteriormente. E sem saber que estamos fazendo as mesmas coisas. E isso é o pior, pois o velho se traveste de novo para se manter sempre em primeiro plano. Isso em termos de conhecimentos e avanços educacionais.

O problema dessa discussão toda, para Hall, está no “pós-moderno global”. Entenda-se por pós-modernidade algo que estaria além da contemporaneidade. O pensamento sobre algo contemporâneo, tomando o parâmetro que vem da arte, se dá a partir da década de 1950 até os dias de hoje. Se estamos em um período, como vamos viver outro? Esta é a questão, e Hall aponta três consequências para a crise de identidade que se vive:

- As identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do “pós-moderno global”.
- As identidades nacionais e outras identidades “locais” ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização.
- As identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades — híbridas — estão tomando seu lugar (HALL, 2006, p 18).

Quando Hall trata de vida global pós-moderna, o foco é justamente o efeito que a globalização apresenta à manutenção da identidade. Por mais afastada que seja alguma cultura, se tiver contato com o mundo globalizado, tenderá a se moldar e a, conseqüentemente, perder sua identidade para atender à nova ordem que se apresenta. Desse modo, a globalização seria, nesse sentido, o grande vilão da história, uma vez que, para se sentir inserida em algum contexto, as pessoas se veriam obrigadas a seguirem padrões e moldes.

GÊNERO COMO PROBLEMA

A diversidade da ideia humana, as particularidades culturais e as diferentes percepções envolvendo homem e mulher sempre remetem à discussão que vem de tempos bem remotos. E aqui alude-se à figura da francesa Olympe de Gouges para afirmar que a mulher sempre é deixada em segundo plano, independente da discussão que seja feita, como se, como diz Guacira Lopes Louro no livro “Gênero, Sexualidade e Educação” (1997), a sociedade proporcionasse mais atenção aos homens justamente por ser uma sociedade falocêntrica (p. 97).

Historicamente a mulher é relegada a um segundo plano na sociedade. Para que se tenha maior compreensão dessa afirmativa, busca-se aqui o exemplo de Olympe de Gouges, uma francesa que entrou para a linha de frente quando das discussões envolvendo igualdade, liberdade e fraternidade, tripé que marca a Revolução Francesa.

Olympe de Gouges teve o nome de batismo Marie Gouze. Documento da Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo enfatiza que ela nasceu em 1748 e foi morta em 1791. Portanto, aos 43 anos ela, depois ir para a linha de frente dos Girondinos e ser contra a ascensão de Robespierre ao Governo da França. Olympe, conforme a história, ficou viúva muito jovem e percebeu que a sociedade direcionava olhar discriminador para as mulheres. Em artigo escrito em 2018 por Amanda de Queirós Cruz, licenciada em História pela Universidade Federal Fluminense, sob o título “Olympe de Gouges: entre o iluminismo e a guilhotina”, a autora evidencia justamente esta particularidade: a sociedade não aceitava a ascensão feminina em um ambiente dominado por homens:

Olympe de Gouges, portanto, era uma mulher ilustrada, frequentava os salões, discutia com filósofos, colocava sua pena a serviço de suas ideais e lutas e publicava assinando com um nome de mulher apesar de toda misoginia que existia no contraditório Século das Luzes. Foi presa durante a Era do Terror da Revolução Francesa e foi condenada à morte pela guilhotina em 1793. Porém, muitas de suas demandas estavam presentes em reivindicações de outros iluministas e em reivindicações anônimas, como por exemplo, a participação política feminina aparecia nos escritos de Condorcet e nos cahiers de doléance, conforme aponta Louis Devance. Todavia, segundo Dominique Godineau e Michelle Perrot, a «Feuille de salut public» publicou um artigo em 1793 em que criticava Olympe de Gouges que havia tentado agir como “homem de Estado” e se esquecido do papel do seu sexo. (CRUZ, p. 28).

Com isso, vem a pergunta que não pode deixar de ser feita: afinal, qual é o papel da mulher na sociedade? Será que ela pode ir para a linha de frente e discutir os problemas que afetam a sociedade? Será que pode ter as mesmas regalias e direitos que os homens têm, por exemplo, na Academia? Se tiver, por quais motivos não se estuda, por exemplo, mulheres que tiveram destaque na História, Filosofia e outras áreas do conhecimento? Por quais motivos existe esse olhar discriminatório para a produção intelectual feminina, bem como a sua garra na luta por direitos iguais em uma sociedade que é tida como discriminatória machista e centralizadora? São perguntas que ainda aguardam por respostas, e estas vão surgindo ao longo do tempo da própria história.

Se formos levar o tema para a seara da contemporaneidade, a discussão que se apresenta, por exemplo, no âmbito da construção de currículo envolvendo a Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), os problemas serão os mesmos. Em um passado não tão distante, a ética direcionou o diálogo acerca do tema. Mas o tempo passa e as verdades são transformadas. Atualmente o que era certo já não se apresenta tão correto assim. Justamente pelas transformações

sociais.

De modo que, conforme Ana Cristina Lima e Vera Helena Ferraz de Siqueira, autoras do artigo “Ensino de Gênero e Sexualidade: diálogo com a perspectiva de currículo CTS”, conteúdos envolvendo de ciências que tratam e envolvem a sexualidade, se forem discutidos de maneira correta, com espaço para os alunos apresentarem seus pontos de vistas, podem apresentar resultados positivos.

A abordagem de conteúdos de ciências relacionados à sexualidade, quando realizada de forma dialógica desperta nos/as alunos/as questionamentos que trazem à tona, inclusive, situações existenciais vividas no cotidiano escolar; estes questionamentos vão além dos conteúdos calcados na racionalidade científica e apontam, dentre outros, para significados políticos e sociais propícios à reflexão crítica a respeito das condições históricas e sociais envolvidas na construção do conhecimento. (LIMA e SIQUEIRA, 2018. p 169).

De modo que se formos pensar em uma sociedade mais equânime, se formos pensar nas ideias apresentadas por Olympe de Gouges, quando ela expôs a Declaração dos Direitos da Mulher e Cidadã (USP, 2019), o caminho se mostra árduo. Sim, pois em uma sociedade que não legitima o papel da mulher no seu seio e continua com uma política segregadora, a nosso ver, não tem como avançar em garantias de vida coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso intento ao conceber e escrever esse trabalho foi oferecer subsídios ao professor quanto a sua atuação em sala de aula, considerando a complexidade cultural e social que vivemos hoje. É notório que o mundo da educação precisar acompanhar as transformações da sociedade para oferecer um processo formativo que de conta das questões que permeiam o mundo contemporâneo. Não cabe mais ao professor uma prática engessada e tradicional.

Uma nova identidade pode estar em formatação sem que se possa coibi-la. E o que é pior: pode ser mais fatal do que se imagina. A influência dos meios de comunicação, nos quais se incluem as redes sociais, surge como elemento norteador dessa nova realidade que não tem nenhuma preocupação com o passado de determinada cultura. Por isso haveria algo difícil, que é a desaculturação. Ou seja, acabar com algo que já pode ser fraco para dar lugar a alguma coisa fora do contexto nacional, regional ou local e ligado a outra cultura. Um exemplo disso pode ser sentido na “macdonaldização”, onde as pessoas estão aderindo à prática que não é daqui, mas que, grosso modo, passa a atender a uma particularidade provocada por uma demanda, para a qual a cultura nacional não teria a resposta.

Esse processo se faz presente também nas relações cotidianas, seja em conversas online ou presenciais. Gírias estão sendo inseridas em um contexto fora de padrões culturais próprios e acabam gerando novos padrões. E isso torna a cultura sem alma, se é que pode haver esse termo, pois não se teria ligação com o que se quer dizer com alguma raiz cultural própria. Surge então, uma comunidade com nova identidade. Todavia, estas mudanças são tão superficiais quanto às próprias relações humanas, que passam a ser descartáveis, assim como objetos. Afinal, o que interessa à nova cultura não é o enraizamento e sim a superficialidade das coisas. Usou, acabou. Sem espaços para pensar, para questionar ou aprofundar teorias. O que vale é o agora e o futuro, se ainda não chegou, que fique no seu canto a espera de ser vivido. Sabe-se lá como. Resta-nos aguardar o que estar por vir nessa nova ótica.

Uma sociedade que valoriza a todos e a todas, sem distinção de cor, raça, sexo ou religião tende a se fortalecer e, conseqüentemente, possibilitará o desenvolvimento coletivo. E tal particularidade tende a se mostrar forte se o começo se voltar para a educação, que é onde os valores são moldados, direcionados, estipulados. A tarefa não é somente do professor, e sim de todos os envolvidos direta e indiretamente no processo educacional de crianças e jovens. Pode ser trabalhadoso, mas tenderá a ser altamente frutífero no futuro. Uma aposta que pode ser a saída para os problemas que afetam a sociedade contemporânea de modo geral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 10 dez. 2018.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Editora Vozes, SP. 2008.

CRUZ, Amanda de Queirós. Olympe de Gouges: entre o Iluminismo e a guilhotina. [www. https://revistaurora.files.wordpress.com](http://www.revistaurora.files.wordpress.com). Acessado em 13 de dezembro de 2019, às 20h. 2018.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LIMA, Ana Cristina e SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de. Ensino de Gênero e Sexualidade: diálogo com a perspectiva de currículo CTS. Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação – Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 18 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

PESSANHA, José Américo Motta. Os Pré-socráticos: Vida e obra. Editora Círculo da Vida. São Paulo. 1996.

SALGADO, Luíza Mazzola. SOUZA, Aínda. C. R. de. Antologia das Escritoras do Século XVII – Olympe de Gouges. <https://mnemosineantologiasdotcom>. Acessado em 13 de dezembro de 2019, às 15h27.

USP – Declaração dos Direitos da Mulher e Cidadã. www.usp.br. Acessado em 13 de dezembro de 2019, às 13h28.

02

A construção de valores na instituição escolar Brasileira

Elizabeth Maria da Penha Gama
Mestranda em Educação - Unilogs

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.2

RESUMO

O conteúdo aqui apresentado é um estudo prévio que versa sobre o processo de construção e introjeção de valores sociomoraes na instituição escolar brasileira, os quais colaboram para a complexidade dos problemas educacionais na atualidade. Assim, para entender esse processo, buscou-se, nas obras de Vázquez (1984), Sodré (1980;1999), Saviani (2013), Romanelli (1982) e Tognetta (2017), a fundamentação teórica da formação dos valores sociomoraes por meio do levantamento bibliográfico, a qual possibilitou distinguir os conceitos de ética, moral, valor moral e virtude; e analisar o processo de construção e introjeção dos valores sociomoraes numa perspectiva socio-histórica, a fim de constatar que não há uma crise de valores, mas apenas a sua transmutação, visto que a moral muda de um grupo social para outro.

Palavras-chave: educação. valores sociomoraes. instituição escolar.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista que a sociedade evolui no decorrer da história, pode-se afirmar que a moral presente nessa sociedade transforma-se também historicamente, quer dizer, o conjunto de normas que eram aceitas conscientemente pela comunidade primitiva, a qual mantinha uma unidade moral, deixa de existir com o fim de seu regime, assegura Vázquez (1984), pois, no momento em que o homem aumentou sua produção de trabalho, gerou novas forças de trabalho (e.g. escravo), iniciou a exploração de territórios e favoreceu, por conseguinte, a desigualdade para com os chefes de família, em cujas terras comuns trabalhavam e “cujos frutos eram distribuídos igualmente de acordo com as necessidades de cada família¹” (ibidem, p. 43, tradução nossa), criou-se, desse modo, uma sociedade dividida em duas classes antagônicas, a dos homens livres e a dos escravos, ocasionando a divisão moral, tomando-se por verdadeira somente a moral do dominante.

La moral es, pues, un hecho histórico, y, por tanto, la ética, como ciencia de la moral, no puede concebirla como algo dado de una vez y para siempre, sino que tiene que considerarla como aspecto de la realidad humana que cambia con el tiempo². (Ibidem, p. 37)

Na contemporaneidade, não obstante, há um vasto número de publicações sobre esse tema extremamente complexo, nas quais o termo moral tem sido empregado como sinônimo de ética - a qual é uma esfera de conhecimento-, fazendo-se necessário, em razão da estreita ligação entre os elementos, primeiramente, a elucidação desses dois termos assim como de valor e virtude.

Após o entendimento dos conceitos, preocupa-se aqui apresentar, sucintamente, como os valores sociomorais (e.g. humildade, igualdade, liberdade, solidariedade, honra, dignidade, paz e justiça) surgem na sociedade, passando a nortear os atos morais do indivíduo, como bom (valioso) ou mau (desvalioso), durante as interações sociais, em diversos contextos do cotidiano; e como e o porquê se dá sua introjeção na instituição escolar

Assimilação dos conceitos de ética, moral, virtude e valores

Antes de iniciar a análise sobre as interferências sociais na escola, pensa-se ser relevante o esclarecimento de alguns termos, usados inadequadamente como sinônimos por alguns autores, são eles: ética, moral, virtude e valores.

Normalmente, examina-se a etimologia de determinada palavra, a fim de dilucidar seu significado por meio da investigação de sua origem e evolução em decorrência do uso. Contudo, no que concerne aos vocábulos moral e ética, respectivamente, assegura Quiniou (2012, p. 5) que é indiferente essa verificação, visto que os romanos verteram a palavra *mos* o *moris* para o latim com base em *ethos* do grego, portanto, ambas se referem a costume, maneira de se comportar. Por sua vez, o filósofo George Edward Moore (1975, p. 4 *apud* Filho, s.d., p.3) defende que:

1 “[...]cuyos frutos se repartían hasta entonces por igual de acuerdo con las necesidades de cada familia” (VÁZQUEZ, 1984, p. 43).

2 “A moralidade é, portanto, um fato histórico e, portanto, a ética, como ciência da moral, não pode concebê-la como algo dado de uma vez por todas, mas deve considerá-la como um aspecto da realidade humana que muda com o tempo” (VÁZQUEZ, 1984, p. 37, tradução nossa)

Ética é uma palavra de origem grega, com duas origens possíveis. A primeira é a palavra grega *éthos*, com e curto, que pode ser traduzida por costume, a segunda se escreve *éthos*, porém com e longo, que significa propriedade do caráter. A primeira é a que serviu de base para a tradução latina “moral”, enquanto a segunda é a que, de alguma forma, orienta a utilização atual que damos a palavra Ética. Ética é a investigação geral sobre aquilo que é bom.

Em vista das variadas interpretações, procurar-se-á definir ética sob a perspectiva histórico-social de Adolfo Sánchez Vázquez, que a entende como teoria da moral. A ética, para o autor, embora esteja vinculada à moral, não lhe dá origem, mas se incumbe de estudá-la, de explicar seu surgimento, desvelando sua natureza genuína, assim como a relação com o ato moral e o modo como as regras se diferenciam do comportamento determinado por normas, ou seja, a ética se ocupa do problema teórico-moral como um todo, analisa o em sua totalidade e diversidade.

Quanto à moral, seguindo o enfoque supracitado, origina-se no momento em que o homem deixa de ser apenas um elemento do conjunto de animais terrestres e passa a agir sobre a natureza, a qual se mostra hostil, compelindo o sujeito a unir forças com outros sujeitos, a fim de dominá-la. Surge, à vista disso, o homem como ser social e como parte de uma coletividade, uma vez que, salienta Vázquez (1984, p. 40):

Su trabajo cobra necesariamente un carácter colectivo, y el fortalecimiento de la colectividad se convierte en una necesidad vital. Sólo el carácter colectivo del trabajo y, en general, de la vida social garantiza la subsistencia y afirmación de la gens o de la tribu. Surgen así una serie de normas, mandatos o prescripciones no escritas de aquellos actos o cualidades de los miembros de las gens o de la tribu que benefician a la comunidad. Así surge la moral con el fin de asegurar la concordancia de la conducta de cada uno con los intereses colectivos.³

O autor, sendo assim, entende moral como o conjunto de normas e regras, as quais regulam o comportamento do sujeito em um dado corpo social. E como se trata do modo de se comportar do indivíduo, o qual se refaz em vários âmbitos da vida constantemente - característica do ser histórico -, torna a moral também histórica. Isso faz com que se altere seu significado, função e a validez do conjunto de normas de uma sociedade para outra. Para Vázquez (1984), é dessa maneira que se explica o afastamento de uma norma ou princípio de outros, de valores morais ou virtudes de outros ou até mudança de sentido de uma mesma virtude ao longo do tempo, enfatizando que é imprescindível reconhecer esse caráter histórico da moral, a fim de se investigar as causas ou fatores que determinam as mudanças.

Ao se referir a ações humanas, Vázquez aponta para a presença dos atos morais, que exigem do indivíduo, em dada situação, a valorização de um em detrimento de outros, a fim de apresentar um comportamento mais digno, valioso perante o grupo. Compreende os valores morais como atos que o indivíduo reconhece como seus, ou melhor, como atos que o sujeito pratica conscientemente, fazendo uso de sua livre escolha, conferindo-lhe uma responsabilidade moral.

Pode-se interpretar, dessa forma, que os valores morais são atribuições valorativas à capacidade de agir do sujeito, as quais o orientam, para que possa viver bem consigo e com os demais membros da sociedade, a qual pertence, guiando-o pelo julgamento de bom, justo e certo de acordo com os princípios, crenças e cultura que o regem nesse grupo social.

³ “O seu trabalho assume necessariamente um caráter coletivo e o fortalecimento da comunidade torna-se uma necessidade vital. Somente o caráter coletivo do trabalho e, em geral, da vida social garante a subsistência e a afirmação dos clãs ou da tribo. Assim, uma série de normas não escritas, mandatos ou prescrições surgem daqueles atos ou qualidades dos membros dos clãs ou da tribo que beneficiam a comunidade. É assim que surge a moralidade para garantir a concordância da conduta de cada um com os interesses coletivos” (VÁZQUEZ, 1984, p. 40, tradução nossa).

Estreitamente vinculada ao valor moral encontra-se a virtude (proveniente do latim *virtus*, que significa força viril, varão), afirma Vázquez (1984), devido a uma disposição para se comportar de modo positivo moralmente. O autor assegura, por sua vez, que, desde a antiguidade clássica, virtude é a qualidade de se comportar ou querer bem moralmente. Acrescenta-se à definição a constância e a uniformidade desse querer. No entanto, para que o indivíduo seja virtuoso, não basta a existência das virtudes, é necessário um meio social favorável, a fim de que se propicie o desenvolvimento dessas qualidades morais. Tal afirmação fica patente em:

La existencia de virtudes – la sinceridad, la veracidad, la honestidad, la justicia, la amistad, la modestia, la solidaridad, la camaradería, etc. – requieren condiciones sociales favorables sin las cuales non pueden florecer, en general, en los individuos. Y lo mismo cabe decir de los vicios correspondientes: insinceridad, injusticia, deslealtad, soberbia, pereza, etcétera.

Así, pues, la moralización del individuo, y su participación consciente en la moralización de la comunidad, adopta la forma de la adquisición y cultivo de ciertas virtudes morales, pero esta adquisición y este cultivo de ellas se operan en un contexto social concreto, y, por tanto, se ven favorecidos o frenados por la existencia de determinadas condiciones, relaciones e instituciones sociales⁴. (VÁZQUEZ, 1984, P. 202)

A partir do aqui exposto, observa-se o motivo que induz a confusão dos falantes da língua ao empregar os termos, pois há entre eles uma relação muito próxima, ficando compreensível, após a análise, que a ética é a mais abrangente, englobando todos os demais, uma vez que tem como objeto de estudo a moral, fundamentada no comportamento do homem, enquanto ser social. Comportamento, por sua vez, adquirido, o qual se modifica em função das relações estabelecidas em diferentes atividades sociais ao longo de sua vida cotidiana e que interfere em como realiza a sua moral, assunto que será tratado mais adiante.

A instauração dos valores na sociedade de classes

En efecto, el comportamiento humano práctico-moral, aunque sujeto a cambio de un tiempo a otro y de una a otra sociedad, se remonta a los orígenes mismos del hombre como ser social⁵. VASQUEZ (1984, p. 19)

A fim de que se compreenda a relevância das ações humanas na coletividade, partir-se-á das que originaram a sociedade e, por sua vez, instauraram os valores desde os primórdios das interações humanas, admitindo a África como berço da humanidade, em razão de convicções bem cristalizadas, de acordo com Pinsky (2012, posição kindle 207).

Tal apreciação se propõe a investigar da saída do homem de seu estado natural⁶ à sua transformação em ser social a partir das contribuições históricas de Pinsky, sociológicas de Karl Marx (1818-1883) e filosóficas de Vázquez.

Sublinha-se, assim sendo, numa perspectiva histórica, que os animais, individualmente, herdaram suas capacidades, ou seja, nascem sabendo como agir no meio para sobreviver. Por seu turno, os seres humanos recebem como herança dos mais velhos tais conhecimentos, os quais se tornam aprendizado, declara Pinsky (2012, posição kindle 95-98). Começa-se, logo, a

⁴ “A existência de virtudes - sinceridade, veracidade, honestidade, justiça, amizade, modéstia, solidariedade, camaradagem etc. - requerem condições sociais favoráveis, sem as quais não podem florescer, em geral, nos indivíduos. E o mesmo pode ser dito dos vícios correspondentes: insinceridade, injustiça, deslealdade, orgulho, preguiça e assim por diante. Assim, a moralização do indivíduo e sua participação consciente na moralização da comunidade, toma a forma da aquisição e cultivo de certas virtudes morais, mas esta aquisição e cultivo delas ocorrem em um contexto social concreto e, portanto, são favorecidos ou retardados pela existência de certas condições sociais, relações e instituições” (VÁZQUEZ, 1984, p.202, tradução nossa).

⁵ “Na verdade, o comportamento prático-moral humano, embora sujeito a mudanças de uma época para outra e de uma sociedade para outra, remonta às próprias origens do homem como ser social” (VÁZQUEZ, 1984, p. 19, tradução nossa).

⁶ Refere-se ao período histórico anterior a qualquer organização social e do Estado civil, de acordo com MENEZES (s/d). Disponível online em < <https://www.todamateria.com.br/estado-natureza/> > . Acesso em 10/08/2020.

criar cultura, transmitindo-a e, posteriormente, tornando-a pública. O homem inicia sua trajetória na história social, em que é paciente e agente das ações, deixando de ser um mero integrante do “reino animal”, saindo, dessa forma, do Estado de natureza. Fato que inaugura a história das sociedades humanas, pois somente o ser humano é capaz de construir sua história.

História que começou há 1 milhão de anos, expõe Pinsky (2012), quando o Homo erectus, cujos descendentes são Homo sapiens, Homo sapiens sapiens e outros, deixou a África centro-oriental rumo à Europa e Ásia, em razão de uma organização social assegurada por uma estabilidade econômica e conhecimento tecnológico, adquiridos por meio da principal característica do homem, aprendizagem social.

O espírito de aventura e subjetividade presente nessas formas pré-humanas, possibilitaram agir sobre a natureza, transformando-a por meio do processo denominado trabalho, cujo afastamento de seu estado natural, permitiram a formação do ser social. BARROS *et al.* (2012), refletindo sobre a teoria de Karl Marx, atestam que:

Dessa forma, os homens passam a conviver em pequenos grupos onde juntos buscam alimentos, lugares seguros para dormir, aperfeiçoa suas vestimentas e armas. A partir do trabalho, em suas realizações cotidianas, o ser social se distingue de todas as formas pré-humanas. (p. 7)

É possível constatar que essa nova dinâmica social, em que a aquisição de novas forças produtivas, por meio do trabalho, favorece a subsistência do homem e a sua proteção, influencia a maneira como se relaciona entre si e entre ele e a comunidade

Eis que surge, revela Vázquez (1984), a partir dessas novas relações sociais, a moral, oriunda desse distanciamento do homem de seu estado natural e instintivo, assumindo, por conseguinte, sua natureza social.

Como regulación de la conducta de los individuos entre sí, y de éstos con la comunidad, la moral requiere forzosamente no sólo que el hombre se halle en relación con los demás, sino también cierta conciencia – por limitada o difusa que sea – de esa relación a fin de poder conducirse de acuerdo con las normas o prescripciones que lo rigen.⁷ (VÁZQUEZ, 1984, p. 39)

Tais relações, como se vê, sejam entre os próprios homens, sejam entre o homem e o grupo, vinculam-se, originariamente, ao trabalho, em função de uma ação simultânea entre o homem e a natureza que o rodeia, modificando, por conseguinte, sua própria natureza, defende Marx. Corrobora com essa visão marxista a afirmação de Vázquez (1984) ao expor que:

Con su trabajo, los hombres primitivos tratan de poner la naturaleza a su servicio, pero su debilidad ante ella es tal que, durante larguísimo tiempo, aquélla se les presenta como un mundo extraño y hostil. La propia debilidad de sus fuerzas ante el mundo que les rodea, determina para que hacerle frente y tratar de domeñarlo, agrupen todos los esfuerzos con el fin de multiplicar su poder. Su trabajo cobra necesariamente un carácter colectivo, y el fortalecimiento de la colectividad se convierte en una necesidad vital.⁸ (VÁZQUEZ, 1984, p.40)

Dessarte, a mudança da natureza humana, em questão, implica, segundo Vázquez *7* “Como regulação do comportamento dos indivíduos entre si e destes com a comunidade, a moralidade exige necessariamente não só que o homem esteja em relação aos outros, mas também uma certa consciência - por mais limitada ou difusa que seja - dessa relação. a fim de ser capaz de se conduzir de acordo com as regras ou regulamentos que o regem” (VÁZQUEZ, 1984, p. 39, tradução nossa)

8 “Com seu trabalho, os homens primitivos procuram colocar a natureza a seu serviço, mas sua fraqueza é tal que, por muito tempo, ela lhes parece um mundo estranho e hostil. A própria fraqueza de suas forças perante o mundo que os rodeia, determina para que o enfrentem e procurem domá-lo, agrupem todos os esforços para multiplicar seu poder. O seu trabalho assume necessariamente um caráter coletivo e o fortalecimento da comunidade torna-se uma necessidade vital” (ibidem, p. 40, tradução nossa).

(1984), diretamente em uma adequação de suas condutas aos interesses da coletividade, atribuindo-lhe uma série de deveres para com ela, como: a obrigação de todos a trabalhar, a defender seu território etc. Esses deveres coletivos, portanto, proporcionam o desenvolvimento de qualidades morais (e.g., cooperação, disciplina, solidariedade entre outros) para atender aos interesses da comunidade, caracterizando os, posteriormente, como virtudes, ocorrendo o mesmo com os vícios.

Para Vázquez (1984), a moral dessas sociedades primitivas possui caráter coletivo - ou seja, única, cuja validade se estende somente para o grupo do qual faz parte - em função do desconhecimento da propriedade privada e da divisão de classes -, impregnada de sentido ou valor como toda obra humana, ressalta Filho (s.d., p. 3)

Os valores morais surgem, assim, a partir da apreciação ou valoração dos atos de um indivíduo por parte de outro(s) sujeito(s) envolvido(s) na ação em comunidade. “Portanto, algo possui valor quando não permite que permaneçamos indiferentes” (FILHO, s.d., p. 2)

Barros *et al.* (2012) alegam, no entanto, que, no transcorrer do tempo e em decorrência de outros fatores, o espírito coletivo, o qual primava, proporcionado o compartilhamento por todos da mesma terra e até da caça, saciando, conseqüentemente, a necessidade uns dos outros, deixa de existir, pois o homem incumbe-se da exploração da terra. O ser humano começa, em vista disso, a se impor e a dominar seus semelhantes, refletindo em suas relações sociais, a quais passam a ser de dominador e dominado, ou melhor, de homem livre e escravo.

Com o desenvolvimento desse novo tipo de relação, o sistema foi se aperfeiçoando. O escravo, no decorrer do tempo e pelo trabalho prestado, conseguia adquirir um pedaço de terra para sua subsistência. Em conseqüência, tinha que se dividir entre a produção senhoril e a sua, mas ele percebeu que também podia subordinar outros homens que nada tinham, para lhe servir. (BARROS *et al.*, 2012, p. 4)

A partir desse contexto social, seguindo o pensamento de Karl Marx, é impossível pensar na relação indivíduo-sociedade sem considerar as relações presentes nas condições materiais, tornando, portanto, a produção a base de toda a estrutura social. “Não podemos, segundo ele, entender a política ou a cultura dessa época sem primeiramente estudar essa relação básica que condicionava todo o resto da sociedade.” (TOMAZI 1999, p.20).

Instaura-se, a partir dessas novas relações antagônicas, novas formas de moral, ou melhor, uma divisão da moral, em que os indivíduos passam a conceber seus interesses próprios e pessoais, uma vez que não se encontra mais incorporado aos da comunidade. Contudo, nota-se que, da Antiguidade à Idade Média, somente a moral dos homens livres é tida como verdadeira, uma vez que se utilizavam das teorias éticas da época para justificar suas ações, sendo rejeitada pelos escravos, os quais desenvolviam princípios e normas próprias, à medida que aumentava a consciência de sua liberdade, destaca Vázquez (1984).

Esta comprensión de la existencia de un dominio propio, aunque inseparable de la comunidad, es de capital importancia desde punto de vista moral, ya que conduce a la conciencia de la responsabilidad personal, que forma parte de una verdadera conducta moral.⁹ (p. 45)

É importante destacar, em consonância com Vázquez (1984), que no período denominado Baixa Idade Média, devido às condições hediondas e a impossibilidade de alcançar status social por meio de seu trabalho, começa-se a produzir mercadorias além das necessárias para o ⁹ “Essa compreensão da existência do autocontrole, embora indissociável da comunidade, de suma importância do ponto de vista moral, pois leva à consciência da responsabilidade pessoal, que faz parte do verdadeiro comportamento moral” (VÁZQUEZ, 1984, p.45, tradução nossa).

próprio consumo, cujo valor é superior ao trabalho empregado em sua produção, acarretando o acúmulo de capital pela classe social comerciante, a qual se designa burguesia.

Esse evento provoca uma revolução econômico-social, visto que se necessita de mão de obra livre e do desaparecimento do sistema feudal, a fim de criar um mercado único e um Estado centralizado, cujo objetivo era eliminar a fragmentação política e econômica.

Nesse novo modelo econômico-social, o trabalhador passa a ser visto não como um indivíduo com interesses e angústias, mas apenas como um meio de produção. Como pode-se verificar no trecho abaixo em que o autor expõe que:

La economía se rige, ante todo per la ley del máximo beneficio, y esta ley genera una moral propia. En efecto, el culto al dinero y la tendencia a acumular los mayores beneficios constituyen un terreno abonado para que en las relaciones entre los individuos florezcan el espíritu de posesión, el egoísmo, la hipocresía, el cinismo y el individualismo exacerbado. Cada quien confía en sus propias fuerzas, desconfía de la de los demás, y busca su propio bienestar, aunque haya que pasar por encima del bienestar de los demás.¹⁰ (VÁZQUEZ, 1984, p. 49)

O capitalismo - sistema econômico-social pautado na exploração do homem pelo homem - foi, ao longo dos séculos, se reinventando, assumindo um caráter mais sutil de praticá-lo, no qual insere o trabalhador no mundo do ter, evidencia Vázquez (1984), servindo-se da moral, cuja base era a passividade, resignação e humildade, para justificar a opressão. No entanto, “os povos subjugados têm afirmado, cada vez mais, sua própria moralidade, aprendendo a distinguir suas próprias virtudes e seus próprios deveres” ¹¹(ibidem, p.51, tradução nossa).

Com base nesse modelo de sociedade de classes, cuja ideologia do capitalismo determina as ações humanas, são os valores, para Neves (2018, p.7), determinados pelos conflitos sociais.

Afinal, os valores morais, os quais interessam no corpus deste texto, consoante Vázquez (1984), derivam de atos ou produtos humanos, mas somente podem ser valorados moralmente positivos ou negativos aqueles cujo indivíduo possui consciência e liberdade para praticá-los, gozando, conseqüentemente, de responsabilidade moral. Considera-se, assim, a conduta moral do ser humano ou do grupo social em relação às suas atitudes, intenções, consequência de suas ações, as quais envolvem as atividades individuais ou de instituições sociais.

Na hodiernidade, muitos pesquisadores abordam a questão da crise de valores ou de valores em crise, como se constata no trecho abaixo:

Diversos autores brasileiros que estudam desenvolvimento e educação moral também têm apontado a crise dos valores morais e destacam que, além da família, primeiro lugar de socialização da criança, a escola aparece como uma instituição importante para a manutenção ou mudança de valores (MARQUES *et al.*, 2017, posição kindle 117-120).

No entanto, os valores estão em crise, se for analisado pela perspectiva do objetivismo da axiologia¹², uma vez que se atribui “ao valor um caráter absoluto, atemporal e incondicionado, *10 “A economia é regida, sobretudo, pela lei do lucro máximo, e essa lei gera sua própria moralidade. Na verdade, o culto ao dinheiro e a tendência de acumular os maiores lucros constituem um terreno fértil para que o espírito de possessão, o egoísmo, a hipocrisia, o cinismo e o individualismo exacerbado floresçam nas relações entre os indivíduos. Cada um confia na sua própria força, desconfia da dos outros e procura o seu próprio bem, mesmo que seja necessário superar o bem dos outros” (ibidem, p. 49, tradução nossa).*

11 “[...]los pueblos sojuzgados han ido afirmando, cada vez más, su propia moral aprendiendo a distinguir sus propias virtudes y sus propios deberes” (VÁZQUEZ, 1984 p. 51).

12 Axiologia /cs/ - substantivo feminino 1. FILOSOFIA qualquer uma das teorias formuladas a partir do início do século XX concernentes à questão dos valores. Origem: ETIM axio- + -logia. Disponível online em: < <https://www.google.com/search?q=axiologia&oq=axiologia&aqs=chrome.0.69i59.3654j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> > Acesso em 25/08/2020.

separando-o, além disso, dos bens ou coisas valiosas” (VÁZQUEZ, 1984, p. 137, tradução nossa), encontrando sua existência no âmbito das ideias platônicas, ou seja, idealizadas. Segundo a concepção subjetivista, Vázquez (1984) afirma que a teoria, embora fracasse, tem um ponto relevante que é o fato de apresentar o valor com sua existência não em si, mas decorrente da relação com o homem. Em vista disso, o autor expõe que ambas as concepções não esclarecem satisfatoriamente, pois ignoram o fato dos valores existirem para o homem, como ser histórico-social, o qual cria os valores e os bens, e os analisa com objetividade, compreendendo que:

Los valores, en suma, no existen en sí y por sí al margen de los objetos reales – cuyas propiedades objetivas se dan entonces como propiedades valiosas (es decir, humanas, sociales) -, ni tampoco al margen de la relación con un sujeto (el hombre social). Existen, pues, objetivamente, e decir, con una objetividad social. Los valores, por ende, únicamente se dan en un mundo social; es decir, por y para el hombre.¹³ (p. 139)

Pode-se entender, a partir do exposto, que os valores e os bens, por serem oriundos da necessidade humana vão variar de um ser social para outro e de uma sociedade para outra, em razão de seu tempo e de sua cultura, implicando, portanto, não só o indivíduo, mas as atividades dentro da comunidade.

Constata-se, em síntese, que a sociedade contemporânea, por partilhar da ideologia capitalista, cria uma pretensa universalidade dos valores, declara Neves (2018, p. 16), pressupondo-se uma homogeneidade, instaurada pela “hegemonia dos valores dominantes, pautados em ‘padrões’: de classe, raça, gênero, orientação sexual, religião, concretamente padrões burgueses, brancos, masculinos, heterossexuais e judaico-cristãos” (idem). Em função disso, a moral dos trabalhadores é composta por valores contraditórios, incoerentes e divergentes sobre a concepção de meios e fins particulares.

Por tudo isso, esses valores abstratos, obrigatórios e de conhecimento da razão, denominados valores morais, possuem um caráter social, portanto, e são impostos progressivamente à humanidade, sendo um dever, a fim de regular as relações humanas em sociedade, indo além do respeito às leis. Conduz-se, desse modo, para uma concepção equivocada de que os valores (e.g., solidariedade, justiça, dignidade, paz etc.) estejam em crise, uma vez que apenas se transformam, pois “os valores se baseiam fundamentalmente entre útil e inútil, que balizam a escolha entre alternativas tendo em vista um dever ser desejável que satisfará uma necessidade” (ibidem, p. 84), ou seja, trata-se de um processo social, para atender aos interesses reais de sujeitos em instituições sociais.

Instrumentos de introjeção de valores sociomorais ao longo da história na educação

A gênese da educação no Brasil data do início da colonização, no momento em que D. João III foi convencido da necessidade de envolver a monarquia na ocupação das novas terras, informa Saviani (2013, p. 25). Um governo geral, em vista disso, é fundado no Brasil sob o comando de Tomé de Sousa, o qual chega “em 1549 trazendo consigo os primeiros jesuítas, cujo grupo era constituído por quatro padres e dois irmãos chefiados por Manoel da Nóbrega.”

¹³ “Os valores, em suma, não existem por si próprios separados dos objetos reais – cujas propriedades objetivas são então dadas como propriedades valiosas (isto é, humanas, sociais) -, nem existem fora da relação com um sujeito (o homem social). Eles existem, então, objetivamente, isto é, com uma objetividade social. Valores, portanto, só ocorrem e em um mundo social; isto é, por e para o homem.” (VÁZQUEZ, 1984, p. 139 tradução nossa)

(ibidem)

Para Saviani, inicia-se nesse ano a educação no país, inscrevendo o Brasil no chamado mundo ocidental por meio de mais dois aspectos estreitamente vinculados a esse processo: colonização e catequese.

“Entendendo a educação como um processo por meio do qual a humanidade elabora a si mesma em todos os seus mais variados aspectos” (ibidem, p. 27), convém destacar as três formas como esse se dá, de acordo com Manacorda (1989, p.6 *apud* ibid, p. 27): a primeira é a inculturação (se derivar de um dinamismo interno) ou aculturação (proveniente de um dinamismo externo) na cultura e nos costumes; instrução intelectual é a segunda, apresentada em suas duas perspectivas, a formal-instrumental (ler, escrever contar) e concreta (conteúdo de conhecimento) e a última é a aprendizagem de ofício.

Saviani (2013) salienta que se a educação instaurada no Brasil, no período de colonização, procurou incutir nos gentios as normas, os princípios, os valores e os costumes naturais de seus colonizadores ocidentais, logo se versa sobre aculturação por se tratar de um dinamismo externo.

Outro aspecto atrelado à inscrição do país no ocidente, destacado pelo autor, é a catequese, compreendida como instrução de viés religioso, cujo propósito nesse momento é a difusão da moral e dos símbolos cristãos dos colonizadores e conversão dos colonizados, configurando, pois, em articulação com os dois aspectos anteriores, o processo de colonização em si, no qual há a apropriação e exploração da terra e, conseqüente, subjugação dos nativos.

Essa dialética, defende Saviani, assume um caráter econômico, pois os jesuítas almejavam ser mais que apenas guardiões dos bens divinos, vivendo apenas de vantagens (e.g., isenção de impostos) e doações (e.g., propriedades), buscavam crescimento econômico e estabilidade, “demonstrando sintonia com as regras do jogo do capitalismo em ascensão” (idem, p. 69). Portavam-se, ainda de acordo com o autor, como os agentes econômicos leigos. Tal fato fez crescer, por sua vez, o descontentamento entre os empreendedores seculares, os quais se sentiam prejudicados, pois não dispunham das facilidades dos jesuítas para negociar com o mercado europeu, passando a acusá-los de lesivos aos interesses da coroa portuguesa.

Altera-se, assim, o interesse da coroa portuguesa que se alia à coroa espanhola para investir contra os jesuítas, tornando-se uma questão política, a qual culmina com o tratado de Madri em 1750.

Atendendo aos apelos dos empreendedores do Norte do Brasil, em 1757 é decretada uma lei, delineando a “política dos diretórios” por Sebastião José Carvalho e Melo, o qual ficará conhecido na história como Marquês de Pombal, cujo propósito era assegurar a ocupação e defesa do território português, tornando os gentios em colonos ao transformá-los em mão de obra assalariada, instaurando a língua portuguesa obrigatória para os habitantes das comunidades rurais e indígenas, menciona Saviani (2013).

Surge, como se verifica, por meio do Estado, um novo instrumento para infundir nos dominados diferentes padrões morais europeus, mais adequados aos interesses políticos e econômicos do momento. Cria-se uma configuração social, na qual governos leigos assumem o controle dos índios, antes realizado por religiosos, alude o autor. Não obstante, essa ação não

se deu pacificamente e foi registrada poeticamente, destacando os valores morais de Pombal, como se verifica, no soneto endereçado a ele, no poema épico O Uruguai.

AO ILUSTRÍSSIMO E EXCELENTÍSSIMO SENHOR CONDE DE OEIRAS
SONETO

Ergue de jaspe um globo alvo e rotundo,
E em cima a estátua de um Herói perfeito;
Mas não lhe lavres nome em campo estreito,
Que o seu nome enche a terra e o mar profundo.

Mostra na jaspe (sic), artífice facundo,
Em muda história tanto ilustre feito,
Paz, Justiça, Abundância e firme peito,
Isto nos basta a nós e ao nosso mundo.

Mas porque pode em século futuro,
Peregrino, que o mar de nós afasta,
Duvidar quem anima o jaspe duro,
Mostra-lhe mais Lisboa rica e vasta,
E o Comércio, e em lugar remoto e escuro,
Chorando a Hipocrisia. Isto lhe basta.

Do autor¹⁴.
(GAMA, 1769, p.1)

Ainda no século XVIII, outra importante ferramenta de dominação começa a vislumbrar no Brasil, a imprensa. Contudo, as próprias condições da colônia eram mais impeditivas que as ações oficiais portuguesas, como expressa Sodré (1999):

Claro que estes, na sua vigilância permanente, concorreram também para o retardo com que conhecemos a imprensa. Mas a razão essencial estava nas condições coloniais adversas: o escravismo dominante era infenso à cultura e à nova técnica de sua difusão. A etapa econômica e social atravessada pela colônia não gerava as exigências necessárias à instalação da imprensa. (p. 16)

A imprensa surge oficialmente, relata Sodré (1999), a partir da chegada da Família Real Portuguesa, na ocasião em que:

Antônio de Araújo, futuro conde da Barca, na confusão da fuga¹⁵, mandara colocar no porão da Medusa o material fotográfico que havia sido comprado para a Secretaria de Estrangeiros e da Guerra, de que era titular e que não chegara a ser montado. Aportando ao Brasil, mandou instalá-lo nos baixos de sua casa, à rua dos Barbonos. (p.19)

Fez-se, em razão do fato exposto, o ato real de maio, no qual apresentava a necessidade da existência de oficina de impressão nos Estados, servindo inteiramente de Impressão Régia. Oficializa-se, assim, a imprensa no país em 31 de maio de 1808. Em 24 de junho, compõe-se uma junta, cuja atividade consistia em gerenciar e perscrutar os papéis e livros antes da impressão, cuja finalidade era a fiscalização de que nada impresso fosse contrário à religião, ao governo e aos bons costumes.

“Dessa oficina, a 10 de setembro de 1808, saiu o primeiro número da Gazeta do Rio de Janeiro” (SODRÉ, 1999, p. 19). Não obstante, era dirigido por frei Tibúrcio José da Rocha, cuja preocupação era informativa, centrando-se em acontecimentos europeus e a fatos referentes à família reinante, não constituindo de nenhum atrativo para o público, relata Sodré.

¹⁴ Basílio da Gama, “estudante jesuíta quando ocorreu o decreto da expulsão e, tendo obtido a proteção de Marquês de Pombal, torna-se a ele reconhecido. Daí que no poema épico O Uruguai, a par de reconhecer o heroísmo dos indígenas, faz a louvação de Pombal [...]” (SAVIANI, 2013, P. 71)

¹⁵ Após 1640, a Inglaterra avança com sua “máquina mercante” sobre os portugueses, os quais para garantir seu império colonial, acreditavam ser necessária aliança com uma grande potência. Saviani (2013) expõe a conversão, teoricamente, do império colonial luso em “colônia” inglesa, tornando-se a principal beneficiária de suas riquezas. Marquês de Pombal percebeu a conjuntura, na qual Portugal se encontrava e procurou desvencilhar-se dessa máquina por meio da fomentação da produção colonial, a fim de desenvolver a metrópole. “Entretanto, o avanço obtido não foi suficiente para escapar à dependência inglesa. Nessas condições Portugal adentrou o século XIX sob forte pressão do império napoleônico francês que o obrigava a aderir ao bloqueio continental decretado contra a Inglaterra” (idem, p. 116), resultando na transferência da família real para o Brasil, salvaguardada pela frota britânica.

O monopólio da Imprensa Régia, ainda segundo o autor, era dispendioso aos interessados a imprimir qualquer coisa, entre eles encontravam-se sobretudo os comerciantes. “A própria Gazeta do Rio de Janeiro acabaria publicando anúncios do tipógrafo baiano Silva Serva, com oficina ali desde 1811, que prometia “preços cômodos e boa letra inglesa”, recebendo encomendas da Corte” (ibidem, p. 36)

Advém, a priori, a propaganda, caracterizada, conforme Graf (2003), por textos breves, objetivos e informativos – nos quais a fala cotidiana era reproduzida -, geralmente, sem ilustração e sem títulos, sendo todos do tipo ‘classificados’, em que se oferecia serviços.

“Logo, apareceu a luta entre opinião e publicidade, que era a forma organizada que a propaganda assumia” (SODRÉ, 1999, p. 4). Em mais alguns anos, a publicidade se torna a rainha das mídias, atendendo a um conjunto de interesses dessas, vindo a interferir, de acordo com o campo da psicologia denominado análise do comportamento, nas práticas culturais da sociedade, uma vez que funciona como controle de estímulos. (NAVES, 2013)

O processo de escolarização dos indivíduos no Brasil, como pode-se constatar, sempre esteve condicionado a interesses de ordem política e econômica, agindo também como controlador de estímulos, sob a perspectiva behaviorista, de agências de controle social, como as vistas, respectivamente: Religião, Estado e Mídia. Tal fato encaminha para o destacado por Skinner (1953/2007 *apud* NAVES, 2013, p. 1), de que ao se verificar mudanças de práticas culturais de determinada população, deve-se atentar para a interação entre as diversas agências de controle e dessas com os grupos sociais menores, como a família.

Em face a essas mudanças de práticas culturais percebidas, ao longo do tempo, no espaço escolar, mostra-se relevante investigar mais detidamente a interação entre educação e mídia, devido à magnitude do alcance das campanhas publicitárias, pois observa-se que esta veicula informações sobre formação profissional, desvalorização da profissão professor, avanços na área de TDICs, reivindicações, dentre outras peças e campanhas que indicam, aos profissionais docentes, mudanças em suas práticas sociais.

Além disso, o descompasso entre os valores transmitidos pela escola e os transmitidos e reforçados pela família e demais membros da sociedade está ocasionando violência no espaço escolar, tornando-se imperativo investigar a interação entre escola e família, a fim de pesquisar o que as mídias estão veiculando em seus anúncios e que estão favorecendo esse conflito de valores.

Outras mudanças derivam da interação entre educação e Estado por meio da normatização de ações a serem desenvolvidas no espaço escolar por todos os envolvidos, buscando promover novos padrões comportamentais para os membros da comunidade escolar ou para legalizar padrões já existentes.

Não obstante, essas mudanças nas práticas sociais com ênfase nos valores sociomoraes depende de uma análise mais pormenorizada, a qual cabe mais estudos e divulgação em artigos futuros, devido ao seu caráter multifacetado e multidimensional no âmbito da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pode-se verificar, o homem é um ser histórico, pois muda seus padrões de comportamento à medida que se relaciona com diferentes grupos sociais ao longo de sua vida. Essa mudança de padrões comportamentais está relacionada à atribuição de valor ou de desvalor a determinadas atitudes em seu convívio social, a qual se modifica de acordo com os interesses econômicos, sociais e políticos. Desse modo, pode-se afirmar que a moral, como faz parte do homem como ser histórico social, ela também é histórica e, portanto, é passível de alteração de seu significado, função e até validade do conjunto de normas de um grupo social para outro. Em decorrência da complexidade dessa dinâmica da moral, a qual interfere diretamente nos valores sociomoraes, faz-se necessária a sua investigação, tornando-a objeto de estudo da Ética.

Sendo assim, defende-se que não há crise de valores sociomoraes, mas apenas uma transmutação decorrente da ideologia partilhada em sociedade em um dado momento histórico. E, ao se pensar na sociedade contemporânea, ou seja, numa sociedade dividida em classes sociais, na qual os valores proclamados são os da classe dominante, tem-se a impressão de que há uma universalidade dos valores, os quais são pautados nos padrões ocidentais e cristãos, favorecendo a formação de uma moral contraditória nos trabalhadores, fato percebido em muitos problemas vivenciados dentro e fora dos muros das instituições escolares, fenômeno cujo estudo está em desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BARROS, Rosiane Bento *et al.* “Introdução à crítica marxista: o fundamento da origem da sociedade no contrato social de Rousseau”. Anais IV FIPED... Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/532> . Acesso em: 12/08/2020

FILHO, Abelar Baptista Pereira. A ÉTICA E A SOCIALIDADE NECESSÁRIAS À ATUAÇÃO JURISDICIONAL. Revista do Direito Privado da UEL, v. 1, n. 3, set.2008. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/direitoprivado/artigos/Abelar_Etica_Socialidade_Atua%C3%A7%C3%A3o_Jurisdicional.pdf . Acesso em: 29 ago. 2020.

FILHO, Hélio Capel Galhardo. INTRODUÇÃO AO ESTUDO DO DIREITO (JUR1090). Goiás, 2020. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=17525&id=8167> . Acesso em: 29 ago. 2020.

GAMA, José Basílio da (1769). O Uruguai. Livro digital disponível online em <https://www.livrariapublica.com.br/2019/11/o-uruguai-jose-basilio-da-gama-pdf-epub-mobi.html>. Acesso em 27/09/2020.

PINSKY, Jaime. As Primeiras civilizações. Contexto. 2012. Edição do Kindle.

SILVA e COUTINHO. RAÍZES HISTÓRICAS DA PROPAGANDA NO BRASIL E NO MUNDO. 2012 bocc. Disponível online em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-coutinho-raizes-historicas-da-propaganda-no-brasil-e-no-mundo.pdf>. Acesso em 28/09/2020.

SODRÉ, Nelson Werneck; História da imprensa no Brasil. 4. Ed Rio de Janeiro: MAUAD, 1999.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Valores Sociomoraes. Editora: Adonis; 1ª edição (22 novembro 2017). Edição do Kindle.

TOMAZI, Nelson Dácio. Iniciação à Sociologia. São Paulo. Atual, 1999, p. 20.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Ética. Editorial Crítica. Grupo editorial Grijalbo. Barcelona. 1984.

NAVES, Ana Rita Coutinho Xavier. Relações entre a mídia e leis nas mudanças da família brasileira: uma análise comportamental da evolução de práticas culturais. 2013. xvi, 182 f., il. Tese (Doutorado em Ciências do Comportamento) —Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível online em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15708>. Acesso em 07/08/2020.

NEVES, Jorge Cleber Teixeira. Valores sociais, educação e resistência: fundamentos ontológicos e contradições históricas. Campinas, SP: [s.n.], 2018. Disponível online em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/333315>. Acesso em 29/08/2020.

QUINOU, Yvon. A moral em Marx. Crítica Marxista, n. 34, Campinas: 2012 - Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo272merged_document_256.pdf . Acesso em 29/08/2020

A Construção Social da Infância na Ótica dos Pensadores da Educação

The Social Construction of the Childhood From the Point Of View of Education Thinkers

Paulo Marcos Ferreira Andrade

SEDUC - MT

Lattes <http://lattes.cnpq.br/4660668956528111>

ORCID: 0000-0002-6401-9769

Solange de Fatima Oliveira

SEMEC- Barra do Bugres- MT

Iolanda Silva Oliveira

SEMEC- Barra do Bugres- MT

Edinei Ferreira da Silva Andrade

SEMEC- Barra do Bugres- MT

ORCID: 0000-0001-8104-0941

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.3

RESUMO

O artigo que ora se apresenta tem como objetivo central é apresentar diferentes conceitos de infância a partir da ótica dos principais pensadores da educação. A abordagem metodológica é a da revisão de literatura, cujos caminhos permitiram conhecer e compreender as diferentes vozes alguns conceitos importantes para se depreender o papel da escola enquanto uma pedagogia pela infância. Pensar a infância e visualizar a importância da escola na formação das crianças. O entendimento é principal que o estudo possibilitou é que a Infância seja essencial para o desenvolvimento integral da criança, como sujeito de direito. Isto depreende o reconhecimento da potencialidade que tem a escola em construir sua aprendizagem por meio do contato com o ambiente, situações significativas e com o professor. A escola é lugar de socialização, e a infância uma das mais importantes fases do desenvolvimento humano, ao passo que possibilita ao educando participar de projetos e escolhas que irão contribuir para o com a construção social da criança.

Palavras-chave: infância. educação infantil. conceitos. escola

Abstract

The article presented here has as its main objective to present different concepts of childhood from the perspective of the main thinkers of education. The methodological approach is the literature review, whose paths allowed to know and understand the different voices some important concepts to understand the role of the school as a pedagogy for childhood. Thinking about childhood and visualizing the importance of school in the formation of children. The main understanding that the study made possible is that Infancy is essential for the integral development of the child, as a subject of rights. This implies the recognition of the potential that the school has in building its learning through contact with the environment, significant situations and with the teacher. The school is a place of socialization, and childhood is one of the most important aspects of human development, as it enables the student to participate in projects and choices that will contribute to the child's social construction.

Keywords: childhood. child education. concepts. school

INTRODUÇÃO

Quando nos referimos à palavra infância, é improvável que junto a ela não venha à mente a criança, que encanta, fascina e vive. Sua forma de agir, pensar, conceber o mundo e se expressar em suas cem linguagens que surpreendem aqueles que vivem a sua volta. A intensidade com que se é vivido, interagido e vivenciado com felicidade, prazer e motivação, caracteriza com uma só palavra a atuação presente das crianças de diversas culturas, etnias, necessidades, nacionalidades e expressões: infância.

A Educação Infantil é uma das fases mais importantes do processo de escolarização do indivíduo. Porém, é possível perceber que muitas vezes a função da escola é vista como um abrigo ou até mesmo como aquela antiga visão de depósito de crianças. Espaço onde os pais deixam seus filhos com o intuito de trabalharem sossegados enquanto a criança é atendida nas suas necessidades básicas (alimentação e higiene) e brinca.

É importante ressaltar que a criança na faixa etária da Educação Infantil, de 0 a 5 anos, é capaz de desenvolver diversas habilidades quando bem estimulada; habilidades estas importantes para sua atuação no mundo como cidadão potente, sujeito consciente de seus direitos e deveres, ou seja, um sujeito capaz de modificar a realidade existente.

Diante disto é possível dizer que a escola é responsável pela construção social da criança e para isto segue alguns conceitos de infância frutos de diferentes pesquisadores. Definir Infância é o primeiro desafio que se enfrenta, em meio a tantos paradoxos necessita-se compreender a criança refletindo sobre quem é ela e como é vista perante a sociedade, e acima de tudo, perante a Educação e seus desdobramentos.

Assim o objetivo deste artigo é apresentar diferentes conceitos de infância a partir da ótica dos principais pensadores da educação. Entende-se que compreender estes conceitos seja de fato necessário para condução das construções sociais da criança na escola. Dessa forma, precisa-se caracterizar a criança e a infância delimitando e diferenciando seus conceitos e as visões que se tem da mesma.

A abordagem metodológica é a da revisão de literatura, cujos caminhos permitiram conhecer e compreender as diferentes vozes alguns conceitos importantes para se depreender o papel da escola enquanto uma pedagogia pela infância.

A INFÂNCIA

De acordo com Lajolo *apud* Freitas (2003), o termo é definido de forma curiosa pelo significado da palavra infante, infância, de origem latina, está ligada a ideia de ausência da fala, aquele que não fala, pois, constrói-se de prefixos e radicais linguísticos que compõem seu significado: in=prefixo que indica negação; fante= participio do verbo latino fari, que significa dizer, falar, ou seja, aquele que não tem voz. E assim a infância carrega consigo o pressuposto de que a criança não tem voz e não fala, trazendo ao destaque a vez do adulto, que vê a criança como uma versão sua reduzida e submetida as suas necessidades.

Relacionando a realidade existente e a presença da criança na sociedade, atualmente é possível se referir à criança como um ser que tem voz e vez, que é capaz de construir sua

aprendizagem por meio da interação com o meio em que está inserido, pois, considera-se que o período em que se encontra, a infância, é construído socialmente.

Segundo Machado (2008, p. 27): “[...] afirma-se que a criança é um ser social, o que significa dizer que seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos, em um espaço e tempo determinados”. É social, porque atua e modifica a realidade em que vive, porque se desenvolve em suas habilidades e competências através da mediação que lhe é proposta, porque é capaz de articular ideias complexas em meio às manifestações de sua realidade, porque se socializa, interage e aprende, porque sente a necessidade da inquietude, da curiosidade que move e promove o equilíbrio entre o corpo e a mente e que sacia o anseio da descoberta.

Para Rinaldi (2002, p. 76) a criança é:

[...] é alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento; uma criança que está cheia de curiosidade, desejo de viver; uma criança que tem muito desejo e grande capacidade de se comunicar desde o início da vida; uma criança que é capaz de criar mapas para sua própria orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal.

Portanto, somente por meio da interação social é que o desenvolvimento integral acontecerá. Segundo Machado (2008, p. 28):

É na interação social que a criança entrará em contato e se utilizará de instrumentos mediadores, desde a mais tenra idade. (...) É a vivência no meio humano, na atividade instrumental, na (e pela) interação com outros indivíduos, que permitirá o desenvolvimento, na criança, de um novo e complexo sistema psicológico.

Ao compreender a infância enquanto construção social e histórica seria errado perceber o grupo de criança existentes no Brasil como homogêneo, pois o contexto histórico traz à tona diferentes crianças e tipos de socialização e conseqüentemente, várias concepções de infância, que se modificam de acordo com a percepção e o olhar da sociedade sobre a criança e sua infância, ou seja, a cada época novas ideias e discursos surgirão em torno da criança.

A INFÂNCIA NAS VOZES DOS PENSADORES

Philippe Ariès

O francês Philippe Ariès foi um grande historiador da família e infância retratou a vida cotidiana nessa fase de desenvolvimento. Para o autor é preciso considerar a escola como uma construção histórica e social de um lugar e tempo que podem ser variáveis no decorrer em que foram vividas.

Áries ressalta-se como as crianças eram tratadas no período Medieval, como adultos em miniatura. Neste sentido, as obras de arte de sua época, retratou a criança como um importante integrante familiar. A ideia de infância era de um ser que participava da produção para a subsistência da família, ou seja, quanto mais filhos, mais mão de obra se teria para as tarefas cotidianas da família.

Não havia um pensamento dirigido a infância e sua construção, assim foi dada certa visibilidade a criança que era tida como um ser anônimo. No século XVII, esses pensamentos foram, gradativamente, se modificando e começou-se a mostrar interesse moral e psicológico

pela infância. É por intermédio da Escola, que a infância se estabiliza e se caracteriza como uma fase de desenvolvimento fundamental do indivíduo. A instituição de ensino também passa a responsabilizar-se pelo cuidado das crianças que se encontram em formação.

Friedrich Froebel

Friedrich Froebel (1782-1852) foi um dos primeiros pensadores a considerar a infância como fase essencial na formação das pessoas. Froebel fundou os Jardins de Infância, locais destinados ao cuidado e a educação de criança de 0 até 08 anos de idade. Para o autor é preciso considerar as crianças como plantas em crescimento, que exigem cuidados periódicos para que se desenvolvam e cresçam da melhor forma.

Froebel acreditava que o contato de crianças de diversas faixas etárias com os brinquedos permitiria o treino de habilidades já existentes e o surgimento de novas. Assim, a criança poderia exteriorizar seu próprio mundo e interiorizar as novidades vindas de fora. Ele se preocupou em criar um sistema filosófico que dessa sustentação a sua proposta: para ele a natureza era a manifestação de Deus na Terra e a unidade de todas as coisas.

Em si, tudo levava ao fato de que a educação deveria trabalhar os conceitos de unidade e harmonia, pelos quais as crianças alcançariam a própria identidade e sua ligação com o eterno. Segundo o educador, a criança traz em si a semente divina de tudo o que existia de melhor no ser humano. A responsabilidade de estimular esse germe e não deixar que o mesmo se perdesse, era tarefa da educação.

Henri Wallon

Henri Wallon, pesquisador francês, se dedicou grande parte de sua vida a conhecer a infância e a inteligência das crianças. Para ele a Pedagogia e a Psicologia deveriam ter uma relação recíproca de contribuições.

A ideia de formação integral tão comum hoje e antigamente tão revolucionária, partiu de Wallon. Sua teoria acreditava que o desenvolvimento intelectual envolve muito mais do que apenas o cérebro, ele não levava apenas o corpo da criança em consideração. A emoção ocupa lugar de destaque na educação da infância para Wallon, pois somente por meio dela é que o aluno exterioriza e expressa seus desejos e vontades.

Para ele considerar a criança como um todo, trabalhando com materiais, espaços, sentimentos, emoções, movimentos, expressões de formas variadas. Não basta apenas trabalhar o conteúdo é preciso auxiliar a criança na descoberta e construção do eu e do outro.

Jean Piaget

Jean Piaget, biólogo suíço, do século XX, dedicou-se à Psicologia, à Epistemologia e à Educação. Se tornou sinônimo de Pedagogia, ao influenciar significativamente na educação e dedicar sua vida à observação e investigação científica do processo de aquisição do conhecimento pelo ser humano, principalmente da criança.

Assim Piaget (1976, p.140) conceitua a perspectiva de criança não “[...]como um homenzinho a instruir, moralizar e identificar o mais rapidamente possível aos seus modelos adultos,

seja como o suporte de pecados originais variados”.

De acordo com seu pensamento o desenvolvimento do pensamento na infância percorre por quatro estágios, que acontecem desde o nascimento até a adolescência e que cada um desses estágios revela um nível mais avançado de adaptação: Período Sensorio-Motor (0 a 2 anos); Período Pré-Operatório (2 a 7 anos); Período das Operações Concretas (7 a 11 ou 12 anos); Período das Operações Formais (11-12 anos em diante).

Para ele não é possível ensinar algo a criança sem que ela tenha condições biológicas de aprender e também muitas vezes ela pode não aprender por não se interessar por aquilo que faz falta em termos cognitivos. Isto significa que elas só podem ser submetidas a atividades que respeitem o tempo de desenvolvimento. Neste caminho é preciso favorecer a atividade mental e o desenvolvimento da capacidade de pensar na infância e oferecer atividades, vivências e conteúdo que estejam relacionados a fase em que a mesma se encontra.

Vygotsky

Para advogado, filósofo e histórico russo, Vygotsky a criança não era uma réplica adulta, pois possui um desenvolvimento singular. Ele trouxe para a pedagogia a ideia de que a criança aprende dentro de seu tempo que recursos que lhes são pertinentes a idade.

Sua principal compreensão foi que, o desenvolvimento acontece a partir de mudanças qualitativas de pensamento, por meio da relação, portanto, o ambiente social possui papel essencial no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Vygotsky acreditava que a aprendizagem acontecia através da mediação do adulto no processo de aprendizagem da criança e que na mediação, o adulto/professor ou não, poderia utilizar estratégias culturais como a linguagem.

Deste modo aquisição do conhecimento se dá por meio da interação do indivíduo com o meio em que está inserido, pois somente dessa forma seria possível alcançar a unidade humana (VIGOTSKY, 1996). Contribuiu significativamente nas reflexões a respeito do desenvolvimento infantil e a relação entre a aprendizagem e o meio social e o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Maria Montessori

A francesa Maria Montessori, era Médica, Pedagoga e Antropóloga. Seu estudo deu com crianças portadoras de algum tipo de deficiência. Ela valorizava mais o potencial das crianças do que o papel do professor. A ênfase de seu pensamento está na autoeducação por acreditar que a criança é capaz de conquistar e até mesmo ensinar a si mesma.

Montessori ressaltar a necessidade de qualquer que seja o empreendimento desenvolver atitudes e a criança consiga se posicionar em relação ao objeto. Neste sentido é importante que a possibilite a criação de competências por meio da contemplação, pois a atitude antecede qualquer tipo de disciplinas.

Suas ideias de ensino e forma de enxergar a criança, tiveram forte influência pelo mundo a fora. Preconizou a importância do ambiente para o desenvolvimento da criança, dando valor ao desenvolvimento interno e externo, pois acreditava que ambos se completavam de alguma forma.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA

A escola tem se mostrado ao longo da história ser um espaço de emancipação e de construções salutares para infância. A criança precisa deste espaço para estabelecer as conexões necessárias para as construções sociais durante a infância.

De acordo com Rinaldi (2002, p. 76) “a escola para crianças pequenas é de extrema importância para o entendimento de diversos fatores, como o tipo de futuro que construiremos para e com as crianças e o papel que as escolas desempenharão.”

De acordo com autor se fossemos pintar a imagem de uma criança na escola, esta seria a expressão de alegria e projeções. Deste pensamento depreende-se a ideia de que a escola é um lugar de relações significativas para o desenvolvimento da infância.

Neste sentido é possível dizer que a escola desempenha um papel fundamental na sociedade e pluraliza as oportunidades de novas construções. Assim considera-se a escola como fundamental, para a interação social na infância e demais faixas etárias. É na escola que criança se posiciona como sujeito capaz de inferir no meio em que vive. Rinaldi (2002, p. 77) reflete: “Imagine o quanto pode mudar nossa sociedade quando uma criança surge como um sujeito na vida, um sujeito social, um cidadão que emerge no cenário social, político e cultura composto de vida e não só de necessidades.”

Neste sentido as escolas de educação infantil têm se mostrado acolhedoras da infância e contribuído de forma incisiva com as construções sociais das crianças. A visão de um adulto em miniatura, não é mais uma realidade em nosso país, esta visão tem se transformado e buscado cada vez mais entender a criança em seu tempo de desenvolvimento.

Em nosso país já se tem observado mudanças importantes vem ocorrendo na visão em relação a infância e a educação infantil.

A Constituição Federal de 1988 é possível evidenciar a preocupação com a Educação da Primeira Infância:

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
IV – Educação Infantil, em Creche e Pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.
(BRASIL, 2008, p. 137).

Não há dúvida da grande relevância é que é dever do Estado e da Família assegurar e incentivar a educação dos pequenos, como está também previsto na Constituição:

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
(BRASIL, 2008, p. 136)

O direito à Educação Infantil com um trabalho de qualidade tem sido assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e pelo Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172/2001).

Os estudos efetuados apontam a escola como espaço fundamental, para o atendimento as crianças pequenas. Assim é possível a compressão de que a “escola é um espaço privilegiado para o cultivo das emoções e do crescimento da criança como pessoa autônoma e conhecedora

de seus sentimentos e de seu lugar no mundo” (SILVA, 2017, p.10).

A escola é lugar de socialização, e a infância uma das mais importantes fases do desenvolvimento humano. O espaço escolar possibilita ao educando participar de projetos e escolhas que irão contribuir para o com a construção social da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos realizados conclui-se que a escola seja de fato pluralizadora das possibilidades de construções sociais da infância. A criança pequena aprende de forma diferente do adulto, e possui múltiplas formas e manifestações de acordo com seu tempo desenvolvimento.

Pensar a infância é trazer pra o diálogo as ideias de estudiosos que nos precederam e que tiveram importantes contribuições a respeito do que seja a infância e como ela se desenvolve. Assim não há dúvida que a escola possa consubstanciar em seus processos pedagógicos aqueles aspectos mais importantes de cada teoria e cumpra sua função social na formação cidadã das crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Texto Constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008
- FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). História social da infância no Brasil. 5. ed., rev. e ampl São Paulo: Cortez, 2003. 334 p.
- MACHADO, João Luiz de Almeida. Escolhendo a Pílula Vermelha. Blog na formação de professores. São Paulo 2008. Tese de doutorado. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10107/1/Joao%20Luis%20de%20Almeida%20Machado.pdf> acesso 10 de fev. 2021.
- SILVA, Taciana Barros Da. A Construção Do Indivíduo Social Na Escola. Universidade federal fluminense. Niterói, 2017. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/6706/1/Monografia%20Taciana.pdf> acesso em 15 de abril de 2021,
- PIAGET, J. Para Onde Vai a Educação? Rio de Janeiro: José Olympo, 9ª edição, 1988.
- _____. Psicologia e pedagogia. Tradução Editora Forense Universitária – Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
- RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da Criança e o Ambiente em que ela vive como princípio fundamental. Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil/organizado por Lella Gandini e Carolyn Edwards; trad. Daniel Etcheverry Burguño. -Porto Alegre: Artmed, 2002.
- VIGOTSKY, L. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.
- _____. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998
- WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Rio de Janeiro: Andes, 1981
- _____. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007 (Coleção Psicologia e Pedagogia).

África, afrodescendência e educação: reflexão sobre a implementação e aplicabilidade da lei n° 10.639/03

Wellington Rodrigues dos Reis Edmundo

Professor da Rede Pública Municipal de Ensino de Hidrolândia/Goiás, Licenciado em História e em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e em Neuropedagogia Aplicada à Educação, Mestrando em Educação pelo PPGEDUC da Universidade Federal de Catalão (UFCAT).

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.4

RESUMO

A Lei no 10.639 que tornou obrigatório a inclusão de conteúdos programáticos, sobre a história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares fundamentais e médios de instituições de ensino públicas e privadas do Brasil, constitui um marco na história da educação nacional. O Brasil experimenta uma nova era: o reconhecimento social da importância da cultura africana e afrodescendente para a construção da sua identidade sociocultural. Porém, a lei tem permeado apenas os discursos ideológicos, pois sua prática ainda não tem sido adotada em grande parte das escolas brasileiras. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo investigar e analisar, a implementação e o cumprimento da legislação supracitada e suas implicações à prática pedagógica e ao processo ensino-aprendizagem escolar. Do ponto de vista metodológico, optou-se pela pesquisa bibliográfica. O processo investigativo alicerça-se em uma visão dinâmica e dialética da educação e dos processos educativos, e visa contribuir para a ressignificação de conceitos relacionados a história e a cultura brasileira.

Palavras-chave: África. afro-brasileira. lei. cultura.

Abstract

Law No. 10.639, which made it mandatory to include syllabus on the history of Africa and Afro-Brazilian culture in the fundamental and secondary school curricula of public and private educational institutions in Brazil, constitutes a milestone in the history of national education. Brazil experiences a new era: social recognition of the importance of African and Afro-descendant culture for the construction of its sociocultural identity. However, the law has only permeated ideological discourses, as its practice has not yet been adopted in most Brazilian schools. In this sense, this work aims to investigate and analyze the implementation and compliance with the aforementioned legislation and its implications for pedagogical practice and the school teaching-learning process. From a methodological point of view, we opted for bibliographical research. The investigative process is based on a dynamic and dialectical view of education and educational processes, and aims to contribute to the redefinition of concepts related to Brazilian history and culture.

Keywords: Africa. afro-brazilian. law. culture.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A criação da Lei nº 10.639 que tornando obrigatório a inclusão de conteúdos programáticos sobre a história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares fundamentais e médios de instituições de ensino públicas e privadas do Brasil constitui um marco na história da educação nacional. O Brasil experimenta uma nova era: o reconhecimento social da importância da cultura africana e afrodescendente para a construção da sua identidade sócio-cultural.

Estudar e compreender a pluralidade e diversidade cultural do povo brasileiro tornou-se imprescindível para desmistificar a visão europeia civilizadora do branco, como preceptor do progresso e da tecnologia.

Dentre o mito das três raças formador do povo brasileiro, o negro e o índio, sofrerão um longo processo de embranquecimento da subjetividade e um intenso processo de explorações econômicas, que fizeram destes em muitos casos excluídos do processo social, sendo marginalizados pelos grupos dominantes, e tendo seus papéis relegados a um plano inferior sendo vítimas de caracterizações de estereótipos com distorções grosseiras de suas verdadeiras realidades.

O tráfico negreiro desenvolveu durante um grande período a migração forçada do negro para o Brasil na condição de escravo. A escravidão africana provocou a extensão territorial do negro e de suas manifestações culturais para diversas regiões brasileiras.

O Brasil é um dos poucos países da contemporaneidade que possui sociedades multiétnicas. Sendo também o segundo país com maior população negra perdendo apenas para a Nigéria, mais da metade da população brasileira é composta por negros e mestiços. Apesar disso o negro ainda enfrenta no Brasil em pleno século XXI grandes dificuldades em âmbito econômico, social, educacional e principalmente religioso.

O povo negro se transformou em grupo social que tem procurado desenvolver sua singularização racial em relação aos demais grupos sociais que coabem o mesmo território que o seu, procurando assim diluir-se no corpus geral da sociedade brasileira.

Nossa história só pode ser compreendida a partir da análise e compreensão da história africana. Estudar, compreender e analisar as manifestações culturais africanas e afro-brasileiras é mais que um altruísmo, é proporcionar abordagens e discussões em âmbito social e educacional da importância da oficialização e da reemergência dos quadros simbólicos e místicos e culturais dos povos afro-brasileiros.

Os africanos são os colonizadores culturais do Brasil, são portadores dos conhecimentos e das técnicas que viabilizaram economicamente a sociedade brasileira ao longo de sua história (SILVA; GOMES: 2006).

ÁFRICA, AFRODESCENDÊNCIA E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS E DISTANCIAMENTOS

A lei nº 10.639 vem preencher uma lacuna presente na educação nacional, pois possibilita aos educadores e aos educandos a reflexão e a compreensão da história dos africanos e suas interfaces com a cultura nacional, levando o indivíduo a problematizar a desigualdade racial

presente na sociedade brasileira e as ações afirmativas negras, fermentando o debate e a sensibilização das pessoas, formando assim consciências transformadoras da realidade social que se impõe no universo das relações étnicas brasileiras.

A trajetória da história das práticas pedagógicas educacionais brasileiras relacionam-se com os aspectos econômicos, políticos e culturais do país. Segundo SANDER (2005, p. 91), “(...) atos e fatos econômicos, políticos e culturais que influenciaram os destinos de nossa história nacional, marcaram a orientação da educação brasileira”.

A educação brasileira pode ser dividida segundo SANDER (2005) em cinco grandes momentos:

- 1º momento – da Colonização;
- 2º momento – da Ordem e Progresso;
- 3º momento – dos Pioneiros da Educação;
- 4º momento – da Economia da Educação;
- 5º momento – da Construção da Democracia.

Como o próprio nome diz o momento da colonização inicia-se com o processo de colonização do Brasil por Portugal em 1500. Transfere-se da Europa para o Brasil conhecimentos e práticas sócio-educacional, por intermédio de uma política educacional intitulada como “pública” a educação é delegada inicialmente aos missionários da Companhia de Jesus.

Segundo Sander (2005, p. 95), a educação “era uma política pública confessional que utilizava os sacerdotes religiosos para formar os alunos, para a obediência e respeito a Deus e a autoridade constituída monarquicamente”.

A educação brasileira no período colonial encontrava-se ligada ao pensamento pedagógico da Igreja Católica caracterizando as práticas pedagógicas educacionais brasileiras como um “escolasticismo católico”.

Mesmo assumindo um caráter público a educação colonial era direcionada primordialmente às classes sociais dominantes, sendo ofertada a uma minoria da elite política e do clero. A família real portuguesa não manifestava interesses pessoais nem políticos de ampliação do sistema educacional. Houve tentativas de mudanças e alterações nas práticas pedagógicas nesse período, mas nenhuma obteve êxito.

O segundo momento da história educacional brasileira é o da ordem e progresso que se iniciou com a República. As práticas pedagógicas foram reformadas e alicerçadas nos princípios positivistas Francês.

SANDER (2005, p. 91) nos esclarece que:

É assim que as perspectivas iniciais de administração escolar da Primeira República deram origem a modelos dedutivos e a práticas que revelam uma preocupação da ordem, do respeito e da harmonia em sala de aula, no funcionamento das escolas e na gestão político-institucional dos sistemas de ensino, ordem, disciplina, controle centralizado e uniformização de comportamentos e práticas eram os requisitos fundamentais das escolas e dos sistemas de ensino e da própria administração pública daquela época.

Diversos movimentos internacionais influenciaram a organização e administração da educação brasileira por várias décadas. Currículos enciclopédicos e metodologias empíricas também são características desse período.

Influenciado pelo movimento brasileiro de reação a teorias sociais que dominavam a produção intelectual na Europa e nos EUA, emerge no cenário educacional brasileiro o momento dos pioneiros da educação.

Esse momento encontra-se ligado a semana de arte moderna, a escola nova, a criação do Ministério da Educação pelo presidente Getúlio Vargas e a criação da Lei Francisco Campos, que “[...] marcou a história da legislação educacional brasileira, consagrando a liberdade de ensino e legitimando formalmente a iniciativa privada [...]” (SANDER, 2005, p. 98).

O quarto momento é o da economia da educação. As políticas públicas de administração e organização educacional brasileiras encontravam-se ligadas desde o seu início a influências e investimentos externos.

O período da economia da educação é caracterizado pelo planejamento governamental e educacional, é a fase desenvolvimentista da educação. A educação é vista como fator de crescimento econômico, de desenvolvimento técnico e o mais importante meio de seleção e ascensão social.

Porém os investimentos aplicados na educação em um período curto de tempo não trouxe os resultados esperados em nível de crescimento econômico, progresso tecnológico e desenvolvimento sustentável com equidade e justiça social.

O que faltou á fase desenvolvimentista da educação brasileira foi um compromisso prioritário e continuo com a formação para a cidadania, a defesa dos direitos humanos e a promoção da equidade e da participação popular (SANER, 2005, p. 101).

A educação crítica e libertadora caracteriza o quinto momento. Sob a influência do pensamento freiriano a educação resgata o respeito aos direitos humanos, a defesa do meio ambiente e a qualidade de vida. De acordo com Silva; Gomes (2006, p. 10), assim como os pensadores brasileiros progressistas:

[...] apenas reconheceu a existência de negros e índios como um preâmbulo para as relações sociais brasileiras, mas sem entrar no âmago dos significados dessa existência. O negro funciona como “coisa” do passado, aparecendo diluído no presente como povo ou grupo popular, não como seres concretos das relações sociais. O silêncio só era quebrado para alimentar uma confusão conceitual muito bem elaborada pela Casa Grande. Misturava-se a existência biológica com inexistente mistura econômica e política, a ideologia da mestiçagem que joga um suposto papel de pacificadora das populações e distribuidora de igualdade de oportunidades sociais entre as etnias.

Hoje a educação vivencia uma nova experiência que vai além das aspirações de Paulo Freire é a educação inspirada no reconhecimento da pluralidade étnica e cultural, reconhecendo os africanos e afrodescendentes como sujeitos históricos pertencentes da história e das relações sociais brasileiras.

A inclusão das percepções étnicas nos currículos escolares nos permite segundo:

[...] melhor focar a persistente contribuição nacional que na história te africanos escravizados, explorados e desconsiderados como parte da humanidade, bem como europeus escravizadores criminosos donos de tudo e considerados como parte única da humanidade. Permite-nos também compreender como o cotidiano histórico nacional mantém e

transforma essa desigualdade inicial em outros no presente. Cabe notar que não se trata de um problema apenas de raça biológica ou social, mas de relações sociais com a especificidade ética. Também não é apenas um problema de poder aquisitivo dos atores sociais individualmente. A luz da história temos um problema de dominação étnica e estamos sem uma história que pudesse nos explicar as origens africanas para podermos daí entender a realidade dos afrodescendentes e, portanto, a realidade da sociedade brasileira que provoca as hierarquias sociais de negros e brancos, de negros permanentemente pobres e brancos das diversas classes sociais (SILVA; GOMES, 2006, p. 11).

No dia nove de janeiro de 2003 foi aprovada a lei 10.639 que institui a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos programáticos sobre a história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares fundamentais e médios de instituições de ensino público e privados do Brasil. Segundo o texto da lei estariam inclusos também, a luta dos negros para a formação da sociedade nacional.

Essa lei resulta de um processo no qual diversos agentes sociais atuaram pra a sua concretização e fomenta discussões urgentes e necessárias sobre o resgate dos valores civilizatórios africanos e das influências dos africanos e dos afrodescendentes no processo de formação da identidade sócio-cultural brasileiro.

A educação possui papel social de irrelevante importância, pois fomenta sensibilidades e prolifera conhecimentos sistematizadores e qualificadores das temáticas culturais afro-brasileiras e da história da África para o combate ao racismo nas instituições educacionais e nas esferas sociais.

A lei coloca em prática a urgente e necessária formação de sujeitos históricos críticos e reflexivos pautados na compreensão e vivência dos propósitos legais e políticos adotados pelo Brasil, colocando-os frente a frente com a realidade étnica, política, cultural e das questões raciais brasileiras desfazendo e desmistificando conceitos velhos e ultrapassados relacionados a questões étnicas raciais.

Os conteúdos trabalhados nas escolas segundo a lei deverão ir além da visão preconceituosa e racista trabalhada até então. Deveram ser traçados panoramas, histórico-cultural-político-econômico dos povos africanos, enfatizando a diversidade cultural e étnica bem como as riquezas do continente antes da chegada dos colonizadores e a trajetória da população africana e afrodescendente na sociedade brasileira.

A lei nº 10.639 vem preencher lacunas existentes nos currículos escolares e apontar omissões, presentes no tratamento e disseminação, da história, da cultura, do trabalho e da resistência negra no Brasil.

A educação possui o papel de (re)educar, sensibilizar e formar uma nova sociedade brasileira, que seja consciente da importância e da necessidade de respeitar e valorizar a história da identidade brasileira.

Porém mesmo com a criação da lei nº 10.639 o ensino da cultura africana e afrodescendente tem sido desprezados e relegados a papéis secundários nos conteúdos trabalhados em sala de aula, como se a cultura negra estivesse relacionada apenas com tráfico negreiro. Nesse sentido “negros e africanos constituem-se dessa maneira sinônimo de um povo cuja identidade é ter sido escravizados (SILVA; GOMES; 2006, p. 23).

A única imagem que temos dos negros são as relacionadas com o tráfico negreiro, que

movimentava a economia do país, não o vemos como um povo rico, com diversidades sócio-culturais e com características culturais próprias.

Intolerância, preconceito, exclusão, segregação e marginalização são alguns dos conceitos que ainda caracterizam a cultura africana e afrodescendente no Brasil. É interessante observarmos que as raízes africanas embora ignoradas por uma grande parcela da sociedade, permanece com assombrosa vitalidade no solo cultural brasileiro.

A criação da lei nº 10.639 é sem dúvida um grande avanço na legislação brasileira, é um desafio vencido, é uma conquista, porém experienciamos um desafio ainda maior chamado eficácia plena da lei, ou seja, a aplicabilidade e produção de seus efeitos (lei) em seu grau máximo.

Decifrar nossa história e compreender nossa identidade cultural requer avanços no estudo da história africana e afrodescendente. No estado democrático a aplicação de leis não é tarefa apenas das instâncias legislativas e da administração pública, mas também a integração e participação ativa da sociedade civil, que deve fiscalizar e exigir o cumprimento e aplicação das leis criadas e sancionadas pelo grupo gestor nacional. Leis apenas não bastam, medidas legais não são suficientes devemos lutar pela sua execução.

A ausência da história africana e afrodescendente se legitima graças ao preconceito, a ignorância e principalmente a diversas formas de controle social e de dominação ideológica, onde constrói-se uma identidade nacional brasileira despida de conteúdos raciais, graças ao processo de embranquecimento iniciada por uma parcela da sociedade brasileira no século XIX.

Apesar das lutas sociais negras a legislação anti-racista, embora seja uma conquista, não garante a execução de práticas educacionais que contemplem as necessidades dos afrodescendentes nas instituições educacionais brasileira.

A historiografia brasileira referente aos afrodescendentes e as questões étnico-raciais trabalhadas nas propostas curriculares das instituições de ensino brasileiras ainda referem-se ao negro apenas nas temáticas relacionadas a escravidão e a dominação cultura portuguesa, são raros os livros que abordam a rica bagagem cultural trazida pelos africanos, a resistência negra e as relações raciais nas lutas pelos direitos e pela cidadania como nos orienta a lei.

A historiografia oficial ainda tem sido alicerçada em bases preconceituosas, racistas e discriminatórias. Os livros didáticos de História que são utilizados nas escolas brasileiras como uma das principais ferramentas didático-pedagógicas ainda apresentam grandes lacunas e omissões a história da África e afrodescendente.

Hoje em dia possuímos diversos livros ao nosso alcance que trabalham com as temáticas negras para além das relações escravagistas, porém muitos professores tem se acomodado com os livros adotados pelas instituições de ensino, tendo dificuldades de aprofundarem seus estudos em outros materiais e livros.

A maioria dos textos e ilustrações sobre a África presente nos livros didáticos de história do Brasil retratam apenas a pobreza, as desigualdades econômicas e sociais africanas, desprezando o desenvolvimento de articulações que abordem as especificidades sócio-culturais e histórico-religiosa dos povos africanos. Os textos também não contemplam as pesquisas e estudos recentes sobre a História e cultura africana e de seus descendentes.

Observa-se também uma grande deficiência na formação dos professores, pois muitas universidades ainda não incluíram a História da África em suas grades curriculares. Como ensinar então o que não se sabe?

As escolas retratadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais são caracterizadas por diferentes instrumentos e processos de aprendizagem que permeiam desde matérias didático-pedagógicas, o processo de avaliação e a participação social do aluno e do professor, essas novas visões de aprendizagem influenciam as renovações curriculares que muitas vezes não se efetuem, existindo um grande distanciamento entre os currículos confeccionados por especialistas e os currículos adotados e trabalhados nas salas de aula.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História orienta a disciplina como sendo uma das responsáveis pela construção da identidade, sendo necessária para sua execução a análise de questões sócio-políticas e culturais do Brasil. Auxiliando o aluno a desenvolver noções de reflexão e transformação da sociedade. Oferecendo diversas possibilidades de discussões, análise e inclusão de temáticas étnico raciais nos currículos, contribuindo dessa forma a concretização de noções de cidadania e identidade.

A educação democrática de qualidade e pautada no respeito e na igualdade étnica é um direito do cidadão garantido pela Constituição. O estudo de assuntos decorrentes da história e cultura afro deve ser componentes dos estudos do cotidiano escolar, uma vez que os alunos tornam-se capazes de construir relações ético-sociais e pedagógicos.

Contudo, o ensino das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras é uma medida preventiva fundamental contra o favorecimento da discriminação. O referido trabalho vem destacar, no entanto, que as experiências e contribuições históricas dos afro-brasileiros têm sido trabalhadas como um mundo à parte da realidade nacional, por este motivo, é fundamental entendê-las enquanto realidade social, produtora da própria história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se por intermédio desse trabalho refletir sobre a importância da aplicabilidade da Lei nº 10.639 para a construção de uma educação cidadã crítica e reflexiva. Durante a sua escrita compreendemos a importância da criação e da legitimação de espaços voltadas a problematização da cultura africana e afro-brasileira nos sistemas educacionais, para uma formação plena e integral dos educandos.

Por meio das análises e reflexões, desenvolvidas através das leituras, problematizações realizadas durante o desenvolvimento da escrita desse trabalho, pode-se evidenciar de forma concreta a importância da cultura africana para a formação da identidade cultural brasileira e da necessidade da reflexão em torno dessa temática nos sistemas educacionais nacionais.

Dessa forma, cabe a escola desenvolver suas ações educativas alicerçadas em conteúdos e prática transformadora, que oferece e proporciona ao aluno espaços para o processo de compreensão de suas raízes culturais. A educação deve estar a serviço da libertação do oprimido das algemas do sujo da segregação.

À escola cabe promover e oferecer uma educação de qualidade a todos e para todos os

sujeitos. Oferecendo assim aos alunos, processos ensino-aprendizagem, vivências e experiências repletas de sentidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acessado em 15 de junho de 2021.

MEKSENAS, Paulo. Sociologia da educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 10 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

SILVA, Marilena da; GOMES, Uene José (org). África, Afrodescendência e Educação. Goiânia: Ed UCG, 2006.

SANDER, Benno. Políticas Públicas e gestão democrática da educação. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Coleção Polêmicas do nosso tempo. 32ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

Educação para a justiça: conscientização dos direitos e deveres básicos do cidadão

Leonardo Augusto de Oliveira Rangel
Universidad Columba Del Paraguay

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.5

RESUMO

O presente estudo objetiva discutir a educação para a justiça por acreditar-se que a solução do problema da pobreza e da desigualdade social, passa pela educação. Para tanto, explica a conscientização como instrumento de cidadania cidadão; discute a necessidade da educação para a justiça; e apresenta possíveis saídas para a ausência de educação para a cidadania. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica em doutrinas e legislações que abordam o tema “Educação para a Justiça” concluindo-se que em um novo contexto de globalização e transnacionalidade, em que as fronteiras não são mais vistas como óbices, conclui-se que a Educação passa a ser um instrumento, não mais local, mas global, na difusão da ideia de Direitos Humanos visto que eles são ensinados, podem ser aprendidos, modificados e manipulados, o que demonstra que a Educação como processo de instrução, é a responsável pela disseminação da ideia de cidadania e de Direitos Humanos devendo ser implementada no ensino fundamental e médio com vistas a comunicar direitos e deveres.

Palavras-chave: educação. justiça. educação para a justiça.

Abstract

The present study aims to discuss education for justice because it is believed that the solution to the problem of poverty and social inequality is education. To that end, it explains awareness as an instrument of citizen citizenship; discusses the need for education for justice; and presents possible solutions to the lack of education for citizenship. The methodology used was bibliographic research on doctrines and legislation that address the theme “Education for Justice”, concluding that in a new context of globalization and transnationality, in which borders are no longer seen as obstacles, it is concluded that Education becomes an instrument, no longer local, but global, in spreading the idea of Human Rights since they are taught, can be learned, modified and manipulated, which demonstrates that Education as an instruction process, is responsible for dissemination of the idea of citizenship and human rights, which should be implemented in primary and secondary education in order to communicate rights and duties.

Keywords: education. justice. education for justice

INTRODUÇÃO

O Direito é um produto social e racional. É racional porque é criação do homem, ele é o autor e o intérprete da ação. Ao modificar o meio em que vive necessita ajustar este meio a nova realidade criada produzindo o direito como instrumento para regular e possibilitar a convivência em sociedade, por isso ser também um produto.

A seu turno, de uma forma geral, a educação tem sido apresentada por muitos pesquisadores como o principal instrumento para a solução dos problemas de pobreza, desigualdade de renda e falta de oportunidades (FRANCISCHETTO, 2012).

O presente estudo objetiva discutir a educação para a justiça por acreditar-se que a solução do problema da pobreza e da desigualdade social, passa pela educação.

De forma particular, a motivação principal para direcionar o olhar sobre a educação é os impactos que ela tem tanto sobre o indivíduo como também sobre as externalidades positivas para a sociedade. São muitos os impactos individuais da educação: aumento da qualidade de vida e bem-estar; redução da criminalidade; construção ativa da cidadania; menor percentual de gravidez na adolescência; busca pela salubridade da população, que guarda relação com o menor índice de adoecimento. Já os impactos para a sociedade são: menor incidência corruptiva; altas taxas de produtividade, não somente daquele que detém um maior nível de instrução, mas também de seus colegas de trabalho; crescimento e desenvolvimento econômico.

Assim, busca-se demonstrar que uma vez que a educação se tornou um sinal e uma fonte de riqueza, os objetivos da educação tornaram-se inextricavelmente entrelaçados, para fins de política pública, com noções de prosperidade e crescimento nacional. As pessoas, então, passam a ser vistas como mais um instrumento de progresso.

A metodologia empregada na realização desta pesquisa foi a revisão de literatura realizada em livros, artigos e legislações que se dedicam ao estudo do tema em análise.

DIREITO À EDUCAÇÃO

A Constituição de 1988 representou na história nacional a instituição do Estado Democrático de direito e a “consolidação do mais longo período de estabilidade política da história do país” (BARROSO, 2016, p.360).

Desta forma, por meio da afirmação dos direitos fundamentais individuais, sociais e políticos, orientados a partir da axiologia da dignidade humana, conserva as conquistas até então incorporadas ao patrimônio da humanidade, e simultaneamente, realiza a positivação de valores e princípios, sociais, democráticos e econômicos, como objetivos na construção de uma sociedade pluralista e inclusiva.

No que tange ao direito à educação, há ampla delimitação do direito, da obrigação do Estado, da política educacional a ser desenvolvida, do financiamento do ensino, da educação obrigatória, da expansão do ensino, do compromisso com a oferta qualitativa do ensino e da responsabilidade solidária da sociedade. A regulamentação deste direito encontra-se por vários capítulos no texto constitucional.

Assim, o direito à educação é definido como um direito social, “de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade,” destinando-se ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A concretização social deste direito advém da natureza conferida a ele pela constituição, qual seja, a de direito público subjetivo.

Este direito está orientado a partir dos seguintes princípios: a) igualdade de condições não apenas no acesso como na permanência na escola; b) liberdade para aprender, ensinar, realizar pesquisas e divulgar o pensamento e o saber; c) multiplicidade de ideias e de concepções pedagógicas; d) coexistência de instituições de ensino públicas e privadas; e) ensino público gratuito ministrado em estabelecimentos oficiais; f) valorização dos professores e equipe pedagógica, assegurados, na forma da lei, os planos de carreira, com ingresso exclusivamente através de concurso público com avaliação de provas e títulos, aos profissionais das redes públicas; g) gestão democrática e participativa do ensino público, na forma disposta na lei; h) garantia de um padrão de qualidade; e i) piso salarial profissional aplicado em âmbito nacional para os profissionais da educação ministrada em estabelecimentos públicos de ensino, nos termos de lei federal (CURY, 2010).

A obrigação do Estado com a oferta de educação pode ser classificada em três grandes vertentes. A primeira relacionada a competências legislativas de regulamentação do ensino, a segunda referente ao financiamento e a terceira ao estabelecimento de garantias de realização do ensino.

No que se refere às competências legislativas de regulamentação do ensino, a Carta Constitucional afirma que compete à União o exercício da função exclusiva para dirimir a respeito das diretrizes e bases da educação nacional. Definiu como interesse legislativo comum da União, Estados e municípios a promoção dos meios de acesso à cultura, educação e ciência; e deixou aos Estados e municípios o exercício legislativo suplementar do atendimento do interesse local e regional e preenchimento de lacunas deixadas pelas normas gerais. Dentro do aspecto da competência exclusiva, determinou a União a organização do Sistema Nacional de Educação e a sua composição por meio dos sistemas de ensino de cada um dos entes federados.

A descentralização do ensino, expressa pela forma de atribuição de competências e organização dos sistemas de cada ente federativo, destina-se a promoção da universalização do ensino, orientados pelo regime de colaboração. Assim, a União responsabilizou-se por financiar as instituições de ensino público federal e acumulou a função redistributiva e supletiva, de maneira a garantir que sejam equalizadas as oportunidades educacionais e um padrão mínimo de qualidade da educação mediante assistência técnica e financeira prestada pela União aos Estados, Distrito Federal e Municípios. Aos Estados e Distrito Federal foi assegurada a atuação prioritária no Ensino Fundamental e Médio. E, por fim, os Municípios foram incumbidos, prioritariamente, do ensino fundamental e da educação infantil (KANG, 2011).

É importante ainda pontuar que, dentro da obrigação legislativa do Estado, por meio da União, em competência exclusiva, houve a determinação constitucional da definição dos conteúdos mínimos a serem ministrados no ensino fundamental¹, assegurando formação básica

*1 Art. 110 da Constituição Federal: Cada Estado, bem como o Distrito Federal, constituirá uma seção judiciária, que terá por sede a respectiva capital, e varas localizadas segundo o estabelecido em lei.
Parágrafo único. Nos Territórios Federais, a jurisdição e as atribuições cometidas aos juizes federais caberão aos juizes da Justiça local, na forma da lei.*

e respeito aos valores artísticos e aqueles relacionados à cultura nacional e regional (MUNIZ, 2020). Este posicionamento constitucional coloca-se pela primeira vez no texto constitucional. E, atualmente, materializa-se através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, abrangendo toda a educação básica.

No que diz respeito ao financiamento do ensino, existe a determinação de percentuais fixos mínimos que devem ser aplicados pela União (18%), Estados e municípios (25%), da receita que resultar de impostos advindos de transferências no desenvolvimento do ensino e sua manutenção. Isto para garantir que as necessidades do ensino obrigatório sejam garantidas no que se refere à universalização, garantia de um padrão mínimo de qualidade e equidade (KANG, 2011).

O financiamento da educação compreende ainda recursos oriundos de contribuições sociais, salário-educação e outros recursos orçamentários. No entanto, os recursos públicos não foram destinados exclusivamente à educação pública, realizada pelos sistemas públicos de ensino. Estes podem ser encaminhados também a instituições privadas que realizem a educação básica, em duas circunstâncias: bolsas de ensino mediante a falta de oferta regular do sistema público, ou quando qualificadas como comunitárias, confessionais ou filantrópicas (MUNIZ, 2020).

E a terceira grande vertente de obrigação do Estado compreende a instituição das garantias de realização do ensino. Estas garantias são realizadas por meio de: a) obrigatoriedade da educação básica e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, sendo garantida, inclusive, sua oferta sem nenhum custo também a todos aqueles que não tiveram acesso à educação na idade própria; b) universalização progressiva do ensino médio gratuito; c) garantia de atendimento educacional especializado aos alunos deficientes, especialmente na rede regular de ensino; d) educação infantil, em creches e pré-escolas, às crianças de até 5 anos de idade; e) acesso aos níveis de ensino, pesquisa e criação artística mais elevados, de acordo com a capacidade de cada um; f) oferta de ensino noturno regular e condizente com as condições do educando; e g) atendimento ao aluno, em todas as fases da educação básica, efetivado valendo-se de programas suplementares de fornecimento de material didático, transporte, alimentação (merenda escolar) e assistência à saúde (KANG, 2011).

Foi resguardado, ainda, constitucionalmente, o ensino à iniciativa privada, desde que fosse submetida ao poder de regulamentação pública e a existência de ensino religioso no ensino fundamental, de caráter facultativo.

O amplo tratamento constitucional ao direito à educação é fruto de várias emendas constitucionais com vistas ao aperfeiçoamento e extensão do direito e, simultaneamente, ao estabelecimento dos meios assecuratórios de sua realização na vida de cada cidadão.

Posto o caminho constitucional realizado pela educação nos textos constitucionais, é importante realizar breves apontamentos nas legislações infraconstitucionais que regulamentaram diferentes perspectivas presentes em algumas Cartas Magnas da República Brasileira.

A CONSCIENTIZAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE AUTONOMIA CIDADÃ

Na medida em que estabelece como função institucional “promover a difusão e a conscientização dos direitos humanos, da cidadania e do ordenamento jurídico”, o inc. III do art. 4º da Lei Complementar nº 80/94 apresenta-se, em nosso entendimento, como a baliza primeira

que deve orientar a atuação da Defensoria Pública (MUNIZ, 2020). Afinal, para que o indivíduo possa ascender à condição de cidadão, não basta que saiba da existência de direitos em abstração, recebendo-os como se fossem favores outorgados, em estado de alienação quanto à sua importância nos mecanismos de construção democrática. Ou seja, para reconhecer como seus os direitos previstos no ordenamento jurídico e deles se apropriar com autonomia para gerir suas relações, o sujeito deve conscientizar-se de seu papel na sociedade que integra, de sua capacidade de transformar a realidade e o mundo em que se insere.

Ocorre que isso não é tarefa fácil, considerando-se que o assistencialismo paternalista ainda dita a tônica da forma de se fazer política no Brasil, em clara manobra de conservação do status quo. Nosso passado de colônia atualiza-se em uma mentalidade colonizada, incutida nas massas desfavorecidas a partir de uma estratégica mobilização política das elites que, em nossa história, sempre conseguiram se antecipar e suprimir os levantes populares contra o poder estabelecido. Assim, sempre foram hábeis nossos donos do poder (FAORO, 2001) que, antes de assistir à conquista de direitos a partir das lutas das massas insatisfeitas, os concederam de cima para baixo, de pai para filho, como favores que os conservam na posição de credores em relação a uma maioria inferiorizada, dessa forma mantida na condição de devedora.

Mas, a verdade é que, de concessão em concessão, a Constituição Federal de 1988 emergiu como um marco que se aperfeiçoa ao tornar possível uma revolução institucionalizada, sendo atribuído, nesse sentido, papel de destaque à Defensoria Pública. Dito de outra forma, a população vulnerável pode contar, atualmente, com mecanismos jurídicos para o pleno exercício de sua cidadania e, desta forma, integrar-se às dinâmicas do poder, o que, contudo, não quer dizer que as condições políticas, sociais e subjetivas propiciem essa participação (Costa; Godoy, 2014).

O caminho que deverá ser trilhado ainda é extenso e passa, obrigatoriamente, pela conscientização de cada um acerca da necessidade da adoção de uma postura ativa no que se refere à alteração do contexto social no qual se encontra inserido. Para tanto, é necessário ter conhecimento sobre a lógica assistencialista que o preserva submisso e desmistificá-la, dando-lhe autonomia ao passo em que toma como seus os deveres e direitos que podem torná-lo livre e igual às demais pessoas (FREIRE, 1980).

Nesse contexto se destaca a função da Defensoria Pública, que também precisa se libertar das engrenagens do sistema que está posto e arrolar todas suas formas de atuar judicial e extrajudicialmente de acordo com a missão institucional de ajudar a promover a educação em direitos. Deve, então, colocar-se como mediadora entre o indivíduo e a linguagem do poder, que é o Direito; assessorá-lo, lado a lado, na solução de suas demandas, das quais a Instituição nunca poderá se apropriar, não obstante deva se esforçar para envolver o cidadão nesse processo, de maneira que este abandone o lugar de objeto de decisões judiciais para passar à condição de protagonista na solução de seus conflitos e, então, na condução de sua própria vida (Costa; Godoy, 2014).

Considerada a realidade brasileira, é desse processo de educação para direitos, de conscientização (desalienação) rumo à autonomia cidadã que será tratado a seguir.

A educação jurídica como pressuposto da autonomia

Como bem lembra Paulo Freire (2013), analisando as dinâmicas relacionais de poder e alteridade, comum é que o oprimido carregue o opressor dentro de si, o que faz necessário um trabalho de conscientização quanto a essa insuspeita hospedagem, o qual possibilite àquele – oprimido – acessar sua autonomia em relação a quem sempre o manteve subjugado na posição de outro radical, contraponto necessário à afirmação de uma superioridade. Mas, em se tratando de Brasil, esse trabalho de conscientização não pode restringir-se apenas ao âmbito das relações sociais e individuais, ganhando também contornos políticos e jurídicos ao objetivar a redução das diferenças que isolam as elites dos indivíduos e grupos que, historicamente preservados à margem do poder, confirmam a condição favorecida de minorias que concentram para si o monopólio das decisões e privilégios.

De um modo geral, pode-se afirmar que o próprio Brasil ainda não se emancipou da condição de colônia, na medida em que a pauta política, econômica e mesmo a produção de conhecimento sempre se ajustam em função daquilo que pensam e do Brasil esperam os ditos países desenvolvidos, tendo por referência as verdades lá proclamadas. Fato é que, de acordo com Faoro (2001), em grande medida, os brasileiros ainda se portam como colonizados diante daqueles países que, por qualquer razão, projetou como superiores, os colonizadores, portanto, cujos costumes e valores são pelo povo do Brasil, prontamente absorvidos e adotados como verdades perfeitas, padrões que devem ser seguidos sem necessidade de reflexão.

Um bom exemplo do que se acaba de afirmar pode inclusive ser extraído da forma alienada de produzir Direito, com o que se salienta o histórico – embora marcadamente irrefletido – gosto pelo que é alheio, tanto no que diz respeito às leis que são importadas para regular as condutas do povo brasileiro, quanto no que concerne à preferência por referenciais estrangeiros para as construções teóricas nacionais. Ou seja, justamente na produção jurídica, que deveria ser expressão máxima da autonomia, insiste-se ainda na submissão e dependência de padrões alheios de comportamento e pensamento (heteronomia), tratando-se, a importação de leis e políticas, de antigo costume brasileiro, já descrito e denunciado por pensadores da envergadura de Sérgio Buarque de Holanda (1995) e Raymundo Faoro (2001).

Como se pode verificar, as dinâmicas que se pretende analisar têm por base a articulação em oposição das palavras alienação x conscientização, heteronomia x autonomia, muito bem trabalhada por Castoriadis (1982) em sua obra “A instituição imaginária da sociedade”. Aliás, em alinhamento do que ali expõe o clássico autor às propostas desenvolvidas neste estudo, cumpre destacar suas conclusões no sentido de que o processo de educação e conscientização em superação à alienação, logo no sentido da autonomia em superação à heteronomia, há de passar necessariamente do plano individual ao coletivo.

Esmiuçando o que se acaba de afirmar, frisa Castoriadis (1982) que os processos de alienação se marcam justamente pela introjeção mistificada e inconsciente pelos sujeitos e massas dominados dos valores sobre os quais os estratos dominantes sustentam e conservam para si o poder. Certo é que, ao introjetarem inconscientemente os valores próprios às elites dominantes, os sujeitos que compõem o que em seu conjunto se pode definir como estratos inferiorizados da população terminam por tomá-los – ainda que sem percebê-lo – como referências para seu comportamento, pensamento e escolhas, no que se fecha o circuito de reprodução do estado de

coisas posto, determinante à manutenção das relações de dominação e poder. Aí se identifica a heteronomia nos processos de construção identitária dos sujeitos – e dos estratos – dominados, na medida em que se conduzem e fazem suas escolhas a partir de valores e parâmetros próprios de seus outros, que são acriticamente acolhidos e aplicados como verdades prontas, eis que inconscientemente introjetados nos processos interacionais das dinâmicas de conservação do poder.

Posto isso, retomando a ancestral colonização como matriz das relações de dominação que ainda caracterizam o Brasil, entende-se que a adesão à imagem mistificada do colonizador como referência máxima pelo colonizado integra e sustenta o processo de opressão a que se refere. É o que destaca Albert Memmi (1967) em seu “Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador”, sempre a lembrar que a relação desigual entre senhor e escravo tende a repetir-se na desigualdade, o inferiorizado almejando a posição privilegiada do que lhe seja superior.

Ou seja, mesmo que ascendam ao poder, não se pode desprezar o empuxo que atua sobre os sujeitos – e estratos – até então dirigidos no sentido de repetir as decisões e posturas daqueles que antes o detinham (o poder), justamente por tudo o que acima se expôs. Por outro lado, oportuno frisar que as considerações até aqui desenvolvidas não desprezam a realidade de que todo processo de construção identitária subjetiva ou mesmo coletiva se faz a partir do que lhe é outro. Afinal, reconhece-se que a alteridade é inerente à condição humana (ARENDR, 2008), de modo que jamais poderá ser extirpada e, logo, desconsiderada nas reflexões que se façam sobre os fatores determinantes nos processos de escolha, conduta ou pensamento humanos. Segundo Castoriadis:

O sujeito em questão não é, pois, o momento abstrato da subjetividade filosófica, ele é o sujeito efetivo totalmente penetrado pelo mundo e pelos outros. O Eu da autonomia não é Si absoluto, mônada que limpa e lustra sua superfície êxtero-interna a fim de eliminar as impurezas trazidas pelo contato com o outro; é a instância ativa e lúcida que reorganiza constantemente os conteúdos utilizando-se desses mesmos conteúdos, que produz com um material e em função de necessidades e idéias elas próprias compostas do que ela já encontrou antes e do que ela própria produziu. Portanto, não se pode tratar dentro dessa relação também de eliminação total do discurso do outro – não somente por ser uma tarefa interminável, mas porque o outro está presente na atividade que o “elimina”. E eis por que não pode também existir “verdade própria” do sujeito num sentido absoluto. A verdade própria do sujeito é sempre participação a uma verdade que o ultrapassa, que se enraíza finalmente na sociedade e na história, mesmo quando o sujeito realiza sua autonomia (CASTORIADIS, 1982, p. 128-129).

Essa inafastabilidade da alteridade – enfim, do que seja outro no eu ou em nós –, entretanto, não pode representar uma blindagem a impedir que os valores que pautam pensamentos, condutas e escolhas sejam submetidos a uma constante atualização pela reflexão crítica, capaz de, no mínimo, viabilizar o (re)dimensionamento de sua importância (dos valores) e o acesso à sua origem (COSTA; GODOY, 2014).

Sob essa perspectiva, depreende-se, portanto, que, em todo seu potencial revolucionário, a autonomia é uma ininterrupta conquista, a requerer esforço constante de atualização, sob pena de sucumbir às forças tendentes a uma inércia conservadora e, assim, ela própria converter-se em heteronomia.

Um discurso que é meu é um discurso que negou o discurso do outro; que o negou, não necessariamente em seu conteúdo, mas enquanto discurso do Outro; em outras palavras que, explicitando ao mesmo tempo a origem e o sentido desse discurso, negou-o ou afirmou-o com conhecimento de causa, relacionando seu sentido com o que se constitui

como a verdade própria do sujeito – como minha própria verdade (CASTORIADIS, 1982, p. 125).

A autonomia, assim considerada,

[...] não é, pois, elucidação sem resíduo e eliminação total do discurso do Outro não reconhecido como tal. Ela é instauração de uma outra relação entre o discurso do Outro e o discurso do sujeito. A total eliminação do discurso do Outro não reconhecido como tal é um estado não-histórico. O peso do discurso de Outro não reconhecido como tal pode ser visto mesmo nos discursos que tentaram mais radicalmente atingir o fundo da interrogação e da crítica dos pressupostos tácitos – quer seja Platão, Descartes, Kant, Marx ou o próprio Freud. Mas existem precisamente os que – como Platão ou Freud – jamais pararam nesse movimento; e existem os que pararam, e que às vezes, por isso, se alienaram em seu próprio discurso tornado outro. Existe a possibilidade permanente e permanentemente atualizável de olhar, objetivar, colocar a distância e finalmente transformar o discurso de Outro em discurso do sujeito (CASTORIADIS, 1982, p. 126-127).

O até aqui exposto, portanto, é suficiente à conclusão no sentido de que a dinâmica da opressão é relacional. Disso se deduz que não há dominador sem dominado e vice-versa, os pólos afirmando-se enquanto contrários, um simbolizando a positividade face à negatividade do outro. Daí a constatação de uma dependência do opressor (colonizador, dirigente) em relação ao oprimido (colonizado, dirigido), na medida em que a superioridade daquele só existe diante da inferioridade deste, verdadeiro espelho confirmador de sua existência, ao menos enquanto este não se conscientizar que suas posturas, pensamentos e escolhas são direcionadas pelo discurso do outro (heteronomia) e não pelo seu próprio (autonomia) (Costa; Godoy, 2014).

Eis o ponto. Está-se diante de opostos que dialogam justamente porque aderem a uma linguagem que lhes é comum, a qual constitui o meio em que circulam os símbolos de superioridade e inferioridade que partilham entre si, permitindo a identificação e diferenciação dos comunicantes. Não fosse assim, não haveria interação, não haveria comunicação, de forma que a condição de oprimido pressupõe, em alguma medida, a adesão deste a valores que permitem a outro posicionar-se como seu opressor, símbolo da positividade diante de sua negatividade. Justamente em razão do exposto é que se pode falar em uma servidão que, de certa forma, é voluntária (LA BOÉTIE, 1999).

Destaque-se, nesse sentido e como um primeiro exemplo, o fato de estar-se igualmente imersos numa cultura do consumo que, embora torne possível a identificação de todos a partir dos valores que propala – próprios ao capitalismo globalizado –, é causa primeira da extrema desigualdade social que se abre em abismo entre consumidores plenos e consumidores falhos (BAUMAN, 2008) ou não consumidores. Mas, retomando o que acima foi destacado, caso não houvesse uma comunhão geral, uma adesão, um pacto em torno do que a cultura consumista veicula como símbolos de sucesso, não seria possível estabelecer uma relação entre bem-sucedidos e fracassados, na medida em que aí se verifica uma interdependência entre pólos contrários, com apenas um se afirmando diante do outro.

No entanto, o consumo não se consubstancia na única linguagem que obtém ampla adesão e desta forma viabiliza a comunicação entre aqueles que irão se diferenciar como “superiores ou inferiores, opressores ou oprimidos” (Costa; Godoy, 2014, p.43). Enquanto linguagem que serve ao poder, talvez o Direito se mostre como a principal forma de identificar os dirigentes e dirigidos; dominantes e dominados, ou, dito de outra forma, de incluídos e excluídos.

Embora normalmente se tome o Direito como instrumento capaz de viabilizar a coexistência de liberdades de cidadãos iguais, compreende-se que, no mundo dos fatos, como bem

conceituado por Piotr Stutchka (2009, p.63), se mostra como “um sistema (ou uma ordem) de relações sociais, que corresponde aos interesses da classe dominante e que, por isso, é assegurado pelo seu poder organizado (o Estado)”.

E não existe romantismo que sobreviva à lucidez e agudeza do conceito construído pelo jurista soviético Piotr Stutchka (2009), mesmo que se viva em outro contexto. Isto porque, mesmo que não mais seja possível a relação entre opressor e oprimido no contexto de uma luta de classes nos modelos aventados àquela época, fato é que o Direito ainda é o principal instrumento para preservar o estado de coisas estabelecido no que tange às relações de poder, cuja estagnação perpetua, garantindo que o Estado continue a serviço das elites dominantes. Embora seja possível imaginar que:

[...] a associação desses mecanismos de dominação seja intuída pelas massas dirigidas, certo é que, para transformarem essa dinâmica, se faz necessário que tomem consciência de sua situação e realidade políticas, o que pressupõe conhecê-las objetivamente, compreendendo-as em termos históricos. Trata-se, aqui, do processo de conscientização, findo o qual os sujeitos podem afirmar-se cidadãos, apropriando-se do instrumental jurídico – e político – disponível para se autorregere(m) (autonomia) e transformarem sua realidade subjetiva e social (COSTA; GODOY, 2014, p.44).

Tem-se, desta forma, que o conhecimento e o entendimento por parte das massas dirigidas no que diz respeito à sua realidade histórica, possibilidades e papéis desempenhados nas relações de poder, ou seja, de sua conscientização jurídica e política são pressupostos para a conquista da autonomia e cidadania (SOUSA, 2017).

Eis as bases de uma revolução possível e pacífica, que encontra solo fértil na própria Constituição Federal de 1988 e no instrumental jurídico que põe à disposição do cidadão para que coloque em movimento seus processos revolucionários, transformando o sistema de dentro de suas próprias tramas, de modo que sua insurreição não termine por convalidar a ordem contra a qual se rebela, como só acontecer, em dinâmicas perversas das quais melhor se cuidará mais adiante neste trabalho.

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO BRASIL

De acordo com Francischetto (2011) é possível afirmar que as instituições políticas e econômicas de uma sociedade determinam o desenvolvimento dessa sociedade ao longo do tempo. Nesse sentido, quando se opta por determinada política na área educacional pode revelar não apenas a importância que um país confere a educação, mas o reconhecimento de seu papel estratégico para o desenvolvimento econômico. A questão é saber se o modelo de educação superior adotado pelo Brasil, focado em crescimento quantitativo, leva ao desenvolvimento econômico.

A complexidade das dinâmicas trabalhadas no tópico anterior já faz antever que a adequada compreensão da cidadania no Brasil tem por pressuposto sua investigação enquanto processo político, histórico e social, com avanços e retrocessos, sem qualquer pretensão de linearidade ou convergência entre os vários caminhos que se cruzam e que são tomados para essa análise. Afinal, é de se reconhecer que a própria história não é linear, de modo que pode e deve ser perscrutada sob diversas perspectivas.

Assim, para os fins deste trabalho, propõe-se a investigar o que se pode definir como

processos de cidadania no Brasil a partir de três enfoques: direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. Conveniente esclarecer, já neste momento, que essa segmentação é extraída de T.H. Marshall (1967, p. 61). Porém, oportuno que se deixe assentada a divergência existente em relação à conceituação e à própria essência por ele emprestada à cidadania, na medida em que Marshall a considera a partir de um status jurídico e abstrato bastante vinculado à atuação estatal. Ou seja, para o referido autor, “a desigualdade do sistema de classes pode ser aceitável desde que a igualdade da cidadania seja reconhecida” (MARSHALL, 1967, p. 62).

Assim, para fins desse trabalho, o pressuposto da cidadania é essencialmente político e social, ainda que respaldado pelo Direito; ou seja, há de envolver o Estado, mas também a sociedade civil. Como destaca Bello.

[...] deve-se ter como referência uma perspectiva ampla da política democrática, e não a restritiva e elitista da economia de mercado, de maneira a se conjugarem as atividades políticas dos cidadãos com a elaboração e implementação de políticas sociais pelo Estado e pela sociedade civil, tendo-se claro o processo atual de redefinição das relações entre esses sujeitos (BELLO, 2013, p. 114-115).

Apresenta-se a cidadania, portanto, em relação ao sujeito, mais por um agir consciente e político do que por um mero status que porventura seja atribuído pelo ordenamento jurídico.

Da necessidade da educação para a justiça

Na teoria, a cidadania é de grande importância para que as pessoas tenham uma melhor organização social. O exercício da cidadania consiste em ter consciência de deveres e direitos. Junto à Declaração Universal dos Direitos Humanos, encontram-se alguns tópicos que se tornaram universais, sendo um deles o direito à educação, saúde, moradia, trabalho e outros que se encaixam nos direitos sociais.

A prática consiste em usufruir dos direitos, que na teoria, todos os cidadãos têm, porém, ainda no século XXI enfrentam-se grandes desafios. Para que todos tenham a possibilidade de usufruir de seus direitos, a luta pelos direitos políticos e civis ainda continua, tal como a luta pelo resguardo dos direitos sociais (ABREU, 2009).

É importante ressaltar que a cidadania deve estar presente em todos os setores da sociedade e não se limita apenas à escola, mas ela é fundamental nesse processo. Sendo assim, fazer com que o aluno se identifique como um ser ativo e agente histórico capaz de transformar a história com criticidade e não apenas aceitar o passado, mas questioná-lo.

Diante desse contexto e levando em conta as peculiaridades que marcaram a formação da sociedade brasileira, é que entende-se ser necessária a partir do ensino básico disciplinas capazes de viabilizar a educação para a justiça com vistas a conscientizar o indivíduo de seus direitos e deveres desde a mais tenra idade.

Embora hoje as parcelas mais vulneráveis da população possam afirmar-se consumidoras – sempre ávidas por fruir os direitos que têm ou que pensam ter –, é de se concluir que ainda há muito a se percorrer para que possam acessar a cidadania que as integre aos processos de transformação do poder. Os obstáculos ainda são muitos, especialmente no que diz respeito ao acesso a uma educação de qualidade, de fato transformadora, que supere o aprendizado técnico, vá além da transferência de conhecimento e seja capaz de formar sujeitos críticos, cidadãos de fato e de direito (FREIRE, 2013).

Noutros termos, o caminho ainda é longo até que nossa população possa, mais amplamente, alcançar o que Holston (2013) denomina cidadania insurgente, que implica a apropriação e uso subversivos do Direito, de modo que, assim, se torne instrumento de consolidação de conquistas – e não de favores – e acesso à igualdade.

Possíveis alternativas

Acredita-se que uma possibilidade para formar cidadãos seja o trabalho com matérias propedêuticas no ensino fundamental e médio. Recorde-se que as escolas públicas, nas décadas de 80 e 90 tinham em sua grade curricular as disciplinas Organização Social e Política Brasileira – OSPB e Educação Moral e Cívica, matérias estas que pouco a pouco foram excluídas do currículo cedendo espaço a disciplinas que visam formar para o mercado de trabalho e para tornar o aluno competitivo o bastante para conseguir uma vaga na universidade obtendo resultados satisfatórios nos vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A escola, então, deixou de investir na formação de cidadãos para formar indivíduos aptos a competir por uma vaga na universidade ou no mercado de trabalho.

Ao contrário do que se constata em outros países, a exemplo dos Estados Unidos em que o conteúdo da Constituição é ensinado nas escolas, o brasileiro não conhece a Constituição Federal do país; não conhece, portanto, seus direitos e deveres e este gap só pode ser reduzido com amplos investimentos em educação em direitos.

Conforme Morando (1972), a preocupação com a educação existe desde o momento em que há homens sobre a terra. Este pensamento tem um sentido muito certo enquanto a educação for entendida como imitação ou cópia. A escola era a vida vivida a cada dia. Uma educação espontânea que estava limitada a praticar o que a vida exigia. Imitar a mulher ou o homem, imitar o grupo, aprender a conviver, aprender as tarefas do dia a dia. Situação esta que não é nenhuma novidade nos dias de hoje, onde comumente se vê, por exemplo, uma criança a imitar o que outra criança ou adulto venha a fazer. São assim que os valores e as características comuns dos grupos vão sendo transmitidos.

Desta forma, a ideia de Educação vislumbra-se a partir de duas realidades. Uma primeira a de se pensar a Educação como Formação, isto é, mais “romântica” pautada na visão em que se pensa no homem na sua totalidade, nas suas relações com o outro, consigo mesmo e com o mundo, desde o seu nascimento até a sua morte, através de um processo educacional contínuo e permanente. Por isso, uma visão mais romântica.

Ademais, entende-se que a educação é um dos grandes instrumentos na difusão da ideia de Direitos Humanos e como consequência, observa-se que eles são ensinados, podem ser aprendidos, podem ser modificados, manipulados visto serem uma criação do homem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, enquanto prática especificamente humana é um fenômeno necessário à socialização de indivíduos recém-chegados a uma nova organização social. Esta prática social, decorrente de uma vertente da cultura, expressa o conjunto relevante de valores, significados, formas de agir, e a relação mediada do homem com o espaço sócio-natural.

Do recorte deste processo de endoculturação, encontra-se a ação educativa regular, sistemática, intencional, e que socialmente institucionaliza o conhecimento, tornando-se legítima para determinar o que é necessário à aprendizagem, o tempo de sua ocorrência e quais sujeitos sociais serão os seus destinatários. A partir de então o saber torna-se oficial, é defendido pelo Estado e legitima a distinção social daqueles que possuem acesso à educação oficial. A educação torna-se um elemento distintivo de classe, e privilégio de alguns que conseguem manterem-se no seletivo processo educativo.

Assim, prosseguiu o movimento do fenômeno educacional, contraditório e dualístico, e quando formalmente assim reconhecido no discurso público-estatal, continha a legitimidade da naturalização das distinções sociais. Entre estes passos e descompassos, a história do pensamento pedagógico apresenta a preocupação humana com o fim educativo público – a formação humana integral.

As atuais fundamentações jurídicas e constitucionais posicionam a educação enquanto direito subjetivo do cidadão e a obrigação do Estado na oferta qualitativa da Educação Básica (de 4 a 17 anos) a todos que a este ensino não tiveram acesso na idade escolar obrigatória. Destina-se, portanto, ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho.

Paralelamente a esta obrigação positiva do Estado, compartilhada solidariamente com a família e a sociedade civil, desenvolvem-se as políticas públicas que implementam este ensino.

A seu turno, não há dúvidas de que o Direito é um produto cultural, produzido pelo homem. Assim, ao modificar o meio em que vive ajusta o direito a esta nova realidade para viabilizar a convivência.

Esta constatação por si só já basta para afirmar que ao se falar em Direitos Fundamentais ou em Direitos Humanos, ambos são criação do homem, logo, moldados para a realidade em que se vive.

A educação, como um processo que envolve o ser humano como um todo tem função fundamental na preparação, propagação e inculcação de novas ideias, por isso ser ela, ao direcionar o seu conteúdo para este ou aquele sentido a responsável pela afirmação do status quo.

Neste novo contexto de globalização e transnacionalidade, em que as fronteiras não são mais obstáculos, conclui-se que a Educação passa a ser um instrumento, não mais local, mas global, na difusão da ideia de Direitos Humanos visto que eles são ensinados, podem ser aprendidos, modificados, manipulados. Isto demonstra que a Educação como processo de instrução, é a responsável pela disseminação da ideia de cidadania e de Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Alzira Alves de. Caminhos da Cidadania. São Paulo: FGV, 2009.

ARENDT, Hannah. A promessa da política. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.

BARROSO, L.R. Curso de Direito Constitucional Contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

-
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BELLO, Enzo. *A cidadania na luta política dos movimentos sociais urbanos*. Caxias do Sul: EDUCS, 2013.
- BRASIL. Conselho nacional de educação. Resolução 1 de 30.05.2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Publicada no DOU em 31.05.2012, seção 1, p. 48. Disponível em: www.abmes.org.br/abmes/legislacoes/visualizar/id/1226. Acesso em: 29 nov. 2020.
- CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- COSTA, Domingos Barroso; GODOY, Arion Escorsin de. *Educação em Direitos e Defensoria Pública*. Curitiba: Juruá Editora, 2014.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). *Carlos Roberto Jamil Cury, intelectual e educador*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 116.
- FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 3. ed. São Paulo: Globo, 2001.
- FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. *Um diálogo entre ensino jurídico e pedagogia*. Curitiba: CRV, 2011.
- FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. A dramatização e o estudo de meio como estratégias de ensino: em busca de imagens desestabilizadoras. In: MIGUEL, Paula Castello; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de (Orgs.). *Estratégias Pedagógicas Inovadoras no Ensino Jurídico*. São Paulo: Lumes Iuris, 2012. p.85-106.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- HOLANDA, Sergio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOLSTON, James. *Cidadania insurgente: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- KANG, Thomas H. Descentralização e financiamento da educação brasileira: uma análise comparativa, 1930-1964, *Revista de Estudos Econômicos*, v. 41, n. 3. Jul. a Set., 2011. p.573-598.
- LA BOÉTIE, Etienne de. *Discurso da servidão voluntária*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- MARSHALL, Thomas Humprey. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

MORANDO, Dante. *Pedagogia: história crítica del problema educativo*. Tradução de F. Velasco. 5. ed. Barcelona: Luis Miracle, 1972.

MUNIZ, Júlio César. *Direito Fundamental à Educação*. São Paulo: Habermann, 2020.

SOUSA, Eliane Ferreira. *Direito à Educação: requisitos para o desenvolvimento do país*. São Paulo: Saraiva, 2017.

STUTCHKA, Piotr. *Direito de classe e revolução socialista*. 3. ed. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

Perspectivas sobre o uso da linguagem visuoespacial e a visualização do conhecimento na EaD para pessoas surdas

*Tarcisio Vanzin
Nanci Cecilia de Oliveira Veras*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.6

RESUMO

Este artigo tem como base a educação à distância para pessoas surdas com ênfase a linguagem visuoespacial e na visualização do conhecimento. Assim a pergunta desta pesquisa se refere à como identificar que tem sido usada a linguagem visuoespacial e a visualização do conhecimento na educação à distância de pessoas surdas, para tanto, abordamos a educação à distância (ead) e a visualização conhecimento; foi realizado breve estudo sobre a linguagem e foi destacada a representação da linguagem visuoespacial. Optou-se pela revisão integrativa que possibilita a síntese de vários estudos já publicados, permitindo a geração de novos conhecimentos, pautados nos resultados apresentados pelas pesquisas anteriores. Foi enfatizada a relevância do conhecimento sobre as línguas de sinais e o modo de utilizá-las como fundamentais para a inserção das pessoas surdas no processo de Educação à Distância, considerando que o conhecer, adentrar os caminhos do conhecimento, traz em si a compreensão de mundo que cada participante tem e o encontro desse conhecimento nos diferentes campos de suas experiências vivenciadas e compartilhadas que possibilitam reflexões que delas emergem.

Palavras-chave: linguagem visuoespacial. visualização do conhecimento. educação à distância para pessoa surda.

Abstract

This article is based on distance education for deaf people with an emphasis on visuospatial language and knowledge visualization. So, the question of this research refers to how to identify what has been used the visuospatial language and the visualization of knowledge in distance education for deaf people, for that, we approach distance education (ead) and knowledge visualization; a brief study on language was carried out and the representation of visuospatial language was highlighted. We opted for an integrative review, which enables the synthesis of several studies that have already been published, allowing the generation of new knowledge, based on the results presented by previous research. The relevance of knowledge about sign languages and the way to use them as fundamental for the insertion of deaf people in the Distance Education process was emphasized, considering that knowing, entering the paths of knowledge, brings in itself the understanding of world that each participant has and the encounter of this knowledge in different fields of their lived and shared experiences that enable reflections that emerge from them

Keywords: visuospatial language. knowledge visualization. visualization. distance education deaf people.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como base a educação à distância para pessoas surdas com ênfase a linguagem visuoespacial e na visualização do conhecimento. Considerando que o ensino de pessoas surdas no contexto da Educação à Distância (EaD) tem apontado avanços e desafios, desde o uso de tecnologias a adequação para as suas características socioculturais e linguísticas. Neste sentido o ensino a distância tem sido uma alavanca no processo educativo que se constitui como um instrumento de acesso ao saber, porém a mediação tecnológica e a efetivação da comunicação ainda percorrem inúmeros campos de incertezas referentes ao detalhamento do objeto, do conhecimento e da informação que circundam a EaD. Assim pergunta desta pesquisa se refere à como é identificada a linguagem visuoespacial com ênfase na visualização do conhecimento para as pessoas surdas na EaD?

Considerando-se que os sujeitos têm seus modos de perceber o mundo por meio de sua dimensão cognitiva. No que se refere às pessoas surdas a sua percepção ocorre de forma majoritária pelo visual, este como potencializador para que as pessoas surdas iniciem sua apropriação de mundo, mas para que ocorra sua inclusão no contexto social é necessário que se opere também conexões linguísticas, afetivas e tecnológicas que sejam por elas internalizadas e interpretadas, concebendo as informações que lhes possibilitem viver em equidade.

Neste sentido a Educação à Distância, quando desenvolvida no contexto interativo, possibilita ampliar perspectivas no contexto de inovações atuando como um portal de oportunidades de aprendizagem coletiva no que tange ao aprendizado nos vários cenários da Educação à Distância (EPPLER; BURKHARD, 2007).

Contudo no que se refere à Educação a Distância para pessoas surdas, alguns aspectos relevantes à linguagem visuoespacial e a visualização do conhecimento encontram-se distantes de como a pessoa surda interage nestes contextos, havendo ainda hiatos referentes há como dimensionar aspectos culturais, visuais, tecnológicos e linguísticos que contribuam para a apropriação do campo da aprendizagem.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a revisão integrativa, que possibilita a síntese de vários estudos já publicados, permitindo a geração de novos conhecimentos, pautados nos resultados apresentados pelas pesquisas anteriores. Consideramos que “esse método de pesquisa objetiva traçar uma análise sobre o conhecimento já construído em pesquisas anteriores sobre um determinado tema”, contribui para a análise proposta por esta pesquisa referente ao “estudo sobre a linguagem visuoespacial e a visualização do conhecimento na EaD de pessoas surdas” (BOTE-LHO, CUNHA, MACEDO, 2011, p.127).

Iniciamos a busca sistemática de literatura nas bases SCOPUS e ampliamos para a Web of Science, Scielo e Capes, buscando o tratamento dos dados, numa ótica interdisciplinar que envolve linguagem visuoespacial e a visualização do conhecimento na EaD de pessoas surdas. O que permitiu inferir sobre a Educação à Distância de Pessoas Surdas, no que tange a Linguagem Visuoespacial e Visualização do Conhecimento, oferecendo uma contribuição mediadora positiva no que se refere ao desenvolvimento sócio cognitivo, abrangendo possibilidades inclusi-

vas de participação das pessoas surdas em contextos de EaD, referentes a um envolvimento comunicacional mais rico, por conta da dinâmica linguística envolvida e do suporte socioemocional que a Educação à Distância no campo Inclusivo pode proporcionar.

Utilizamos a periodicidade de 10 anos, tendo como busca na base de dados Scopus as seguintes palavras: linguagem visual, visualização do conhecimento, EaD, pessoas surdas, sendo que devido a estas opções de buscas abrangerem uma campo diverso de temas, optamos por realizar a busca com as seguintes palavras: visualization of knowledge and deaf cinco artigos, Language and deaf and distance education and sign language doze artigos, Deaf visual language doze artigos, chegando a vinte e nove artigos, mas ainda entre estes vinte e nove artigos foi necessário consulta as seguintes bases, Web of Science, Scielo e Capes, para que conseguíssemos aproximar a literatura ao objetivo da pesquisa.

A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD) E A VISUALIZAÇÃO CONHECIMENTO

A Educação à Distância (EaD) é um marco no contexto educacional, possibilitando a inserção ao mesmo tempo de um número expressivo de participantes ao acesso do conhecimento.

O conhecer, adentrar os caminhos do conhecimento, traz em si a compreensão de mundo que cada participante tem e o encontro desse conhecimento nos diferentes campos de suas experiências vivenciadas e compartilhadas que possibilitam análises que delas emergem (BRATITSIS AND KANDROUDI, 2014).

Para tanto é necessário conhecer o interesse em comum, as emoções e os estímulos que fazem parte dos valores, bem como as práticas que os coletivos vivenciam e suas diferentes experiências (VANZIN, QUEVEDO, ULBRICHT, 2015).

Encontra-se inúmeros desafios desde o tipo de conhecimento até formação de conceitos ontológicos, trazendo consigo vocabulários, significados e relações que se inter-relacionam e proporcionam novos significados no contexto da educação à distância, que nem por vezes estão distantes do modo de percepção da pessoa surda (LISI; ESPÓSITO, 2009).

Outro ponto relevante a ser considerado no que tange a visualização do conhecimento são os aspectos ergonômicos, associados às plataformas digitais, que precisam levar em conta a diversidade dos alunos e como proporcionar-lhes a maior eficácia considerando a inserção em propostas colaborativas e cuja sua diversidade seja evidenciada (MELONIO, 2016).

Desse modo, é necessário se pensar em propostas que sejam no mínimo multidisciplinares, para que se possa equalizar a diversidade de conhecimentos, proporcionar além da sensação de equidade, a oportunidade também de espaços para processos criativos de expressão e de pensamentos. Possibilitando a ocupação de outros espaços de participação dos alunos, ou seja, deixar de ocupar lugares passivos para lugares em que os mesmos são participantes ativos do desenvolvimento do contexto de educação à distância (MELONIO, 2016).

Assim, o conhecimento emerge em diferentes experiências dos participantes nos contextos que os mesmos vivem no EaD. O conhecimento que surge dessa vivência é ímpar e dinâmico, variando conforme o interesse dos participantes e dos grupos que estão inseridos. Desse modo, para que o processo educacional aconteça de forma eficaz é necessário que os

participantes dos grupos tenham elucidadas as regras do processo e sintam-se encorajados a cooperarem entre si. (MELONIO, 2016)

Uma vez que o uso adequado das regras e o exercício da comunicação entre os participantes permitem que ocorra também o encontro de diferentes pontos de vista, de pensamentos críticos, que possibilitam aos participantes aprenderem e a perceberem como aprendem (BRIDGSTOCK, 2016).

Assim, os caminhos do conhecimento educacional na Educação a Distância envolvem tecnologias, comportamentos e diversidade linguística. Considerando, desse modo a relevância do professor que colaborará com a formação do pensar sobre o conhecimento científico (SAGY; KALI; TSAUSHU; TAL, 2016).

A tecnologia tem sido um desses caminhos que colaboram de forma significativa com a preparação dos participantes para o acesso a informação e a construção do conhecimento coletivo. Contribuindo também com a inserção dos participantes na educação a distância, no uso das ferramentas, que proporcionam o empoderamento do participante. O que vem a cooperar com o aprendizado dos participantes, proporcionando a aquisição do conhecimento (FILGUEIRAS; PRIETCH; PRETI, 2015)

BREVE ESTUDO SOBRE A LINGUAGEM

Os grupos humanos se mantem em comunicação para satisfazer suas necessidades, sejam estas a alimentação, o lazer, o trabalho, o prazer. A comunicação por meio da língua e da linguagem, tem proporcionado mudanças no comportamento humano e nos grupos sociais. Nesse sentido Ferdinand Saussure, diz que a língua ocorre pela convenção social, os valores estão embutidos nas relações humanas, sociais, nas combinações que permitem um objeto ter mais ou menos valor do que outro.

A ocorrência da língua se dá pela conexão entre o pensamento e o significado atribuído aos sons, no campo da criação as ideias, onde ao se juntarem se articulam e possibilitam inúmeras formações linguísticas, ocorrendo aí uma relação entre significados e significantes, imersos em valores da cultura e dos grupos sociais. Por outro lado, Saussure também menciona que o som por si não tem valores e que somos nós que a eles atribuímos valores e ao fazê-lo permitimos vários significados para os mesmos através dos valores que são acoplados aos mesmos (RODRIGUES, 2008).

Assim a linguagem e a língua se manifestam no campo psíquico humano, ou seja, da sua mediação com o mundo, de sua interpretação das coisas, das pessoas e das relações que fazem dessas interpretações atribuindo-lhes significantes que não são definitivos, que poderão se modificar conforme a ocorrência de mudanças no pensamento e nas ações dos coletivos humanos.

Vygotsky, contudo, considera que a linguagem está no campo das representações, ou seja, ela adquire “significados e sentidos” quando do contato social do sujeito com o outro em condições objetivas e subjetivas, conforme o que é interpretado e vivenciado pelo sujeito, ou seja a experiência humana. O desenvolvimento da linguagem nesse sentido, não ocorre de forma aleatória, sem uma intencionalidade cultural e social. Ela ocorre desde o momento que há infor-

mação sobre o outro, ou seja, a partir do momento que a mulher se descobre gestante, inicia-se sobre ela e sobre o bebê uma série de valores, significados que vão sendo compartilhados com a família, com os amigos, com os parentes, assim como, nas relações de trabalho, nas relações com o estado, no campo da saúde, dos cuidados de si e do outro. Além do que, a gestante e o bebê passam a ser inseridos em uma série de condições legais que influenciam a visão de si, do outro sobre si e de si sobre o outro. Igualmente a linguagem aí manifestada sofrerá as influências desses aspectos que se representam no viver das pessoas e dos grupos sociais em que os mesmos fazem parte (ARAÚJO; VIEIRA; CAVALCANTE, 2009, p. 3).

Bakhtin, também nos traz a importância do contexto social no viver das pessoas e o quanto esse contexto está coberto de significados que fazem parte do lugar de onde a pessoa nasce, convive e dos enunciados que a ela são implicados e do que ela se implica nas diversas relações que acontecem em sua vida. Contextualiza, assim, os inúmeros diálogos que acontecem com o sujeito em si, com o sujeito com os outros e nas várias relações sociais. Desse modo é evidenciado que esses diálogos fazem parte da linguagem do sujeito, a sua vida no contexto social, daquilo que ele se compõe enquanto sujeito em um contexto sociocultural (ARAÚJO; VIEIRA; CAVALCANTE, 2009).

Por sua vez a proposta do cognitivismo e do conexionismo sobre a linguagem pela perspectiva de que ocorra uma separação entre o sujeito e o objeto, ou seja, entre o “mundo das coisas” e “mundo da mente”, cuja resolução de problemas o sujeito assimila os acontecimentos do meio em que vive com aquilo que tem armazenado de sua experiência de vida e as constitui pelas suas representações já categorizadas e pertencentes a sua “memória”. O conexionismo ainda enfatiza que as representações ocorrem por meio das influências do meio, sendo que para os conexionistas “o cérebro é, portanto, representado como uma rede de interconexões entre tais calculadoras, os neurônios”, ou seja, uma teia neural interconectada (VENÂNCIO; BORGES, 2006, p.31).

Já a abordagem cognitivista no que tange a Cognição Situada menciona que aquilo que se apresenta como realidade é uma percepção do sujeito, portanto depende do modo como o sujeito percebe a realidade. De tal maneira que não há uma divisão entre a cognição e o meio que vivemos. Estamos vivenciando experiências e interagindo com o meio ao mesmo tempo. Dessas experiências e interações emerge o conhecimento, que “está relacionado às mudanças estruturais que ocorrem no organismo de maneira contingente com sua história de interações com o meio”, está relacionado às ações dos sujeitos, por meio da linguagem. (VENÂNCIO; BORGES, 2006, p.33)

Maturana e Varela destacam que a linguagem ocorre somente no fluir de coordenações de conduta consensuais recursivas, ou coordenações de coordenações de ação, entre organismos”. Na manifestação dos sujeitos em seus grupos, compartilhando seus conhecimentos e suas emoções. De tal modo, considera-se que os sujeitos têm seus modos de compreender e perceber o mundo, suas relações e a si mesmo por meio de sua dimensão cognitiva (VENÂNCIO; BORGES, 2006, p. 34).

REPRESENTAÇÃO DA LINGUAGEM VISUOESPACIAL

No que se refere as pessoas surdas e usuários em geral das línguas de sinais é relevante considerar-se que a partir da década do ano de 1960, no século XX, com os estudos de STOKOE, passaram a ter reconhecida as línguas de sinais, sendo apresentado “uma análise descritiva da língua de sinais americana revolucionando a linguística na época” e “pela primeira vez, um linguista estava apresentando os elementos linguísticos de uma língua de sinais”. (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2009, p.16-17).

Stokoe, possibilitou compreender a língua de sinais por meio da análise da “combinação de três categorias linguísticas sem significado: configuração de mão, locação e movimento. Ou seja, se mudarmos alguma característica de qualquer uma destas categorias, podemos mudar o significado de um sinal”. Estando o uso de sinais configurado nesse contexto que se interpõem entre si. (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2009, p.18).

Desse modo, é necessário compreender que “se considerarmos isoladamente cada parâmetro, ou seja, somente a configuração de mão, a locação ou o movimento, eles não possuem significado algum”. Assim, percebe-se que as línguas de sinais são dinâmicas e se manifestam de forma específica no contexto de uso das mesmas.

As línguas de sinais também possuem as articulações presentes nas línguas orais, ou seja, “de um lado existe um nível de significado constituído de morfemas, palavras, sintagmas e sentenças e de outro, um nível sem significado que no caso das línguas faladas corresponde aos sons que compõem as expressões com significado e nas línguas de sinais corresponde às configurações de mãos” e “às locações e aos movimentos com a mesma função das línguas faladas. Esses elementos sem significados são importantíssimos linguisticamente, pois distinguem significado quando combinados uns com os outros. (QUADROS, PIZZIO, REZENDE, 2009, p. 19).

Essas evidências científicas, que emergiram da pesquisa de STOKOE, modificaram definitivamente o status das línguas de sinais, que até esse momento eram consideradas, mesmo dentro da comunidade científica, como mímicas, gestos usados para tentativas de comunicação entre surdos com surdos, surdos com ouvintes e ouvintes com surdos. Por analogia, dentro do rigor científico, STOKOE, trouxe ao cenário linguístico os estudos sobre as línguas de sinais e suas especificidades no campo linguístico, sendo que os estudos linguísticos no campo das línguas de sinais na atualidade têm evidenciado os parâmetros supracitados (configuração de mão, locação e movimento).

Quadros, Pizzio, Rezende (2009) comentam que, no que se refere ao “conjunto de locações, restringe-se ao espaço de sinalização que inclui o tronco, os braços, o rosto e o espaço neutro a frente do sinalizante”. Quadros e Karnopp (2004), também contribuem com as evidências no campo linguístico apresentando além configuração de mão, locação e movimento, “a orientação da mão e as marcações não-manuais. No que se refere ao primeiro, alguns sinais determinam mudança de significado apenas com a mudança na orientação da mão. Por exemplo, assim como observado no sinal de AJUDAR abaixo.



(Quadros e Karnopp, 2004, p. 79)

A orientação de mão encontrada nesse sinal “significa que está se ajudando alguém (uma terceira pessoa do discurso)”, porém, “se a orientação da mão estivesse virada para dentro, o significado já seria outro: alguém (uma segunda ou terceira pessoa) me ajuda (primeira pessoa do discurso)” Nesse sentido, o conhecimento sobre as línguas de sinais e o modo de utilizá-las são fundamentais, para a inserção das pessoas surdas no processo de Educação à Distância, pois como qualquer outra língua, a mesma possui características próprias que emergem quando seus usuários estão em conversão, ou no caso do processo educacional, na mediação do conhecimento. Detalhes, variações, estrutura linguística, figuras de linguagem, valores linguísticos e culturais, são componentes imprescindíveis para que a pessoa surda se aproprie e empodere do uso da língua de sinais, da aquisição e do compartilhamento de conhecimento (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2009, p. 25).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo visou identificar perspectivas sobre o uso da linguagem visuoespacial e a visualização do conhecimento na Educação à Distância para pessoas surdas. Buscou-se evidenciar a linguagem visuoespacial com ênfase na visualização do conhecimento para as pessoas surdas na EaD, abordamos os seguintes tópicos: A educação à distância (EaD) e a visualização do conhecimento, breve estudo sobre a linguagem, Representação da linguagem visuoespacial.

No que tange à Educação à Distância, mencionamos a importância da interação dos participantes, dentro de espectros que possibilitem que o conhecimento do sujeito e do grupo tenham ampliadas as perspectivas no contexto de inovações agindo como um portal de oportunidades de aprendizagem coletiva.

Evidenciamos também a importância da Educação à Distância (EaD) no que se refere à inserção ao mesmo tempo de um número expressivo de participantes ao acesso do conhecimento, bem como corroboramos para a compreensão de que o conhecer, adentrar os caminhos do conhecimento, traz em si a compreensão de mundo que cada participante tem e o encontro

desse conhecimento no diferentes campos de suas experiências vivenciadas e compartilhadas que possibilitam reflexões que delas emergem possibilitando reflexões que delas emergem.

Outro ponto abordado foi um breve estudo sobre a linguagem, enfatizando que os humanos se mantem em comunicação para satisfazer suas necessidades, sejam estas a alimentação, o lazer, o trabalho, o prazer; que a comunicação ocorre por meio da língua e da linguagem e tem proporcionado mudanças no comportamento humano e nos grupos sociais; que o pensamento sobre a linguagem difere entre os estudiosos da área, sendo que enfatizamos os estudos de Saussure, Vygotsky, Bakhtin, além da visão conexionista.

Por último, abordamos a importância da representação da linguagem visuoespacial para a visualização do conhecimento, no contexto da acessibilidade das pessoas surdas e usuários em geral das línguas de sinais.

Assim, enfatizamos a relevância do conhecimento sobre as línguas de sinais e o modo de utilizá-las como fundamentais, para a inserção das pessoas surdas no processo de Educação à Distância, bem como, a compreensão dos componentes imprescindíveis para que a pessoa surda se aproprie e empodere do uso da língua de sinais, da aquisição e do compartilhamento de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, I.R.L., VIEIRA, A.S., CAVALCANTE, M. A.S. Contribuições de Vygotski e Bakhtin na Linguagem: Sentidos E Significados. Debates em Educação. Maceió. 2009. Acesso on-line em: 22 de jun de 2017. http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/LETR-96TE76/tese_doutorado_naziozenio.pdf?sequence=2
- BOTELHO, L.L.R; CUNHA, C.C.A; MACEDO; M. O Método Da Revisão Integrativa Nos Estudos Organizacionais. Belo Horizonte: Revista Eletrônica Gestão e Sociedade. v. 5. 2011.
- BRATITSIS, T., KANDROUDI, M. Motion sensor technologies in education. University of Western Macedonia. 2014, p.3. Acesso on-line em: 21 de ago de 2017.
- BRIDGSTOCK, R. S. Educating for digital futures: what the learning strategies of digital media professionals can teach higher education. Innovations in Education and Teaching International, 53(3), 2016. This file was downloaded from: <http://eprints.qut.edu.au/70992/>.
- EPPLER; BURKHARD. Visual representations in knowledge management: Framework and cases. Journal of Knowledge Management. 2007
- FILGUEIRAS, L.V.L, Prietch, S.S., Preti, J,J. Empowerment of assistive technologies with mobile devices in a DUI ecosystem. 6th International Conference on Software Development and Technologies for Enhancing Accessibility and Fighting Infoexclusion DSAI 2015, p.359. EPUSP, São Paulo, Brazil
- LISI, F. A. ESPOSITO, F. On Ontologies as Prior Conceptual Knowledge in Inductive Logic Programming. 2009, p. 4. Acesso on line e: 11/06/2017. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-01891-6_1
- MATURANA, H.R. A ontologia da realidade. Organizadores: GRACIANO, V.; MAGRO, C.; VAZ, N. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.
- MELONIO, A. FREE UNIVERSITY OF BOZEN – BOLZANO. Participatory Game Design and Children. Research Doctorate in Computer Science Ph.D, 2016.

-
- QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos. ArtMed: Porto Alegre, 2004.
- QUADROS, R.M., FLEETWOOD, E., METZGER, M. Signed Language Interpreting in Brazil. 2012
- QUADROS, RM., PIZZIO, A.L.; REZENDE, P.L.F. Língua Brasileira de Sinais I. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras na Modalidade a Distância. 2009
- RODRIGUES, R. S. V. Saussure e a definição da língua como objeto de estudos. ReVEL. Edição especial n. 2. 2008
- SAGY, O, KALI, Y, TSAUSHU, M & TALI TAL. The Culture of Learning Continuum: promoting internal values in higher education, Studies in Higher Education, 2016, p.9 <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2016.1174205>
- VANZIN, T., QUEVEDO, S.R.P., ULBRICHT, V.R. Conceitos e Práticas em Ambiente Virtual de Aprendizagem Inclusivo. São Paulo: Ed. Pimenta Cultural. 2015. Acesso on line em 27 de jun de 2017. <https://books.google.com.br/books?id=1ettAwAAQBAJ&pg=PA17&lpg=PA17&dq=>
- VENÂNCIO, L.S., BORGES, M.E.N. COGNIÇÃO SITUADA: fundamentos e relações com a Ciência da Informação. SITUATED COGNITION: principles and relations with Information Science. UFMG. 2006. Acesso on-line em: 07 de jun de 2017. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/viewFile/1518-2924.2006v11n22p30/362>

Educação para a diversidade: psicopedagogia e inclusão de pessoas trans no ensino superior

Education for diversity: psychopedagogy and inclusion of trans people in higher education

Gabriela Gomes Freitas Benigno

*Especialista em Psicopedagogia – UECE, Graduação em Psicologia – UFC.
Psicóloga - CRP 11/10473 no Hospital de Saúde Mental Professor Frota Pinto
com experiência do ambulatório SERTRANS. Pós-graduanda em Saúde Mental e
em saúde coletiva pelo CGESP.*

Carlos Diogo Mendonça da Silva

*Doutorando em Filosofia – UFC, Mestre em Filosofia – UFC, Graduação em
Filosofia (Licenciatura) e Psicologia (Bacharelado). Psicólogo – CRP 11/10412.
Professor substituto no curso de Psicologia da Universidade Estadual do Ceará –
UECE*

Sônia Maria Soares de Oliveira

*Mestrado em Educação – UECE. Especialista em Ensino de História – UECE.
Graduação em História – UECE. Professora efetiva na Secretária de Educação do
Estado do Ceará – SEDUC.*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.7

RESUMO

Este artigo tem como base a educação à distância para pessoas surdas com ênfase a linguagem visuoespacial e na visualização do conhecimento. Assim a pergunta desta pesquisa se refere à como identificar que tem sido usada a linguagem visuoespacial e a visualização do conhecimento na educação à distância de pessoas surdas, para tanto, abordamos a educação à distância (ead) e a visualização conhecimento; foi realizado breve estudo sobre a linguagem e foi destacada a representação da linguagem visuoespacial. Optou-se pela revisão integrativa que possibilita a síntese de vários estudos já publicados, permitindo a geração de novos conhecimentos, pautados nos resultados apresentados pelas pesquisas anteriores. Foi enfatizada a relevância do conhecimento sobre as línguas de sinais e o modo de utilizá-las como fundamentais para a inserção das pessoas surdas no processo de Educação à Distância, considerando que o conhecer, adentrar os caminhos do conhecimento, traz em si a compreensão de mundo que cada participante tem e o encontro desse conhecimento nos diferentes campos de suas experiências vivenciadas e compartilhadas que possibilitam reflexões que delas emergem.

Palavras-chave: educação. diversidade. psicopedagogia. transexualidade. ensino superior.

Abstract

This article aims to understand, and identify the challenges faced by trans identities in the context of higher education, as well as to analyze how psychopedagogy can contribute to transforming this reality, to make the academic environment less aggressive for transsexual students. Since nowadays, gender identities that transcend the binary classification, previously preached as unique, are becoming more visible in academic institutions, which demonstrates greater access of this public to higher education. The inspiration to develop this study came from the empathic listening performed at the outpatient clinic specializing in the care of transgender patients, located in the hospital context. During psychological follow-up, many of the patients enrolled in Higher Education reported the difficulties and conflicts experienced in this context, expressing significant psychosocial suffering. In these reports, descriptions of situations of discrimination, abuse, physical and symbolic violence, which these people were subjected to during their years of training in educational institutions, from Kindergarten to Higher Education, were common. Given this configuration, it is important to think about how knowledge of Psychopedagogy can contribute by intervening to create a more favorable institutional space for the transsexual public to learn and understanding that the institutional climate regarding the way these people are recognized and welcomed by institutions can affect directly into the learning process of transgender students.

Keywords: education. diversity. psychopedagogy. transsexuality. university education.

INTRODUÇÃO

Atualmente, as identidades de gênero, que transcendem a classificação binária, anteriormente pregada como única, estão tornando-se mais visíveis nas instituições acadêmicas, o que demonstra um maior acesso desse público à educação superior. Assim, o presente artigo tem por objetivo conhecer e identificar os desafios encontrados pelas identidades trans, no contexto do Ensino Superior brasileiro, que interferem negativamente no processo de aprendizagem desse grupo, bem como analisar de que forma a psicopedagogia pode contribuir para transformar tal realidade, de maneira a tornar o ambiente acadêmico menos agressivo para os estudantes transexuais. Além disso, busca compreender como a lógica heteronormativa, compreendida enquanto verdade universal e natural, relaciona-se com o preconceito e com a violência, tanto simbólica quanto física, destinada ao público transexual, o que se configura em transfobia.

A inspiração para elaborar este estudo veio a partir da escuta empática realizada no ambulatório especializado no cuidado com os pacientes transgêneros, situado no contexto hospitalar. Durante o acompanhamento psicológico, muitos dos pacientes inseridos no Ensino Superior relataram as dificuldades e conflitos vividos nesse contexto, expressando um sofrimento psicossocial significativo.

Nesses relatos, eram comuns as descrições de situações de discriminação, de maus-tratos, de violência física e simbólica, às quais essas pessoas foram submetidas durante os anos de formação em instituições educacionais desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Todas essas experiências deixaram marcas que fizeram essas pessoas sentirem-se exaustas, fragilizadas e massacradas.

A partir dessa realidade, são desvelados inúmeros desafios vivenciados pelas identidades trans nas Instituições de Ensino Superior brasileiras, que se encontram despreparadas para oferecer uma assistência educacional digna e humanizada para os estudantes transexuais. Esse público, por se encontrar à margem da heteronormatividade, lógica compreendida como uma verdade universal e natural, sofre preconceito, violência tanto simbólica quanto física, o que se configura em transfobia. Tais vivências influenciam o modo como essas pessoas relacionam-se no ambiente educacional no processo de aprendizagem.

Diante dessa configuração, é importante pensar como o conhecimento da Psicopedagogia pode contribuir intervindo, com o intuito de criar um espaço institucional mais favorável para o aprendizado do público transexual e compreendendo que o clima institucional, referente ao modo como essas pessoas são reconhecidas e acolhidas pelas instituições, pode afetar diretamente o processo de aprendizado de estudantes transexuais.

De acordo com Nery e Gaspodini (2016), sem preparação e esclarecimento, o espaço de aprendizagem não acolhe, não reconhece nem estimula pessoas trans e/ou não binários. Resta-lhes a estigmatização e a discriminação. Diante dessa realidade dura e cruel, é comum que pessoas trans e/ou não binárias estejam emocionalmente frágeis ao adentrarem no ambiente escolar (JUNQUEIRA, 2013). Nesse sentido, a Psicopedagogia poderá contribuir para desconstruir uma realidade hostil para estudantes trans, favorecendo, assim, uma transformação da realidade nas universidades, tornando-as democráticas e abertas para a diversidade humana.

No que se refere à metodologia, esta pesquisa é bibliográfica, com abordagem histórico-

-cultural e tem por finalidade apreender as referências encontradas sobre um determinado tema, no caso em questão, a transexualidade no Ensino Superior (CERVO; BERVIAN, 2002). Essas referências têm por critério específico a seleção de artigos científicos de renome, com uma leitura criteriosa, para propiciar reflexão profunda sobre a historicidade e a evolução do movimento transexual, favorecendo a compreensão das identidades trans no contexto de educação superior brasileira.

Assim, de acordo com a metodologia adotada, qual seja, a revisão de literatura ou revisão bibliográfica, temos dois propósitos (ALVES; MAZZOTTI, 2002): a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa. Portanto, nesse tipo de produção, o material coletado pelo levantamento bibliográfico é organizado por procedência, ou seja, fontes científicas (artigos, teses e dissertações) e fontes de divulgação de ideias (revistas, sites, vídeos, dentre outros), e a partir de sua análise, permite ao pesquisador a elaboração de ensaios que favorecem a contextualização, a problematização e uma primeira validação do quadro teórico a ser utilizado na investigação empreendida.

Os principais autores que referenciaram esta pesquisa, dando embasamento científico para o desenvolvimento da reflexão acerca da realidade de estudantes trans no contexto superior, foram: Andrade (2012), Jesus (2012), Silva (2012), Petry e Meyer (2011), Reis (2010), Rivière (1988), Serra (2012), entre outros.

O resultado obtido, nesta pesquisa, evidencia que, no contexto brasileiro, os principais desafios enfrentados pelos estudantes trans são sobretudo a discriminação e o preconceito no ambiente acadêmico. Logo, torna-se visível a falta de preparo dessas instituições no que se refere ao acolhimento e à assistência educacional aos estudantes transexuais.

Conclui-se ainda que a utilização de grupos operativos, no contexto universitário, pode ser um método e uma ferramenta potente para trabalhar questões de gênero e de identidade de gênero, possibilitando a desconstrução da cultura de educação heteronormativa, favorecendo a construção de uma educação para diversidade de gênero e sexual. Dessa forma, pode-se efetivar o direito à educação a todos os brasileiros. Sendo este um caminho a ser trilhado para oferecer uma educação inclusiva nas universidades e romper com essa perspectiva heteronormativa como única e natural, reconhecendo a existência das demais identidades de gênero, possibilitando a transformação desse contexto transfóbico vivido pelos estudantes trans, no ambiente acadêmico, em uma realidade inclusiva, democrática e plural, que acolha a todos e não somente as pessoas que estão alinhadas à lógica cis-heteronormativa.

EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE DE GÊNERO: UM UNIVERSO POUCO CONHECIDO

Perceber a educação de forma ampla, para além das grades curriculares, permite-nos compreendê-la como território de luta contra a discriminação e a favor da inclusão que possibilita a diversidade de gênero e a pluralidade.

Para pensar uma educação direcionada à diversidade, tomamos como ponto de partida da discussão e como marco histórico referencial a Declaração Universal de Direitos Humanos

(DUDH) de 1948. Nos princípios contidos na DUDH em relação à educação, tem-se um alicerce para a construção subsequente e contínua de legislação, das políticas e das diretrizes, visando ao aprimoramento da educação (REIS, 2010).

Especificamente em relação à educação, um dos avanços importantes, depois da DUDH, foi a adoção da Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino¹. O preâmbulo da Convenção afirma que compete à UNESCO, dentro do respeito à diversidade dos sistemas nacionais de educação, não só prescrever qualquer discriminação em matéria de ensino, mas promover a igualdade de oportunidade e tratamento para todos nesses campos (REIS, 2010).

A Convenção define discriminação, no contexto do ensino, como sendo qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino ou, principalmente, privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino; ou impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem (REIS, 2010).

Desde meados dos anos 1970, a inclusão do debate sobre a diversidade sexual e de gênero ocorre no espaço acadêmico. Historicamente, isso se deve à pressão dos grupos feministas e dos grupos gays e lésbicos, que denunciaram a exclusão de suas representações de mundo nos programas curriculares das instituições educacionais. A partir daí, seguiram-se disputas e conquistas, avanços e retrocessos no âmbito das políticas públicas e da legislação no que se refere a uma educação voltada para a diversidade de gênero.

Nesse sentido, podemos citar algumas, como as Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade², que foram avançadas e abrangentes, contemplando diversos fatores relacionados à sexualidade e não apenas à tradicional abordagem biológica acerca da reprodução da espécie. Contemplavam também as diversas faixas etárias, desde a pré-escola até o ensino profissionalizante e superior, e apontavam para a necessidade de envolver todos, além dos profissionais de educação (REIS, 2010). As Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual apresentam-se como reflexões que problematizam os saberes normatizados e naturalizados sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual.

O Plano Nacional é outro importante documento para se pensar uma educação para a diversidade, este não se detém às especificidades da educação sexual voltadas para o respeito à diversidade, porém, nos objetivos e nas metas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Superior, constam, nos últimos anos, considerações que muito se aproximam das questões tangentes à população LGBT (REIS, 2010).

Além disso, o Plano Nacional declara que um dos princípios norteadores na educação básica é a Educação em Direitos Humanos, estrutura-se na diversidade como forma de garantir o acesso ao ensino, visando fomentar a inclusão no currículo escolar de temáticas relativas ao gênero, à identidade de gênero, à orientação sexual, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada de educadores para

1 Adotada em 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da UNESCO, em sua 11ª sessão, reunida em Paris de 14 de novembro a 15 de dezembro de 1960.

2 O documento, que se refere às Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade, é o protocolo Caderno de Educação Sexual do Estado do Paraná, lançado em 2009.

lidar criticamente com esses temas (REIS, 2010).

Na concepção e nos princípios relativos à educação superior, o Plano reafirma que cabe às Instituições de Ensino Superior a árdua tarefa de formação de cidadãos hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras (REIS, 2010).

O Plano de Desenvolvimento é um documento discursivo que traz um programa de ações e princípios da educação básica até a educação superior. O foco que norteia tal plano consiste na construção de uma sociedade livre, justa e solidária; garantindo o desenvolvimento nacional; erradicando a pobreza e a marginalização, reduzindo as desigualdades sociais e regionais para promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (REIS, 2010).

No tocante à diversidade, o Plano de Desenvolvimento da Educação não especifica estratégias em relação às questões de gênero ou à diversidade sexual, sendo pontuais e não persistentes as ações voltadas para essa temática (REIS, 2010).

A Educação para a Diversidade no Ensino Superior abrangeria temáticas de diversidade de gênero e sexual, com o intuito de reduzir as possíveis consequências psicossociais em relação à naturalização do silêncio dessas questões; enfocando em promover espaços de discussões sobre essas temáticas entre profissionais da educação superior e estudantes como um todo (ALMEIDA; LUZ, 2016).

A educação para a diversidade é percebida como imprescindível para a construção de um espaço promotor de direitos que viabilize o respeito às diferenças, bem como a legitimidade de todos os grupos no contexto da educação superior. Tal perspectiva possibilitaria a transformação da realidade social que está envolvida em preconceito, discriminação e exclusão existente nas escolas, passando a ser uma realidade que reconhece e valoriza os sujeitos da diversidade, promovendo a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual. Nesse sentido, efetivaria o direito à educação para todas as pessoas (ALMEIDA; LUZ, 2016).

Educar a partir de diretrizes afinadas com a perspectiva supracitada contribui para a desconstrução e a desnaturalização da transfobia nas instituições de educação e afirma o direito às diferentes possibilidades de expressão e vivências da sexualidade, orientações sexuais e identidades de gênero. Infelizmente, a educação superior, no contexto brasileiro, ainda, é baseada em referências essencialistas e excludentes em uma perspectiva cisheteronormativa.

A proposta da educação para a diversidade contempla discussões acerca de gênero e diversidade nas instituições de educação para desenvolver um processo de aprendizagem que se propõe a conhecer e valorizar a diversidade, abrindo mão dos preconceitos, oferecendo novos argumentos, novos critérios e novas informações na percepção da realidade. Além de uma proposta educativa voltada para a reflexão sobre como superar os preconceitos e as situações de discriminação, com o intuito de garantir a vida do outro, possibilitando ganhos para toda a sociedade (CARRARA, 2009).

Essa “aposta pedagógica” compreende a convivência com a diversidade, em que o respeito, o reconhecimento e a valorização do outro sejam evidentes nas relações, e o acolhimento

do que se apresenta inicialmente como diferente. Esses são passos essenciais para a promoção da igualdade de direitos (CARRARA, 2009).

Construir uma proposta de educação voltada para a diversidade é de responsabilidade de todos, sejam estudantes, familiares, comunidades, organizações governamentais e não governamentais, para construir caminhos que viabilizem a eliminação de preconceitos e de práticas discriminatórias. Educar para a valorização da diversidade não é, portanto, tarefa apenas daqueles que fazem parte do cotidiano das instituições de educação, mas de toda a sociedade e do Estado (CARRARA, 2009).

A diversidade aqui não se trata de mais um assunto jogado nas costas dos educadores; não se trata de mais um assunto para roubar tempo e espaço para trabalhar os conteúdos curriculares. Reafirma-se que o currículo escolar não é neutro. A diversidade está presente em cada entrelinha, em cada imagem, em cada dado, nas diferentes áreas do conhecimento, valorizando-a ou negando-a (CARRARA, 2009).

É no ambiente educacional, inclusive nas universidades, que as diversidades podem ser respeitadas ou negadas. É da relação entre educadores e entre educandos que nascerão a aprendizagem da convivência e do respeito à diversidade (CARRARA, 2009).

A educação para a diversidade, devidamente reconhecida, é um recurso social dotado de alta potencialidade pedagógica e libertadora. A sua valorização é indispensável para o desenvolvimento e a inclusão de todos os indivíduos e, nessa perspectiva, de acordo com o Texto-base da Conferência Nacional de LGBT – Direitos Humanos e Políticas Públicas, o caminho para garantir a cidadania de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais está envolvido em: “Políticas socioeducativas e práticas pedagógicas inclusivas, voltadas a garantir a permanência, a formação de qualidade, a igualdade de oportunidades e o reconhecimento das diversas orientações sexuais e identidades de gênero” (2008, p. 19).

É no ambiente educacional que estudantes trans podem construir suas identidades individuais e de grupo, além de poderem exercitar o direito e o respeito à diferença. A valorização da diversidade possibilita cultivar uma cultura de abertura ao novo, para ser capaz de absorver e reconhecer a importância da afirmação da identidade,

favorecendo os valores positivos que emergem do contato com essas diferenças, possibilitando, ainda, desativar a carga negativa e evitada de preconceitos que marca a visão discriminatória de grupos sociais, como os estudantes transexuais (CARRARA, 2009).

O GÊNERO PARA ALÉM DO SISTEMA BINÁRIO: REFLEXÕES SOBRE HETERONORMATIVIDADE

Para se entender a discussão sobre transexualidade e como essa questão é tratada no Ensino Superior, é necessário, antes de tudo, discutir-se o conceito de heteronormatividade. O termo heteronormatividade trata-se de uma palavra composta pelos vocábulos “hetero” e “norma”. O primeiro termo significa outro e/ou diferente. O segundo, norma, refere-se àquilo que é tomado como parâmetro de normalidade em relação à sexualidade e ao gênero, para designar como norma e como normal, comportamentos e práticas em uma determinada estrutura social (PETRY *et al.*, 2011).

A heteronormatividade, enquanto discurso, visa regular e normatizar modos de ser e de viver socialmente que abrangem os desejos, os ornamentos corporais, os comportamentos e as práticas sociais. Assim, enquanto sistema socialmente estabelecido, engloba as pessoas em uma perspectiva biologista, naturalista e determinista. Dessa forma, os indivíduos são induzidos a construir uma perspectiva limitada em relação à identidade de gênero, em que existem apenas duas possibilidades reais e legítimas de compreensão das pessoas enquanto identidade de gênero, ou seja, feminino/fêmea ou masculino/macho, binarismo de Gênero (PETRY *et al.*, 2011). Com isso, podemos inferir que:

Aqueles que não compartilham a orientação de seu desejo segundo a norma heteroerótica nunca tiveram o direito a um lugar na história oficial, a não ser como atores secundários que desviavam, distorciam ou mesmo maculavam a história e a memória oficial da humanidade heterossexualmente orientada (SILVA, 2012).

Nesse sentido, o sistema heteronormativo traz um caráter compulsório que aniquila outras vivências sexuais e expressões de gênero, deixando à margem os indivíduos que não se enquadram na premissa sexo-gênero-sexualidade culturalmente instituída e socialmente naturalizada (PETRY *et al.*, 2011).

Dessa forma, compreende-se que a heteronormatividade traz, em seu âmago, uma coerência natural entre sexo-gênero-sexualidade que os indivíduos deveriam apresentar, isto é, a viagem planejada que os sujeitos deveriam seguir, entretanto, também situa e define fortemente os corpos que escapam e trilham outros trajetos.

Esses indivíduos que transgridem as normas, assumindo outra identidade de gênero, são alvos de discriminação, maus-tratos, violência física e simbólica, sendo estas algumas das marcas que esse sistema heteronormativo imprime nos corpos que são incongruentes com essa lógica. Esses sujeitos que transcendem essa lógica instituída são marcados como marginais, desviantes, anormais, “endemoniados” e impossibilitados de existir dentro desse sistema.

A heteronormatividade enquanto norma reguladora em nossa sociedade é reiterada, repetida e ratificada constantemente em diversos espaços na sociedade, desde Instituições de Ensino Superior até nas relações informais do cotidiano, influenciando diretamente a vida de todos os indivíduos, em especial, daqueles que fogem a esse sistema.

Tal lógica interfere na garantia dos direitos de cidadãos, pois compreende a existência das identidades trans como inviáveis, anormais e/ou desajustadas. Essa perspectiva heteronormativa pode ser compreendida como um fator primordial produtor da transfobia na sociedade, como “preconceito e/ou discriminação em função da identidade de gênero de pessoas transexuais ou travestis” (JESUS, 2012). A transfobia estende-se para as instituições, inclusive as de educação, com práticas transfóbicas produzidas pela sociedade e reproduzidas institucionalmente. Em outras palavras, surge a “transfobia institucional”, que será explanada posteriormente, neste trabalho, em relação à dimensão da educação no Ensino Superior.

A transexualidade escapa e desafia a lógica heteronormativa, demonstrando que a existência humana, em relação ao gênero-sexo-sexualidade, entendida como linear e natural é equivocada e reduzida (PETRY *et al.*, 2011). As identidades transexuais colocam em dúvida a concepção binária, pois não se encaixam no que foi socialmente estipulado e naturalizado como próprio ao seu sexo biológico, transgredindo, assim, as concepções genéricas, culturalmente legitimadas e naturalizadas pelos discursos biologistas (PETRY *et al.*, 2011).

O conceito de gênero surge primeiro entre as feministas americanas, que consideravam as distinções baseadas no sexo como algo de caráter fundamentalmente social. Esse termo ficou conhecido nas Ciências Sociais e evidenciava uma crítica profunda ao determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual (ARAÚJO, 2005).

De acordo com Jesus (2012), gênero vai além do sexo biológico, em outras palavras, reduzir questões de gênero aos fatores biológicos é ignorar os aspectos sociais imprescindíveis que marcam a construção cultural do que é ser homem ou ser mulher. Nessa perspectiva, gênero não está associado aos cromossomos ou à conformação genital, e sim à forma como a pessoa se expressa socialmente. Dessa maneira, gênero remete a todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas em processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e nomeando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (MEYER, 2004).

Conforme Guedes (1995), gênero seria uma construção social. De outro modo, é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado designado a partir do sexo biológico. Neste trabalho, será dada ênfase à concepção de gênero, entendida enquanto papel social por ser construído e desconstruído a partir dos horizontes históricos nos quais está inserido. Discutir tal conceito possibilita ampliar seu sentido, por meio da construção de novas formas de compreensão que contemplem a existência das trans identidades.

O gênero, na perspectiva heteronormativa, é constituído por normas compreendidas como estruturas que existem mesmo antes de nascermos, funcionando e determinando o certo e o errado, o normal e o patológico. O original já nasce contaminado pela cultura. Logo, o corpo antes de nascer já está inscrito em um campo discursivo (BENTO, 2011).

Nessa lógica, os indivíduos nos mais variados espaços, incluindo ambientes educacionais de nível superior, são tratados a partir dessa visão binária que limita a compreensão da experiência humana, visto que existe uma diversidade imensa de performances de gênero que são simplesmente ignoradas e rechaçadas à invisibilidade.

Esse panorama traz o aspecto reducionista da compreensão de gênero, além de misturar o conceito de gênero com o de sexo, o que gera uma verdadeira confusão, dificultando o processo de reflexão e disseminação de conhecimentos sobre identidade de gênero em uma perspectiva que considere a fluidez existente na construção das mesmas.

Pode-se entender o conceito clássico de gênero enquanto fundamento que alicerça o sistema heteronormativo, no sentido de ditar como homens e mulheres devem se comportar, como seus corpos podem se apresentar e como as relações interpessoais podem se constituir (PETRY *et al.*, 2011). Nessa conjuntura, gênero e heteronormatividade entrelaçam-se e constroem uma rede de práticas sociais nas quais os indivíduos são capturados de várias formas.

Romper com essa perspectiva heteronormativa é um caminho para reconhecer e afirmar a existência das demais identidades de gênero e garantir que todos possam ter acesso aos direitos como cidadãos nos diversos espaços sociais, incluindo o contexto educacional do Ensino Superior.

TRANSEXUALIDADE E ENSINO SUPERIOR: REALIDADE ACADÊMICA INCLUSIVA OU EXCLUDENTE?

Esperava-se que a realidade acadêmica, que, supostamente, é constituída por pessoas instruídas e esclarecidas, pudesse ser um lugar de respeito à diversidade sexual e à pluralidade de identidades de gêneros existentes na vida. Infelizmente, o ambiente acadêmico não condiz com tal idealização. A transexualidade, enquanto condição humana, é invalidada, discriminada e marginalizada dentro dos muros dessas Instituições de Ensino Superior (CHAGAS *et al.*, 2017).

Essa realidade não se limita aos muros da academia, pois se encontram desde as primeiras experiências das pessoas transexuais nas instituições educacionais. As pessoas que se identificam como transexuais enfrentam inúmeros desafios para existirem, uma vez que são avaliadas a partir da lógica heteronormativa que as desqualifica e as desconfirma enquanto possibilidade de existir, tratando-as como anormais e/ou desviadas. Isso torna a vivência nas instituições de educação quase impossível para a maioria dos transexuais:

Não posso negar que houve uma evolução no trato com as travestis; antes elas não podiam ter acesso à escola e conseqüentemente, às universidades, mas no presente momento a travesti vem sendo, na maioria das vezes, tolerada na escola e/ou universidades (ANDRADE, 2012).

Apesar de a educação ser um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, que deveria garantir o acesso e a permanência de qualquer ser humano, essa não é uma realidade para a população trans, visto que a mesma ainda possui uma representatividade inexpressiva na comunidade acadêmica. Segundo Scote (2017), a maioria das pessoas trans concluem o Ensino Médio e poucos ingressam nas universidades.

No contexto do Ensino Superior, indivíduos que fogem às normas de gênero, na perspectiva heteronormativa, como os transexuais, lutam por visibilidade e reconhecimento da sua identidade de gênero e pelo direito de ser quem são (CHAGAS *et al.*, 2017). Nesse sentido, compreende-se que o preconceito e a discriminação são desafios que precisam ser superados para oferecer uma educação inclusiva nas universidades.

As Instituições de Ensino Superior (IES) são responsáveis pela formação humana de seus discentes por meio da construção de conhecimento, das discussões, da desconstrução e da construção de pensamentos, possibilitando uma nova perspectiva que visa refletir sobre os preconceitos diante das diferenças individuais e busca capacitar profissionais para o atendimento humanizado nas diversas áreas, inclusive no que diz respeito ao gênero e à diversidade sexual na educação superior (COSTA *et al.*, 2018).

Consoante Costa *et al.* (2018), falar sobre gênero, sexualidade e educação, até o presente momento, é um desafio, porque os estigmas criados pela sociedade ainda alicerçam preconceitos e discriminação em muitas pessoas, inclusive em profissionais da educação.

Diante desse contexto, percebe-se a importância de serem realizadas discussões sobre as temáticas de diversidade de gênero e sexual no Ensino Superior, pois ainda é uma prática incipiente e insuficiente, que poderia contribuir para a construção de concepções humanizadas diante da diversidade dos seres humanos (COSTA *et al.*, 2018).

De acordo com os autores supracitados, a maioria dos docentes sente dificuldades em

discutir com clareza as questões de gênero e de diversidade sexual de uma forma integrada. Segundo Costa *et al.* (2018), a concepção construída no ambiente acadêmico parece não ser diferente da elaborada socialmente no senso comum, trazendo apenas nuances diferenciadas, como, por exemplo, uma manifestação discriminatória e preconceituosa mais velada, deixando evidente a existência de influências socioculturais que rotulam e estigmatizam as questões de gênero e de diversidade sexual.

Apesar de ser compreendida a importância de discutir-se esse tipo de temática nas universidades, ainda não existem políticas públicas destinadas a trabalhar questões relacionadas à diversidade sexual e à identidade de gênero no Ensino Superior. Essa situação é insustentável, principalmente quando o Brasil possui dados alarmantes em relação às pessoas LGBTQIA+, sendo o país que mais mata travestis e transexuais no mundo (FRANÇA, 2005 *apud* COSTA *et al.* 2018).

As universidades e demais IES, ao criarem espaços para discussões sobre gênero e diversidade sexual, poderão promover a desconstrução de preconceitos e a elaboração de uma realidade inclusiva, que respeita a expressão da diversidade humana, até mesmo de identidade de gênero, contribuindo para o desenvolvimento de uma realidade mais favorável à aprendizagem de todos (COSTA *et al.*, 2018).

Compreende-se que as IES podem desenvolver atividades que viabilizem uma discussão sobre as questões de gênero e de diversidade sexual, cujo intuito seja desmistificar as representações sociais rotuladas e estigmatizadas do público trans. Tal perspectiva é abordada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em relação aos temas de socialização humana nos espaços de ensino (COSTA *et al.*, 2018).

Diante da concepção da atual LDB, a educação abrange todos os processos formativos que envolvem a vida familiar, a convivência humana, o trabalho, as instituições de ensino e pesquisa, os movimentos sociais, as organizações da sociedade civil e as manifestações culturais. Nesse panorama, realizar um trabalho de discussão sobre diversidade sexual e identidade de gênero possibilitaria um espaço para escutar estudantes trans que vivenciam violência de gênero no contexto acadêmico, dando a oportunidade de eles fortalecerem-se, além de possibilitar que essas instituições compreendam os desafios que terão de enfrentar para compor uma realidade mais inclusiva e plural (COSTA *et al.*, 2018).

Pensar em discussões e fomentar políticas educacionais, que estudem as relações de gênero e de diversidade sexual no Ensino Superior, é problematizar a questão e movimentar-se, uma vez que a violência psicológica, sexual e física, no Brasil, contra mulheres, homossexuais, transexuais e travestis é uma das maiores do mundo. Diante do exposto, as Instituições de Ensino Superior apresentam-se como um campo de fruição cultural, que pode mediar o conhecimento de uma forma ampla e fortalecida (COSTA *et al.*, 2018).

Mesmo consciente da importância dessas discussões e das construções de espaços para acolher e cuidar de estudantes trans, ainda são precárias e raras tais discussões no que se refere ao Ensino Superior. Poucos são os estudos nessa área que mostram a existência de discussões e de políticas públicas, no campo da educação, voltadas para esse público.

As pesquisas existentes são restritas à realidade do Ensino Médio, buscando suscitar a relevância desses temas no currículo, o que não tem sido suficiente para desnaturalizar

questões estigmatizadas. Nesse sentido, as políticas públicas voltadas para estudantes trans no Ensino Superior são transpostas da realidade do Ensino Médio, sem levar em consideração as suas nuances. Discutir tais questões de uma forma multidisciplinar possibilita a capacitação e a formação de agentes compromissados com a ética, o respeito e a humanização para com a diversidade (COSTA *et al.*, 2018).

Considerando o pensamento dos autores supracitados, as Instituições de Ensino Superior possuem o compromisso social de construir um saber que visa desconstruir os preconceitos e as discriminações, contribuindo para a transformação de uma dada realidade.

Portanto, questiona-se: que lugares nas instituições acadêmicas são criados para cuidar de situações que envolvam algum tipo de discriminação ou preconceito, expressão de violência de gênero referente à diversidade sexual e/ou gênero, com o intuito de transformar essa realidade vivida por muitos estudantes transexuais no contexto do Ensino Superior?

O ambiente acadêmico sempre foi um lugar de diversidade de gênero e sexual, apesar de antigamente não ser tão visível, pois muitas pessoas trans ficavam fora do sistema educacional por este não ser acessível a todos. Atualmente, grupos que historicamente não tiveram acesso ao Ensino Superior, como os estudantes transexuais, conseguiram, mesmo que de forma precária, ingressar nas universidades. No entanto, esses espaços educacionais não estão preparados para acolher tais estudantes, bem como lidar com problemas referentes à transfobia que estudantes trans sofrem nessas instituições.

É necessário evidenciar que as instituições educacionais podem desempenhar um papel fundamental na luta contra o preconceito e a reprodução de desigualdades na sociedade. Precisamos ter um olhar atento para as questões da diversidade sexual e das construções de gênero, para que possamos interferir nos processos de preconceito e de discriminação. É necessário entender, a fim de mudar a realidade, que existem corpos marcados por diferenças biológicas, mas que também são marcados pela socialização (SILVEIRA, 2010).

Para construir-se Políticas Públicas e Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual nas instituições educacionais, é preciso compreender os principais conceitos que estão envolvidos para o entendimento da diversidade existente, bem como seus impactos no cotidiano dessas instituições. Assim, serão explanados os conceitos e os preconceitos relacionados à expressão da diversidade de gênero e das identidades trans.

É preciso delimitar bem os conceitos referentes à diversidade de gênero e às identidades trans, devido às relações humanas e às práticas em nossa sociedade, incluindo os ambientes educacionais, serem fundamentadas e consolidadas a partir da lógica heteronormativa, que renege a diversidade de gênero e a identidade de gênero.

Dessa maneira, é importante ter bem marcados os conceitos que irão permitir fazer uma leitura mais ampla da realidade e construir um contexto inclusivo e plural que acolha a todos e não somente as pessoas que estão alinhadas à lógica cis-heteronormativa.

Para compreender a diversidade de gênero e as identidades trans, no contexto do Ensino Superior, é fundamental apropriar-se dos principais conceitos, como gênero, identidade de gênero, transexualidade e transfobia, que serão descritos logo abaixo, para depois realizar uma discussão sobre os preconceitos existentes no ambiente acadêmico, que tornam a existência

de estudantes trans nas universidades sofrida, impedindo-os inclusive de concluírem cursos de graduação.

Segundo Silveira (2010), gênero refere-se à construção social do sexo anatômico, ou seja, a forma com que homens e mulheres se manifestam na sociedade a partir do aprendizado, conforme as prescrições de cada gênero, criando uma dicotomia entre o masculino e o feminino, remetendo às origens sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres.

De acordo com Ferrari (2010), a identidade de gênero diz respeito à experiência de cada um, que pode ou não corresponder ao sexo do nascimento. Podemos dizer que a identidade de gênero é a maneira como alguém se sente e se apresenta para si ou para os outros na condição de homem ou de mulher, ou de ambos, sem que isso tenha necessariamente uma relação direta com o sexo biológico.

Cabe enfatizar que identidade de gênero se trata da forma que nos vemos e queremos ser vistos, reconhecidos e respeitados, como homens ou mulheres, e não pode ser confundida com a orientação sexual: atração sexual e afetiva pelo outro sexo, pelo mesmo sexo ou por ambos (FERRARI, 2010).

Outro conceito chave para a discussão referente à diversidade de gênero é o da transexualidade, que faz alusão aos modos de viver das pessoas que possuem uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. Homens e mulheres transexuais podem manifestar o desejo de submeterem-se às intervenções médico-cirúrgicas para realizarem a adequação dos seus atributos físicos de nascença (inclusive genitais) à sua identidade de gênero constituída (CÉSAR, 2010).

Ainda de acordo com o autor supracitado, a transfobia é um termo usado para descrever vários fenômenos sociais relacionados ao preconceito, à discriminação e à violência contra transexuais (ter desprezo, ódio, aversão ou medo de pessoas com orientação sexual diferente do padrão heterossexual). Esse é o principal desafio enfrentado pelas identidades trans nas Instituições de Ensino Superior, tendo em vista que estas se configuram de maneira complexa e precisam de estratégias concretas para cuidarem dessa questão tão delicada, que marca o processo de aprendizagem de estudantes trans no contexto acadêmico (CÉSAR, 2010).

A intolerância, a agressividade, a violência, a falta de habilidade para resolver conflitos e a dificuldade de reconhecimento da alteridade são compreendidas como manifestações da transfobia, sendo o principal desafio de estudantes trans em seu cotidiano educacional desde a escolarização fundamental até o Ensino Superior. As relações humanas são marcadas pelo conflito e as instituições de educação não ficam de fora dessa realidade, visto que são lugares onde passamos grande parte de nossa existência, cujas experiências estão intimamente relacionadas com a constituição dos sentidos que damos à nossa identidade de gênero (FERRARI, 2010).

O preconceito vivido pelas identidades trans nas universidades é amparado por opiniões alimentadas pelos estereótipos, isto é, juízo preconcebido dos estudantes trans, manifestado geralmente na forma de uma atitude discriminatória perante as pessoas trans consideradas diferentes ou estranhas. Por isso, são, muitas vezes, excluídas de oportunidades de estágios, bolsas e lugares reconhecidos dentro da universidade.

Trabalhar com violência simbólica nas instituições de educação significa colocar em evi-

dência o poder das palavras. Logo, problematizar a sua utilização e os seus resultados. Quais são as palavras que ferem? Que representações são acionadas quando escutamos ou utilizamos termos como “viado”, “bicha” ou “sapatão”? Utilizar essa linguagem, com o intuito de menosprezar pessoas trans, coloca essas identidades em um lugar inferior (FERRARI, 2010).

O estranhamento e a rejeição das identidades trans, acima citadas, podem ser compreendidos a partir da construção das cis-heterossexualidades, que agridem, negam e excluem o que foge a essa lógica. Nesse sentido, o trabalho pedagógico é muito importante e deve pautar-se no diálogo e no respeito às diferenças dos sujeitos.

No Jornal Online Correio Braziliense³ (2016), em um artigo especial em relação à violência e à discriminação do público transexual, são apresentados relatos de estudantes trans no contexto universitário, que retratam as práticas transfóbicas nas relações com colegas de curso e até com professores que obrigam muitos estudantes trans a abandonarem o sonho de fazer uma faculdade.

Ainda, nessa mesma página, é feita referência a uma pesquisa realizada pela Comissão de Diversidade Sexual da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), que trouxe a estimativa de que, no Brasil, existe uma evasão escolar concentrada em 82% das travestis e das transexuais, gerando uma maior vulnerabilidade social dessa população.

Pode-se fazer uma analogia entre o texto do jornal e o conceito de evasão involuntária criado pela pesquisadora Andrade (2012), o qual se refere à negação das identidades trans no espaço da sala de aula, resultando no confinamento e na exclusão desse grupo, sendo assim, são transformadas em desviantes e indesejadas. Nessa perspectiva, as identidades trans são impelidas a abandonarem os estudos no ambiente educacional, sendo disseminada a falsa ideia de que foi uma escolha delas. Essa justificativa tenta mascarar o fracasso das instituições de ensino em lidar com as diferenças, camuflando o processo de evasão involuntária, o qual é induzido pelas próprias instituições de educação.

De acordo ainda com a autora supracitada, existe um desejo de eliminar e excluir, por parte das próprias instituições, aqueles que “contaminam” o espaço escolar, no caso, as identidades trans. É possível perceber a camuflagem existente no processo de expulsão que é disseminado como evasão. Tal conceito ilustra bem o fenômeno da transfobia no contexto educacional das escolas, assim como as implicações psicossociais vividas por esse público.

O Blog Online Humanidades⁴ (2018), em uma entrevista realizada com estudantes trans, apresenta os principais desafios enfrentados por esses estudantes no contexto do Ensino Superior, sendo eles: o preconceito e a exclusão, o que torna o ambiente acadêmico hostil para a população trans. Isso faz muitos estudantes trans desistirem da graduação ou se afastarem por um período devido à pressão psicológica vivida no cotidiano agressivo da universidade.

Mesmo após o Decreto nº 8.727/2016, sancionado pela presidente Dilma Rousseff, que exige a adoção do nome social de pessoas transexuais e travestis em todos os órgãos públicos brasileiros, incluindo colégios e universidades, ainda existem muitas instituições que ignoram essa medida e dificultam a formação universitária para muitas pessoas em todo o país.

³ *Jornal Online Correio Braziliense, 2016. Disponível em: <http://especiais.correiobraziliense.com.br/violencia-ediscriminacao-roubam-de-transexuais-o-direitoaoestudo>.*

⁴ *BLOG HUMANIDADES. Os desafios da educação para a população transexual da UFRRJ. Disponível em: <http://blogs.ufrj.br/bloghumanidade/os-desafios-da-educacao-para-a-populacao-transexual-daufrrj/>. Acesso em: 20 mai. 2020.*

Tudo isso torna o ambiente acadêmico nocivo para transexuais, sendo fonte de medo e ansiedade, já que coisas simples que pessoas cis têm, como, por exemplo, poder usar o banheiro e ter o seu nome respeitado; para estudantes trans, são grandes os desafios enfrentados diariamente. Muitos estudantes trans, nessa entrevista, relatam que já sofreram exclusão e discriminação por serem transexuais e sentiram-se desrespeitados e constrangidos diversas vezes.

O preconceito vivido, dentro das universidades, começa na sala de aula com o desrespeito ao uso do nome social por parte tanto dos docentes quanto dos discentes, que não aceitam as identidades trans. De acordo com Gomes *et al.* (2019), parte significativa dos ambientes educacionais não está preparada para lidar com as diferentes formas das expressões de gênero, assim, a dificuldade de ingressar no Ensino Superior é apenas o reflexo de um processo de exclusão que essa população sofre durante toda a trajetória escolar.

O Jornal Online Estadão⁵ (2019), em um artigo sobre exclusão de pessoas trans no Ensino Superior, explora relatos de professores e estudantes trans, expondo o processo de exclusão sofrido por esse público nas instituições educacionais. Nesse mesmo artigo, é citada a pesquisa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), que realizou o mapeamento do perfil dos graduandos nas instituições federais e apresentou os seguintes dados: “a representatividade dos estudantes trans nas universidades públicas são de apenas 0,1%, diante desse panorama, os estudantes trans ficam quase invisíveis”.

Andrade (2012) detalha, em sua tese, o processo de exclusão vivenciado pelas pessoas trans nas instituições educacionais, denominando de “pedagogia da violência”, caracterizada pela educação a partir de padrões heteronormativos impostos aos estudantes trans desde a escola até o ensino universitário e que torna esses ambientes nocivos a esses estudantes. Conforme a mesma autora, um dos impactos dessa pedagogia é a evasão escolar da população trans.

PSICOPEDAGOGIA, ENSINO SUPERIOR E IDENTIDADE DE GÊNERO: AS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE APRENDER E ENSINAR

A Psicopedagogia, enquanto área do conhecimento que se ocupa do processo de aprendizagem humana, é multifatorial e considera aspectos biológicos, psicológicos e culturais que se entrelaçam e influenciam a aprendizagem. Ainda que o foco da Psicopedagogia seja o problema de aprendizagem, é importante ressaltar que essa ciência visa abranger o processo de aprendizado como um todo, para que seja possível descobrir as barreiras que atrapalham a aprendizagem (BRITO, 2015).

Desse modo, o olhar psicopedagógico, em instituições de ensino, permite compreender como os fatores, para além do biológico, influenciam na aprendizagem de estudantes trans. A Psicopedagogia considera que fatores múltiplos estão envolvidos no processo de aprendizado, incluindo os psicossociais, como as relações de preconceito e discriminação vividas por estudantes trans em muitas instituições de educação superior, que podem interferir no processo de ensino-aprendizagem dos mesmos. O fenômeno da transfobia é capaz de gerar prejuízos emocionais, psicológicos e sociais aos indivíduos que sofrem com a discriminação e o preconceito, interferindo negativamente na aprendizagem (BRITO, 2015).

⁵ JORNAL ESTADÃO. *No ensino superior, o espelho da exclusão de pessoas trans*. Disponível em: <https://arte.estadao.com.br/focas/capitu/materia/no-ensino-superior-o-espelho-da-exclusao-depessoas-trans>. Acesso em: 05 mai. 2020.

Infelizmente, situações em que estudantes trans sofrem transfobia são mais comuns do que imaginamos e é uma realidade presente no âmbito educacional, até mesmo no contexto da educação universitária, capaz de comprometer o rendimento acadêmico desse grupo.

Devido à inexistência de material nas bases de dados em relação ao papel do psicopedagogo, no contexto do ensino superior, frente às interferências do processo de aprendizagem de estudantes trans atravessados pelo fenômeno da transfobia, este trabalho procura construir olhares e/ou estratégias, a partir de textos clássicos sobre Psicopedagogia Institucional no contexto universitário, sobre como a Psicopedagogia pode contribuir para a desconstrução da transfobia no ambiente acadêmico, possibilitando uma mudança que favoreça a permanência e as condições de aprendizagem de estudantes transexuais.

Esta pesquisa utilizou-se de diversas bases de dados, como Scielo, BVS, Bireme, entre outros, utilizando os seguintes descritores: transfobia; psicopedagogia e ensino superior. Lamentavelmente, nenhum resultado foi encontrado. Assim, outros descritores foram selecionados, como, por exemplo, psicopedagogia e ensino superior e poucos artigos foram encontrados nessa área, o que evidencia uma fragilidade em relação ao conhecimento da Psicopedagogia no contexto do Ensino Superior, especialmente no trabalho com grupos minoritários, como estudantes trans.

Por isso, para dar continuidade a esta pesquisa de cunho bibliográfico e histórico-cultural, foi necessário utilizar conhecimentos da Psicopedagogia Institucional, enfocando os aspectos psicológicos e sociais que interferem no processo de aprendizado, articulando com os conhecimentos acerca do fenômeno da transfobia e suas possíveis implicações psicossociais para estudantes trans, visando refletir acerca das possíveis contribuições da Psicopedagogia na desconstrução da transfobia no contexto acadêmico.

De acordo com Serra (2012), a Psicopedagogia Institucional atua, principalmente, na prevenção das situações de dificuldades de aprendizagem e/ou de adaptação ao ambiente escolar. Nessa perspectiva, o problema de aprendizagem pode ter raízes situadas não no sujeito, mas no ambiente escolar, na prática pedagógica de professores ou, ainda, nos vínculos afetivos.

A Psicopedagogia compreende o ato de aprender como um processo contínuo e singular, atravessado por processos afetivos, sociais e culturais, que interferem no ato de aprender (SERRA, 2012). O olhar da Psicopedagogia possibilita uma forma diferenciada de compreender a aprendizagem humana e atuar sobre ela, já que sempre analisará as situações, procurando perceber o sentido cognitivo, afetivo e social de cada questão, bem como a interseção entre esses elementos. A prática de intervenção da Psicopedagogia foca no trabalho em grupo e deve ocorrer no ambiente institucional (SERRA, 2012).

No ambiente acadêmico, muitos estudantes trans cotidianamente enfrentam casos de desrespeito e de violência; situações vexatórias e preconceituosas, levando a população LGBT, em boa parcela, a um sofrimento psicossocial intenso, às vezes, considerando-se anormais e desviantes da normatividade dominante entre os sexos e gêneros. Alguns estudantes trans, frente às suas angústias, medos e inseguranças, a partir de vivências traumáticas em ambientes educacionais, desenvolvem transtornos psicológicos de diversos tipos ou apelam para outras saídas, como o abuso de substâncias psicoativas, automutilação e, até mesmo, o suicídio (DUARTE, 2012).

Tal sofrimento psicossocial vivido por estudantes trans é construído por meio da vivência durante sua formação educacional, inclusive no Ensino Superior, o que prejudica o aprendizado e o rendimento acadêmico desse grupo, levando muitos a desistirem da graduação, aumentando as estatísticas de evasão.

Nesse sentido, o atendimento psicopedagógico institucional, no contexto universitário, poderá realizar trabalho com o grupo de estudantes trans, cujo objetivo da atuação psicopedagógica seria o desenvolvimento de um espaço de discussão acerca da diversidade de gênero e sexual, para articular uma cultura a favor da diversidade enfocada nas relações interpessoais na universidade, indo para além dos ensinamentos voltados para os conteúdos tradicionais acadêmicos.

Dessa forma, a Psicopedagogia contribuirá para que a educação do Ensino Superior seja democrática, isto é, dando condições de todos terem oportunidades iguais de ensino-aprendizagem para o seu desenvolvimento humano e intelectual. Esse tipo de assistência, voltada para estudantes trans, possibilitaria uma atuação psicopedagógica preventiva, que facilitaria a inclusão desses estudantes, compreendendo que muitos sofrem preconceito e exclusão no ambiente acadêmico, o que torna esse ambiente hostil para a população trans.

A prática psicopedagógica deve “considerar o sujeito como uma totalidade composta por aspectos orgânicos, cognitivo, afetivo, social e pedagógico” (SERRA, 2012, p. 29). De acordo com a perspectiva supracitada, a Psicopedagogia, enquanto área de conhecimento que busca a compreensão da aprendizagem humana, não poderia negligenciar os impactos psicossociais da transfobia e seus efeitos na aprendizagem de estudantes trans.

Apesar da importância dessa temática, são escassos os estudos e as pesquisas nessa área de conhecimento, o que evidencia o lugar de invisibilidade em que as minorias são colocadas. Nessa conjuntura, pode-se inferir que o fato de ainda haver uma representatividade inexpressiva dessa população, no contexto acadêmico, deve-se à negligência de esforços para dar melhores condições de permanência aos estudantes trans.

Portanto, estudantes trans poderiam beneficiar-se da atuação de um psicopedagogo no Ensino Superior na formação de grupos operativos, cujo foco fosse a aprendizagem para a diversidade de gênero e sexual, em que as pessoas tivessem liberdade para discutir questões referentes ao gênero e à identidade de gênero, que proporcionassem um espaço de desconstrução de preconceitos e de discriminação das identidades trans. Além disso, favoreceria para a compreensão das dificuldades que as minorias, como, por exemplo, estudantes trans, vivenciam no ambiente acadêmico, dando a estes condições de ensino e de aprendizagem baseadas na equidade. Conforme Farias (2010), a presença da atuação do psicopedagogo é bem restrita e muitos profissionais até desconhecem a existência dessa prática.

A Psicopedagogia tem grande importância na facilitação do aprender-ensinar, no nível do Ensino Superior, incentivando a autonomia e a subjetividade do aprendiz, que constrói seu conhecimento para além dos conteúdos formais (FARIAS, 2010). Logo, intervenções psicopedagógicas, como grupos operativos, podem contribuir para a elaboração de temas como diversidade de gênero, sexual e identidade de gênero, favorecendo a desconstrução de preconceito e de discriminação de estudantes trans no Ensino Superior.

A atuação do psicopedagogo, no que se refere ao apoio psicopedagógico aos alunos

universitários, é mais extensa do que se supõe. O atendimento aos alunos, por meio de recursos psicopedagógicos, pode ser um meio de ajudar o “aprendiz-aluno” no contexto universitário, bem como orientar o docente na identificação de alunos que apresentam comportamentos de aparente incapacidade, desinteresse e inatividade para dar a assistência devida a esses estudantes (HOIRISCH; BARROS; SOUZA, 1993 *apud* FARIAS, 2010).

Os estudantes trans, devido ao preconceito e à discriminação, ou seja, às práticas de transfobia, encontram-se com uma vulnerabilidade social específica, que pode influenciar no aprendizado, pois eles têm que enfrentar todas as dificuldades inerentes à realização de um curso de graduação, mas fazem isso tendo que lidar com a transfobia, inclusive realizada por docentes que não sabem lidar com a diversidade de gênero.

De acordo com Farias (2010), na realidade acadêmica, os alunos são tratados como iguais, como se todos tivessem o mesmo padrão cultural, os mesmos conflitos, os mesmos interesses, as mesmas dificuldades e motivações. Mesmo as diferenças sendo reveladas na vida diária, raramente, são incorporadas às relações de ensino. Isso fragiliza, porque não se leva em consideração que muitos precisam ser vistos nas suas diferenças para terem condições de equidade na aprendizagem e nas oportunidades de desenvolvimento intelectual, pessoal e profissional.

O olhar psicopedagógico, no Ensino Superior, pode contribuir para a compreensão da instituição como um todo, além de observar se existem práticas transfóbicas ou de violência ligadas à questão de gênero, assim, será possível verificar formas de intervenção mais eficazes em cada organização. Ademais, o psicopedagogo poderá, junto aos professores, realizar atividades de educação permanente para formar docentes e prepará-los para lidar com essa realidade cada vez mais presente nas universidades, referente ao acolhimento de estudantes trans, com o intuito de tornar o ambiente acadêmico um lugar de diversidade, de respeito e de formação para todos.

A Psicopedagogia tem condições de oferecer um lugar na universidade de reflexão sobre questão de gênero e os modos de violência constituída a partir da lógica heteronormativa, proporcionando um momento de cuidado para todos os estudantes. Desse modo, compreende-se que o desenvolvimento de trabalho em grupo com estudantes, utilizando-se recursos psicopedagógicos, como, por exemplo, grupos operativos, pode contribuir para a construção de uma nova realidade nas Instituições de Ensino Superior.

Ivanete Câmara e Uipirangi Câmara (2012) destacam que Pichon Riviére elaborou uma metodologia que denominou de grupo operativo. O objetivo principal dessa técnica é facilitar o envolvimento de todos os participantes na realização de uma tarefa e, através da mesma, oferecer um ambiente oportuno à aprendizagem. Na década de 1940, Enrique Pichon Riviére apresentou a proposta de grupos operativos, fundamentada na psicologia social, que concebe o homem como um ser eminentemente social e possuidor de necessidades existenciais e humanas (MENEZES, 2007, p. 08 *apud* MONTE SERRAT, 2001, p. 187).

Essa é uma visão sócio-histórica do desenvolvimento humano, que compreende o homem como dotado de funções psicológicas elementares semelhantes às de outros animais, mas que tem o potencial para se tornar humano, aprendendo a ser humano na coletividade a partir das inter-relações que estabelecem com os grupos que convivem e das apropriações que fazem

da cultura já construída (MENEZES, 2007).

O grupo é o espaço em que é possível crescer, individualmente, como pessoa e, coletivamente, como grupo. É pelas interações que ocorrem no grupo que o sujeito se constrói enquanto coletividade. Nesse sentido, tanto os indivíduos, em particular, quanto o grupo se desenvolvem mutuamente (RIVIÈRE, 1980). No grupo, deve-se levar em conta o que cada indivíduo traz, já que cada indivíduo, em sua unidade, é um ser histórico, além de social. É através da interação no grupo que as necessidades e interesses individuais são compartilhados e o conhecimento é construído em prol da resolução da tarefa confiada ao grupo (MENEZES, 2007).

Ivanete Câmara e Uipirangi Câmara (2012) destacam que o grupo operativo se dividiu em três importantes etapas: a pré-tarefa, caracterizada por uma desorganização (confusão) das ideias dos membros do grupo. Nessa etapa, afirma Pichon Rivière, os medos e as ansiedades básicas não são elaborados e tratados de forma adequada, o que gera um obstáculo para a realização da tarefa (CÂMARA; CÂMARA, 2012).

Na segunda etapa, denominada de tarefa, o grupo já é capaz de elaborar as ansiedades e os medos, quebrando, portanto, as barreiras geradas pelos comportamentos estereotipados e, por conseguinte, permitindo um contato ativo com a realidade (esse é o momento propício para a elaboração de estratégias e táticas para a realização da tarefa) (CÂMARA; CÂMARA, 2012).

A terceira etapa, denominada de projeto, produz mudanças em que o novo surge. Além da compreensão dessas etapas ou momentos que caracterizam o grupo operativo (CÂMARA; CÂMARA, 2012), Pichon Rivière (1980) considera fundamental o desempenho e o reconhecimento dos papéis que são assumidos. Tal autor divide os papéis em duas categorias: a primeira é composta por papéis instituídos e a segunda, pelos papéis espontâneos (não instituídos). Os papéis instituídos estão divididos em três categorias, respectivamente: coordenador, cuja função é facilitar a articulação do grupo com a tarefa, trazendo à tona os fatos implícitos; o observador, cuja função é realizar a observação e o registro da história do grupo (processo grupal) e integrantes, sem função fixa, ou seja, ela dependerá dos objetivos do grupo (CÂMARA; CÂMARA, 2012).

Desse modo, Pichon Rivière (1980) compreende o grupo como um fenômeno em constante mutação, em um movimento que inclui sempre estruturação e reestruturação, movido pela luta de contrários, a luta da complementaridade, que nunca cessa. É o processo de aprofundamento das contradições de conhecimentos e dos desacordos que fundamenta o processo de resolução (CÂMARA; CÂMARA, 2012).

No grupo operatório, existem múltiplos pares de opostos (sujeito/grupo; velho/novo; projeto/resistência à mudança), atingindo diferentes níveis de resolução, sem, no entanto, resolverem-se completamente. Essas contradições vão chegando aos diferentes níveis de resolução, mas nunca se resolvem de todo.

Nesse processo de encontro e confronto, estão presentes as ansiedades básicas de perda e de ataque. Surge a desestruturação e a tendência a repetir velhas receitas, tentando reduzir e controlar essas ansiedades. É aí que as contradições se manifestam em um grau muito alto (CÂMARA; CÂMARA, 2012).

Além disso, Pichon Rivière (1980) desenvolveu parâmetros para avaliação da interação grupal, os quais se dividem em afiliação e pertença, cujo objetivo é apontar o maior ou o menor

grau de identificação com a tarefa, de responsabilidade ao assumir a tarefa e cooperação, com o intuito de verificar o desenvolvimento de papéis diferenciados e complementares (nível em que a tarefa é realizada); pertinência, com o objetivo de verificar a capacidade de centrar-se na tarefa (produtividade do grupo); comunicação, com o propósito de observar as conexões, codificações e decodificações das mensagens; aprendizagem, caracterizada pelo acréscimo da informação, por meio da participação de cada integrante de um grupo, constatada pela adequação à realidade (CÂMARA; CÂMARA, 2012).

Isso pode mostrar-se como um fator positivo ou negativo, implicando em um reencontro realista e verdadeiro entre os participantes do grupo sem as projeções e distorções transferenciais (CÂMARA; CÂMARA, 2012). No grupo operativo, método criado por Pichon Rivière, cada participante elabora o próprio saber por intermédio da experiência do outro, que viabiliza trabalhar questões ligadas ao vínculo e à aceitação (SERRA, 2012).

O facilitador lança um problema para ser discutido entre os participantes do grupo, motivando a interação entre eles e ajudando-os a operar sobre o problema. O propósito é facilitar a autonomia e o funcionamento em grupo. O processo grupal constrói a aprendizagem social por meio do pensamento dialético (SERRA, 2012).

À vista disso, todos são protagonistas e autores de sua aprendizagem. A didática do grupo operativo baseia-se no Esquema Conceitual Referencial e Operativo (ECRO), que é único para cada sujeito e tem caráter interdisciplinar e grupal (SERRA, 2012). Partindo do princípio que cada pessoa tem uma história diferente e um esquema referencial operativo também diferente, a técnica exige, ainda, que os papéis grupais se alternem entre os sujeitos (SERRA, 2012).

Diante do que foi acima explanado, compreende-se a utilização de grupos operativos no contexto universitário como método e ferramenta potente para trabalhar questões de gênero e de identidade de gênero, possibilitando a criação de um espaço em que estudantes poderão discutir temáticas relacionadas à diversidade de gênero e sexual.

Nesse grupo, todos os estudantes livremente poderão construir um aprendizado a partir das suas experiências. Nesse sentido, o psicopedagogo será imprescindível para facilitar esses encontros em grupo, trabalhando as inter-relações entre os estudantes, dando liberdade para eles refletirem sobre a exclusão, o preconceito e como o sistema heteronormativo modela muitos estudantes, favorecendo condutas excludentes e preconceituosas.

No grupo operativo, realizado no contexto universitário, seria proporcionado aos estudantes trans colocarem suas experiências em relação ao preconceito e à exclusão, ou seja, expor os impactos da transfobia para pensarem coletivamente como essa realidade poderia ser modificada, além de aproximar os demais estudantes da realidade das pessoas trans no ambiente acadêmico.

Seria possível, dessa forma, a desconstrução da cultura de educação heteronormativa e viabilizaria a construção de uma educação para a diversidade de gênero e sexual, assim, podendo-se efetivar o direito à educação das pessoas trans no contexto de nossas universidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral conhecer e identificar os desafios encontrados pelas identidades trans, no contexto do Ensino Superior brasileiro, que interferem negativamente no processo de aprendizagem desse grupo, bem como analisar de que forma a Psicopedagogia pode contribuir para transformar tal realidade, de maneira a tornar o ambiente acadêmico menos agressivo para os estudantes transexuais.

Este trabalho foi realizado a partir de uma revisão bibliográfica em bases de dados, como Bireme, Scielo, BVS, Lilacs, dentre outros, utilizando-se os seguintes descritores: transexualidade; ensino superior; psicopedagogia e transfobia. Os resultados obtidos foram escassos e não contemplaram todos os descritores. Dessa forma, colocamos outros descritores, como psicopedagogia e ensino superior e foram encontrados poucos artigos nessa área, o que evidencia uma fragilidade em relação ao conhecimento da Psicopedagogia no contexto do Ensino Superior, principalmente no trabalho com grupos minoritários, como estudantes trans.

Assim, para dar continuidade à esta pesquisa bibliográfica e histórico-cultural, foi necessário utilizar conhecimentos da Psicopedagogia Institucional, enfocando os aspectos psicológicos e sociais que interferem no processo de aprendizado, articulando com os conhecimentos acerca do fenômeno da transfobia e de suas possíveis implicações psicossociais para estudantes trans. Isso possibilitou tecer uma reflexão acerca das possíveis contribuições da Psicopedagogia na desconstrução da transfobia no contexto acadêmico.

Com esta pesquisa, percebeu-se que poucos são os investimentos direcionados ao público trans como um todo. Os resultados encontrados, em nossa pesquisa, mostram que a violência sofrida pelo público trans, no contexto acadêmico, é uma realidade significativa, mas poucas são as políticas públicas que visam mudar essa realidade.

Esta pesquisa constatou que os principais desafios dos estudantes trans são: o preconceito e a violência, tanto simbólica quanto física, o que se configura em transfobia, fenômeno que se caracteriza pelo preconceito, intolerância, discriminação e violência voltada ao público transgênero. Tais vivências influenciam o modo como essas pessoas relacionam-se no ambiente educacional no processo de aprendizagem. Diante dessa realidade dura e cruel, é comum que pessoas trans e/ou não binárias estejam emocionalmente frágeis ao adentrarem no ambiente escolar.

No contexto acadêmico brasileiro, ainda não existe uma política pública na área da educação voltada para pessoas trans, existindo somente a lei do uso do nome social, que, muitas vezes, é desrespeitada. Assim, esta pesquisa conclui que a realidade de estudantes trans no Ensino Superior é marcada pela transfobia, termo usado para descrever vários fenômenos sociais relacionados ao preconceito, à discriminação e à violência contra transexuais (ter desprezo, ódio, aversão ou medo de pessoas com orientação sexual diferente do padrão heterossexual). Esse é o principal desafio enfrentado pelas identidades trans no Ensino Superior, que se configura de maneira complexa e que precisa de estratégias concretas para cuidar dessa questão tão delicada que marca o processo de aprendizagem de estudantes trans no contexto acadêmico.

Logo, os estudantes trans são avaliados a partir da lógica heteronormativa que os desqualificam e os desconfirmam enquanto possibilidade de existir, tratando-os como anormais e/ou

desviados. Isso torna a vivência desses estudantes nas Instituições de Educação Superior quase impossível, para a maioria dos transexuais, influenciando em seu psicológico, conseqüentemente, interferindo no processo de aprendizado desse público.

No contexto brasileiro, já existem Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual, que se apresentam como reflexões que problematizam os saberes normatizados e naturalizados sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual. Infelizmente, na educação superior, ainda não vigoram essas diretrizes. Na educação superior, as ações para lidar com preconceito e violência, voltadas para os estudantes transexuais, restringem-se à obrigatoriedade do reconhecimento e da utilização do nome social àqueles e àquelas cuja identificação civil seja incongruente com a sua identidade de gênero.

Tudo isso torna o ambiente acadêmico nocivo para transexuais, sendo fonte de medo e ansiedade, pois são grandes os desafios enfrentados diariamente por estudantes trans. Muitos estudantes trans revelam já terem sofrido exclusão e discriminação por serem transexuais e sentiram-se desrespeitados e/ou constrangidos no contexto universitário.

Constata-se que o preconceito vivido por estudantes trans começa dentro das universidades, na sala de aula, com algo básico que é o desrespeito ao uso do nome social tanto por parte dos docentes quanto dos discentes, que não aceitam as identidades trans. Pensando nessa realidade exposta, percebe-se que a utilização de grupos operativos no contexto universitário pode ser um método e ferramenta potente para trabalhar questões de gênero e de identidade de gênero, possibilitando a desconstrução da cultura de educação heteronormativa, favorecendo a construção de uma educação para a diversidade de gênero e sexual, assim, podendo efetivar o direito à educação a todos os brasileiros.

Nesse sentido, o psicopedagogo será imprescindível para facilitar esses encontros em grupo, trabalhando as inter-relações entre estudantes, dando liberdade para eles refletirem sobre a exclusão, o preconceito e como o sistema heteronormativo modela muitos estudantes, favorecendo condutas excludentes e preconceituosas.

Assim, a partir das leituras que referenciaram esta pesquisa, pode-se afirmar que o atendimento psicopedagógico institucional poderá realizar trabalho com o grupo de estudantes trans, no contexto universitário, cujo objetivo da atuação psicopedagógica seria o desenvolvimento de um espaço de discussão acerca da diversidade de gênero e sexual, para articular uma cultura a favor da diversidade enfocada nas relações interpessoais na universidade, indo para além dos ensinamentos voltados para os conteúdos tradicionais acadêmicos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Kaciane Daniella de LUZ, Nanci Stancki da. Direitos humanos e sexualidade: a educação sexual como promotora da igualdade de gênero e respeito à diversidade. / Lindamir Salete Casagrande, Nanci Stancki da Luz (org.). – Curitiba: Ed. UTFPR, p.400, 2016.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. & GEWANDSNAJDER, Fernando (2002). O planejamento de pesquisas qualitativas. In: _____. O Método nas Ciências Naturais e Sociais. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. Cap. 8, p. 180-184.

ANDRADE, L. N. Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa. 278f.

Tese(Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Fortaleza, 2012.

ARAÚJO, M, F. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. Rev. Psicologia clínica. Rio de Janeiro, vol. 17, N.2 p.41-52, 2005.

BRITO. Denaide da Conceição. A Psicopedagogia e o Bullying Escolar. 2015. Disponível em: <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/a-psicopedagogia-e-o-bullyingscolar>. Acesso em: 03 abr. 2021.

CÂMARA, I. L. S; CÂMARA, U. F. S. Dinâmicas de grupo e oficinas psicopedagógica: facilitadoras da relação de vínculo entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem. Ensaio Pedagógico: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, p.1-11, jul. 2012.

CARRARA, Sérgio. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. Formação de

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. Metodologia científica. 5. Ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002. professoras/es em Gênero, orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Diretrizes curriculares de gênero e diversidade sexual da secretaria de estado da educação do Paraná, educação Básica, Curitiba, p.1-70, nov. 2010.

CHAGAS, E.N; NASCIMENTO, T. E. P. (In)visibilidade trans: uma breve discussão

acerca da transfobia na vida de travestis e transexuais. In:VIII Jornada internacional de políticas públicas.SãoLuís, 2017.

COSTA, Alan Jones Nogueira da; MARTINS, Maria das Graças Teles. Gênero e

Diversidade sexual: concepções de profissionais da educação de uma instituição de

Ensino Superior privada de Macapá-AP. Revista Eletrônica Estácio Papirus, Macapá, v. 5, n. 1, p.83-100, jun. 2018.

DUARTE, M. J. O. Diversidade sexual e saúde mental. VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE: Diversidade Sexual e de Gênero. Bahia, p.1-11, set. 2012.

FARIA, Paula Amaral. Psicopedagogia e ensino superior: o múltiplo e as possibilidades de aprender e ensinar. Revista Construção Psicopedagógica, São Paulo-SP, 2010, Vol. 18, n.16, pg. 79-93.

FERRARI, Anderson. Homofobia na Escola. Diretrizes curriculares de gênero e diversidade sexual da secretaria de estado da educação do paraná. Departamento da diversidade núcleo de gênero e diversidade sexual. Curitiba – Pr, 2010.

GASPODINI, I.B.; NERY, J.W. Transgeneridade na escola: estratégias de enfrentamento, 2016.

GOMES,B. ; FAHEINA,C; KER, J . No ensino superior, o espelho da exclusão de pés soas trans, 2019.

Disponível em: <https://arte.estadao.com.br/focas/capitu/materia/no-ensino-superior-o-espelho-da-exclusao_de-pessoas-trans.>. Acesso em: 05 mai. 2020.

GUEDES, M. E. F. Gênero o que é isso? Rev. Psicologia Ciência e Profissão, 1995.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos. Brasília, 2012. E-book disponível em <<https://pt.scribd.com/document/87846526/Orientacoes-sobre-Identidade->

de-Genero- Conceitos-e-Termos> Acesso em: 10 jan. 2019

JUNQUEIRA, R D. A formação e a presença de professores com deficiência nas escolas brasileiras. Revista Nova Escola, 2013.

MENEZES, L. G. Psicopedagogia na instituição escolar. 43f. Monografia (FACED - Departamento de fundamentos da educação curso de especialização em psicopedagogia) Universidade Federal do Ceará, fortaleza-ce, 2007.

MEYER, D. E. TEORIAS E POLÍTICAS DE GÊNERO: fragmentos históricos edesafios atuais. Rev Bras Enferm, Brasília (DF), 2004.

PETRY A. R.; MEYER, D. E. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 10, n. 1, p. 193 - 198, jan./jul. 2011.

PICHÒN RIVIÉRE, E. O Processo Grupal. São Paulo: Martins Fontes. 1988.

REIS, L. A. Educação inclusiva: uma reflexão. Monografia. 62f. (Departamento de Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2010.

SCOTE; F.D. Será que temos mesmo direitos a universidade? O desafio do acesso e a permanência de pessoas transexuais no Ensino Superior. Dissertação, 2017.

SERRA, Dayse Carla Gênero Teorias e práticas da psicopedagogia institucional. - Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

SILVA, A. S. Por um Lugar ao Sol: construindo a memória política da homossexualidade (ou: Homossexualidade: uma história dos vencidos?!). n. 08 | 2012 | p. 77-102.

SILVEIRA, V. T. Gênero: Como e por que compreender? educação Básica, Curitiba, p.1-70, nov. 2010.

Ensino público no contexto da pandemia covid-19.

Edileusa Camargo da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul UFMS - Pedagogia .

Gina Denisa Pancera

Faculdades Integradas de Naviraí FINAV- Pedagogia

Michelle Camila da Silva

Universidade anhanguera Uniderp – Pedagogia .

Olga da Silva Serrano

Faculdades Integradas de Naviraí FINAV- Letras

Rosimeire de Freitas Silva

Faculdades Integradas de Naviraí FINAV- Pedagogia

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.8

RESUMO

O texto tem o objetivo de analisar os desafios enfrentados pelos professores da Rede Pública de Ensino e como vivenciam as suas experiências educacionais no período de pandemia. Em que as aulas presenciais foram substituídas por ensino remoto levando os educadores e gestores se questionar se as instituições estão preparadas para atender estas crianças através de atividades remotas, e principalmente de que forma as exercícios online encaminhadas pelo WhatsApp podem contribuir para que realmente aconteça a aprendizagens significativa e equidade na educação?.

Palavras-chave: aprendizagem. família. pandemia.

Abstract

The text aims to analyze the challenges faced by teachers in the Public Teaching Network and how they experience their educational experiences during the pandemic period. In which face-to-face classes were replaced by remote teaching, educators and managers questioned whether institutions are prepared to serve these children through remote activities, and especially how the online exercises forwarded by WhatsApp can contribute to making learning really happen significant and equity in education?

Keywords: learning. family. pandemic.

INTRODUÇÃO

Desde o ano de 2020 O mundo enfrenta um colapso mundial com a pandemia devido à infecção do novo coronavírus (COVID-19). Nesse sentido, medidas protetivas foram tomadas para o enfrentamento da pandemia como o isolamento social, que consequentemente obtivemos o fechamento das escolas e os centros de Educação.

Para dar continuidade na Educação Básica, adotou o ensino remoto, na tentativa de suprir e garantir a aprendizagem dos alunos. Na aplicação desse ensino foram desencadeados muitas incertezas em relação ao ensino, pois, os professores tiveram que se reinventar, buscando conhecimentos tecnológicos, visto por eles bem como um desafio já que era nova aquela situação vivenciada, assim investimentos por partes dos gestores públicos e instituições de educação foram adotados para capacitação dos professores para lidar com essas novas tecnologias. Ainda havia a preocupação dos docentes em relação à participação da família neste processo, pois, ela é tida como um fator fundamental e indispensável para ajudar as crianças a manter as suas rotinas de aprendizagem.

A aplicação do ensino remoto na Educação

Para que seja garantido a continuidade do ensino, as redes municipais de educação, estão propondo a educação à distância na tentativa de suprir e garantir o ensino das crianças, porém, necessita da ajuda dos familiares dos alunos para que assim seja concretizado essa aprendizagem. De acordo com Santos:

Importante salientar que a Educação possui limitações que não condizem com a Educação a distância (EAD) [...] as redes de ensino têm se esforçado para garantir os direitos das crianças em tempos de isolamento social, bem como caminhos para alinhá-los as determinações de políticas públicas. SANTOS, 2020, p. 7).

Entende-se que essa modalidade de ensino visa o melhor para os estudantes. Contudo, as pessoas além de serem diferentes, muitas vezes estão em ritmos e grau de aprendizagem distintos. Esse não é o único problema que o ensino remoto nos mostra. Na verdade, o grande problema é que o acesso a meios tecnológicos não é igualitário.

Os alunos tiveram que encontrar meios para se adaptarem, muitos pegaram computadores emprestados, outros, usaram os dispositivos oferecidos por ONGs, houve instituições que ofereceram auxílios à internet, outros assistem as aulas pelo celular dos pais. As instituições e educadores também necessitaram encontrar meios de alcançar os alunos sem acesso à internet, adaptando suas aulas para serem impressas em forma de apostilas. O importante é pensar quais táticas podem ser positivas para o perfil daquela comunidade escolar.

O papel da família no ensino remoto:

As mudanças ocasionaram imprevistos que exigem dos professores e familiares, tranquilidade e serenidade para lidar com as incertezas em relação ao ensino e aprendizagem, pois, segundo Silva *et al.* (2013):

(...)a criança, por meio das relações sustentadoras vividas com seus cuidadores e familiares, necessita do estabelecimento de limites, organização e expectativas, que a orientam para organizar suas atividades. (SILVA *et al.*, 2013)

O trabalho de mobilizar as famílias, feito pelos professores permite que alunos, mantenham a rotina de acordar cedo, para assistir as aulas em vídeo e cumprir a tarefa, porém, essa costumbre não se aplica a todos os estudantes da rede pública, pois, nem todos têm acesso facilitado à internet ou computador à disposição. Nesses casos, as escolas disponibilizam o material impresso. De acordo com Santos:

Os pontos positivos evidenciados foram a possibilidade da aproximação das famílias com os filhos e o ganho sobre a revalorização dos professores [...] sobre o ensino híbrido, com mais momentos a distância, devidos as experiências vividas, considerando as partes positivas desse momento, passando a valorizar mais o ensino presenciais (SANTOS, 2020, p. 14).

Desta forma que as aulas remotas que antes era uma modalidade pouco explorada na Educação Básica, hoje se faz de suma importância, pois busca minimizar os impactos causados pela pandemia, a fim de não causar prejuízos ao seu processo de aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 trouxe para Educação, vários desafios, a adaptação a esta nova realidade não foi um processo fácil nem o mais adequado, pelo menos em alguns níveis de ensino, mas se fez necessária. Com base nos estudos podemos afirmar que a tendência que provém do ensino remoto é o aumento da desigualdade, sobrecarga pedagógica ao professor e frustração profissional e familiar ao que se diz respeito a aprendizagem.

Entretanto, a interação entre família e escola formam a base principal do desenvolvimento da criança, principalmente durante o Ensino Remoto, e que ambas trabalhem juntas para que o aluno se sinta mais seguro em relação à sua própria capacidade e tenha mais oportunidade de ter um futuro promissor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n.8060/1990. Brasília, 1990.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

SANTOS, Boaventura de Souza. A cruel Pedagogia do Vírus. ISBN 978-972-40-8496-1, CDU 347. 2020.

SANTOS, Renato. A pandemia do novo coronavírus e a urgência de repensar o mundo. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/03/25/artigo-a-pandemia-do-novo-coronavirus-e-a-urgencia-de-repensar-o-mundo>>. Acesso em: 15 maio. 2021.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 3. ed. rev. e atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. Também disponível em: Acesso em: 15 maio. 2021.

Lugar de discussão é na sala de aula: reflexões sobre a prática da argumentação no desenvolvimento do pensamento crítico

Place of discussion is in the classroom: reflections about argumentation practice in the development of critical sense

Rosita Maria Bastos dos Santos
Universidade Estadual de Ponta Grossa - Ponta Grossa - PR

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.9

RESUMO

Com este artigo, pretendemos refletir sobre a prática da argumentação na sala de aula, destacando a importância dessa atividade como ação discursiva e também como meio para construção de conhecimento. Nessa perspectiva, argumentar ultrapassa a dimensão composicional. Evidentemente, o esquema argumentativo é requisito para que seja articulada, no entanto, não está restrita apenas à forma. Acreditamos que um dos desafios da escola é tratar a argumentação como exercício que não apenas pode levar a melhores níveis de discussão, ultrapassando generalizações, senso comum, violência, desqualificação do outro, como também promover a compreensão sobre o que é ser crítico frente a temas polêmicos e controversos. O universo das ideias, dos temas e dos assuntos que circulam no dia a dia do aluno (nosso, portanto) é inevitavelmente polifônico. Repousam em muitos temas mais de um olhar, mais de um posicionamento fundamentado numa diversidade de argumentos. Nossa proposta nasce de instigações afloradas por pautas abordadas em atividades no âmbito da pesquisa com o projeto Análise discursivo-argumentativa de temas polêmicos e da extensão com o projeto Debate em sala de aula; análise produção do texto argumentativo. Nosso questionamento mais provocador e também desafiador é pensar a argumentação como meio de produção de conhecimento e também como forma de o sujeito-aluno superar a discussão despersonalizada, sem que ele se coloque no mundo e se veja nas discussões em que esteja inserido como agente produtor de ideias, como debatedor frente ao discurso do outro, preparado para enfrentar discursos polêmicos no âmbito das ideias e dos argumentos..

Palavras-chave: argumentação. ensino. senso-crítico.

Abstract

With this paper, we intend to reflect about argumentation practice in classroom, highlighting the importance of this activity as a discursive action as well as a way to build knowledge. In this perspective, argumentation surpasses the compositional dimension. Evidently, the argumentative scheme is required to be articulated, however, it's not restricted to the form. We believe one of school's many challenges is to deal with argumentation as an exercise not just to able to develop the level of arguments, surpassing generalization, common sense, violence, disqualification of others, but as well promote comprehension about what it's to be critical when facing controversial and polemic topics. The universe of ideas, of topics and subjects that appears daily for students (ours, therefore) is inevitably polyphonic. On many subjects lamore than one vision, more than one positioning based on a diversity of arguments. Our proposal born of instigations insighted by agendas addressed in activities in the research sphere with the project Discursive-argumentative analysis of polemic themes and from extension with the project Debate in the Classroom; analysis production of the argumentative text. Our most provocative and challenging questioning is to think the argumentation as a way of knowledge production and a way to subject-student surpass the unpersonalized discussion too, without putting themselves in the world and see themselves as an agent producer of ideas in the discussion they are in, as a debater in front of other's discourse, prepared to face polemic discussions in the ideas and arguments space

Keywords: argumentation. education. critical sense.

INTRODUÇÃO

O propósito deste texto é levar à reflexão o fato de a escola inevitavelmente interagir com temas tão diversos, muitas vezes polêmicos, e a necessidade de escolher a discussão como forma de acolher a realidade do aluno, promovendo o exercício da argumentação que se soma à aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Nessa aprendizagem, a do debate e da discussão orientada (para que sejam aceitos e respeitados pontos de vista diferentes) tão necessária nos dias atuais, a argumentação figura como, procuramos salientar, uma prática de caráter discursivo, por se tratar essencialmente de atividade apoiada no linguístico e também relacionada pragmaticamente a praticamente todas as atividades sociais. A articulação argumentativa demanda o reconhecimento de que um tema pode refletir mais de um ponto de vista e lidar com essa diversidade de opiniões pode exigir gerenciamento da interação, ou seja, reconhecer que o outro pode pensar diferente do que penso, assumindo posição de confronto, não da violência (verbal e às vezes até física), mas das ideias.

A argumentação, nessa perspectiva é tratada nesse texto não apenas como conteúdo (muitas vezes trabalhado apenas nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio), mas como meio a partir do qual a realidade do aluno é acolhida, ou seja, encontra espaço para ser debatida por meio da mediação do professor. Enquanto meio, achamos relevante a abordagem de Mateus (2016) que apresenta interessante trabalho sobre uma pedagogia da argumentação, em que esta figura como prática a partir da qual o pensamento crítico pode acontecer nos espaços de educação escolarizada por meio da valorização das diferenças, sendo a argumentação atividade que permite a escuta, o respeito e a observação do diferente.

Consideramos pertinente destacar que a teoria da argumentação não é feita de uma única vertente. Para considerá-la como atividade social, é preciso considerar filiações que trazem a argumentação para fora da concepção lógica formal. O debate, assim como o identificamos, como possibilidade de defender um ponto de vista, aceitar o contraditório e convencer um auditório com a plausibilidade só é possível no campo da Nova Retórica.

Sendo essa a argumentação de que falamos, podemos salientá-la como atividade de comunicação, segundo Breton (2003), em que se negociam posições, na defesa e na contra-argumentação. Sobre isso, não é possível descartar que a argumentação sem dúvida se insere na discussão de temas polêmicos que exige, frente ao confronto, a promoção e a conservação do espaço democrático (AMOSSY, 2017).

Falamos até aqui de uma pressuposição: de que a escola não tem como escapar de discutir temas sociais e de que a argumentação é atividade subjacente nesse processo. Mas enquanto articulação, ou seja, entendo os movimentos sobre os quais se arquiteta um modo de argumentar é preciso destacar seu aspecto dialógico presente na contra-argumentação, estágio que eleva o padrão de um esquema básico, tese-argumento, a um estágio de negociação, de compreensão sobre as ramificações que o processo argumentativo pode alcançar.

Por fim, vale também dar atenção ao fato de que, ao argumentar, o aluno muitas vezes revela um modo simplificado, até mesmo rudimentar de discussão. Como aponta Pécora (2011) recorrem ao discurso pronto, a uma linguagem já produzida, ao senso comum e tem dificuldade de acrescentar à discussão um modo particular, próprio, personalizado de fundamentar um ponto

de vista.

Enfim, o que propomos não é senão provocar reflexões acerca da importância do debate em sala de aula, espaço este que abriga a diversidade de realidades, modos de ver o mundo, vivências, interesses, etc. daqueles que por meio dela se relacionam.

AQUISIÇÃO DE INFORMAÇÃO X CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Uma reflexão que nunca deveria sair de cena é o fato de que a escola não está (ou não deveria estar) avulsa do contexto social. Parece óbvio, mas ainda assim, requer uma memória de reforço, uma ativação constante da premissa de que a escola não apenas forma alunos, mas também educa cidadãos. Não deveríamos cair na armadilha de imaginar que os muros da escola tecem uma realidade desunida de uma realidade de mundo. É preciso levar em consideração, portanto, que a vida na escola está inevitavelmente plasmada à vida social.

Os movimentos do mundo, sobretudo no séc. XXI, tem chegado à escola principalmente por meio de um potente fluxo de inovações, produtos e efeitos na área da tecnologia digital, em cuja esteira está o caminho por onde chegam e são disseminadas muitas informações. Vale ressaltar que não apenas chama atenção o volume e a velocidade com que as informações circulam, mas também os meios pelos quais ocorre tal dinamismo. São muitos os caminhos, as plataformas, os recursos que, não é preciso dizer, não estão na escola, principalmente por falta de políticas públicas voltadas para tecnologia e educação. Embora a questão seja extremamente pertinente, não será aqui desdobrada. No entanto, ressalva no que diz respeito à forma como o aluno está envolvido em uma rede de recursos e de informações.

O contraste é inevitável: os meios dos quais o aluno dispõe para acessar informações fora da escola e dentro dela. A escola pode não estar abastecida de recursos tecnológicos a ponto de fazer frente aos recursos que o aluno tem. Como nos apontam Cavéquia *et al.* (2010),

a maioria das escolas parece impactada com esse fenômeno, sem saber como lidar com o excesso de informação que os alunos podem trazer, leitores virtuais, que possuem características diferenciadas de aprendizado devido ao novo processo de aquisição de conhecimento estabelecido pelas novas tecnologias. (p. 302)

A questão que queremos colocar é a de que a escola certamente encontra-se impactada pelo avanço de novas tecnologias e pelo excesso de informação. Seria igualmente relevante destacar que nesse cenário encontra-se o professor, que pode não ter à disposição recursos tecnológicos para trabalhar na escola, mas lida com alunos que muitas vezes os têm.

Importante destacar que o acesso a tantas informações também carrega a forma como assuntos são debatidos. Ficamos diante não apenas de uma temática, mas conseqüentemente inseridos em uma teia de condutas (éticas, não éticas, politizadas, mentirosas, empáticas, discriminatórias, respeitadas ou não respeitadas, etc.) com que os temas são discutidos. Então, vale ressaltar: a pauta não deve ser apenas sobre o que discutir, mas juntamente, e de modo bastante ressaltado versar sobre como discutir.

Nesse ponto, vale destacar o necessário acolhimento dos saberes desse aluno e os modos de se relacionar pedagogicamente com eles. Em linhas gerais, é preciso que escola e professor elaborarem práticas de ensino que acolham a realidade do aluno e que assumam uma

condução de construção de conhecimento com as informações que chegam até ele. Nesse sentido é preciso ter em vista, de acordo com a atual realidade de escassez de recursos (para citar apenas uma das feridas da escola), que o papel do professor é essencial na construção de um aluno crítico a respeito daquilo que este aluno vê, lê e ouve.

Da mesma forma, o professor também acaba impactado com a diversidade de informações que esse aluno traz para a escola. Não se trata, é claro, de defender que o professor aja para manter-se atualizado em igual nível e com tamanha abrangência de assuntos conhecidos por seus alunos. Trata-se de não adotar a indiferença, tampouco o menosprezo por aquilo que pode não ser de seu universo, mas é do universo do aluno.

Nesse viés é que falamos de acolhimento. Acolhimento principalmente de ideias, para as quais a sala de aula pode figurar como espaço em que as informações passam de meros dados a conhecimento. Nessa direção é que propomos refletir sobre a importância do debate em sala de aula, com vistas também à atividade argumentativa, entendida aqui não apenas como recurso retórico, mas como prática de comportamento social, assimilação e transformação de pensamento, condutas e aprendizados.

ACOLHER O DESEQUILÍBRIO: QUANDO A PAUTA É POLÊMICA

Em muitos casos, até mesmo pelo acesso a universos tão amplos e diversos de informação, como comentamos anteriormente, a polêmica, o conflito de ideias, a discordância com o ponto de vista do outro podem estar presente em sala de aula, na escola como um todo. Para esses casos a violência, obviamente, não é uma opção. Como destaca Breton (2003, p. 7)

O ato de convencer se apresenta, de uma maneira geral como uma alternativa ao uso da violência física. Na verdade, pode-se obter do outro um ato contra a sua vontade com o uso da força. Renunciar a utilizar a força representa um passo em direção a uma situação de mais humanidade, de um **vínculo social partilhado** e não imposto. (grifo nosso)

As colocações de Breton (2003) chegam a provocar questionamento se é possível, nos dias de hoje, cogitar a violência física e verbal como solução para discordância de pontos de vista. Infelizmente e assustadoramente vemos que opiniões diferentes não são sequer toleradas, tampouco discutidas. Mas é, na perspectiva aqui apontada, questão que merece atenção, principalmente na escola.

A escola, como incontestável abrigo da construção de conhecimento é também responsável por fazer com que a construção de conhecimento seja significativa não apenas para a prova de final de bimestre, mas também para uma vida cidadã.

A polêmica faz parte do universo de ideias, está relacionada com o dissenso e com a polifonia. São vozes dissonantes diante de algum tema em que se confrontam opiniões contraditórias para as quais um acordo nem sempre é pacífico. Segundo Amossy (2017):

É indubitavelmente, o conflito de opiniões que predomina no espaço democrático contemporâneo, o qual respeita a diversidade e a liberdade de pensamento e de expressão. Nesse contexto, a polêmica – que gerencia os conflitos valendo-se do choque das opiniões contraditórias – não permite nem conduzir a um acordo, nem assegurar um modo de coexistência numa comunidade dividida entre posições e interesses divergentes. É que, na sua virulência e até nos seus excessos, ela permite que os participantes dividam o mesmo espaço sem recorrer à violência física. (p. 13)

A questão essencial está no reconhecimento da dissonância e na necessária aceitação de que, embora haja o conflito, há também, como aponta a autora a diversidade e a liberdade de pensamento e de expressão. A defesa que se faz tão relevante é a de reconhecer que o dissenso¹ não está necessariamente condenado ao banimento (seja pela violência, pelo desrespeito, pelo preconceito, pela desqualificação do outro), mas ao gerenciamento de conflito.

No nível da polêmica, a polarização é iminente. Em certa medida, pode-se considerar que a polêmica envolve questões sociais atinentes à vida das pessoas e muitas vezes à própria determinação de modos de regulação, de coerção em vários níveis: político, sociológico, antropológico, etc. que levam a engajamentos dos sujeitos que se integram profundamente no debate. No entanto, “contrariamente ao que permitem pensar as definições extraídas do uso corrente, a violência e a paixão não são os fundamentos da polêmica, a qual se define, antes de tudo, por sua ancoragem no conflito.” (AMOSSY, 2017, p. 61).

Argumentar é o caminho pelo qual agimos frente à diversidade de pontos de vista natural em temas polêmicos. Por meio dessa atividade é que se correlacionam atitudes de negociação na defesa de um ponto de vista, na força dos argumentos que fortalece (ou não) o convencimento e na possibilidade de dialogar com o contrário, com o adverso, com o desacordo sempre no campo das ideias que figuram na ação de debater.

ARGUMENTAÇÃO COMO ATIVIDADE RETÓRICA

Para iniciar a discussão de que a argumentação é uma ação de linguagem por meio da qual é possível levar o aluno ao pensamento crítico, consideramos pertinente apontar, mesmo que brevemente, de que perspectiva falamos de argumentação.

A atividade retórica propriamente dita esteve relacionada com o exercício de falar em público e se estabeleceu por volta de 465 a.C, na Sicília, por aqueles que haviam sido privados de seus bens em tempos de subjugação dos tiranos que retiraram moradores de suas casas e terras para entregar a soldados.

O raciocínio lógico, por meio do qual uma conclusão é resultado da verdade inerente às premissas exigia a demonstração do raciocínio pelo caminho silogístico (aristotélico). Queremos chegar, ainda que sem aprofundamentos a respeito da trajetória por que passa a história da argumentação, à perspectiva trazida pela nova retórica (por se tratar de uma proposta de revitalização de aspectos clássicos sobre argumentação). A retórica, sob esse novo olhar, é compreendida fora da perspectiva cartesiana. Seus precursores² propõem uma retórica de alcance mais ampliado, defendendo uma teoria da argumentação que abarca o silogismo dialético por meio do qual, premissas não precisam estar enraizadas essencialmente na evidência, na certeza, no objetivismo e na impessoalidade.

Dessa perspectiva, é possível reconhecer a existência de vários pontos de vista. O destaque agora é para a argumentação dialética (diferentemente da lógica formal). É possível que a conclusão seja construída com premissas a partir das quais se pode chegar a uma conclusão plausível, verossímil e não necessariamente evidente. O cenário, como se vê, é muito diferente

¹ Amossy (2017) faz interessante esclarecimento sobre o termo dissenso que se aproxima, na visão da autora, a “diferença na maneira de julgar, de ver”; “falta de concordância a respeito de algo”.

² Importante destacar Perelman-Olbrechts-Tyteca com a obra *Tratado da Argumentação* (1958) e Stephen Toulmin com *Os usos do argumento* (1958).

daquele em que se propagava uma lógica formal. O que se encontra nesse campo de nova retórica, portanto, tem a ver com aquilo que pode ser questionado, negociado. (SANTOS, 2015)

Breton (2003) se propõe a discutir o que está implicado no campo da argumentação. Em síntese o autor diz que argumentar, sem sombra de dúvida, é uma especificidade essencial da atividade humana. A partir dessa colocação considera que argumentar é uma situação de comunicação com dinâmica própria, além disso, argumentar, para o autor, não é convencer a qualquer custo o que pressupõe uma ruptura com a retórica clássica que não economiza meios para persuadir. Mais especificamente, Breton (2003, p. 27) considera que:

O bom uso da argumentação implica, então, em uma ruptura com a retórica clássica e os diferentes meios de persuasão que ela propõe tradicionalmente. Mas pode-se dizer que a argumentação faz parte da retórica, da qual ela foi, durante muito tempo, e sobretudo para Aristóteles, uma peça essencial. Certamente, mas a retórica foi contaminada por procedimentos de toda sorte.

Breton (2003), acima, defende que o bom uso da argumentação implica em uma ruptura com a retórica clássica. À chamada retórica clássica pesa a características de um tipo de retórica associada à eficácia a qualquer preço. No entanto, como também salienta o autor:

a argumentação pertence à família das ações humanas que têm objetivo de convencer. Numerosas situações de comunicação têm, de fato, como finalidade obter que uma pessoa, um auditório, um público adotem determinado comportamento ou que eles compartilhem de determinada opinião. (p. 07)

O fim, portanto, não está na organização formal do raciocínio pela qual se garante a irrefutabilidade de uma conclusão, mas na maneira como se pode conseguir adesão de um auditório, compartilhando determinada opinião, como destaca o autor.

ARGUMENTAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL

O estudo da argumentação, na perspectiva aqui adotada, refere-se, antes de mais nada, à atividade socialmente praticada no dia a dia das pessoas. Sendo assim, estaremos, como afirma Indursky (2010, p. 49), “entrando adequadamente nos *jogos de atuação comunicativa*.” (grifos da autora). Isto porque argumentar é uma atividade do dia a dia de todos nós. Todos no sentido mais democrático possível, no que se refere à idade, gênero, raça, nível social, nível cultural. Argumentar, então, parece ser tão natural, tão frequente quanto o próprio agir pela linguagem.

Ainda criança sabemos colocar nossos interesses em um jogo comunicativo de negociação. É de se pensar que, ao mesmo tempo em que “chega” (aquisição) a linguagem também “chegam” os modos de operá-la em favor dos interesses pessoais (e coletivos). Banais ou vitais, esses interesses são defendidos e expostos na forma de “um dizer o que se pensa”, em “um dizer o que se acha”, ou seja, na expressão de uma opinião.

O propósito comunicativo que dá origem a uma ação argumentativa tem como objetivo obter de uma pessoa ou auditório compreensão, aceitação, adesão sobre um ponto de vista adotado (defendido), que na verdade corresponde a uma alegação em forma de tese. Por esse propósito é que o arranjo argumentativo é organizado. Este é um ponto que deve ser ressaltado, assim como aponta Adam (2009), com base em Grize (1996), de que o caráter argumentativo de um discurso repousa antes de tudo nos propósitos daquele que o produz.

Nesse sentido, argumentar é uma atividade exercida em praticamente todas as relações interpessoais intermediadas pela linguagem, por meio da qual os seres sociais e historicamente constituídos partilham crenças e valores, levando à interação argumentativa pontos de vista a respeito de um entendimento sobre o mundo. Complementando, diz Breton (2003, p.23) que:

Desde quando o homem tem um saber sobre a argumentação? Tudo depende do que se entende por “saber”. No sentido mais amplo que esta palavra pode ter, é provável que as práticas argumentativas, por mais antigas que tenham sido, sempre foram acompanhadas de um saber espontâneo, empírico. Hoje, ainda, cada indivíduo, na sua vida cotidiana, é confrontado com inúmeras situações de argumentação e este saber faz parte de uma “cultura básica” que todos podem adquirir, de certa maneira, por “impregnação”, ao passo que a argumentação é apenas raramente o objeto de um programa de ensino.”

Visto por esse ângulo, argumentar parece ser espontâneo e natural nas relações sociais das quais o ser humano faz parte. Mas, nesse dizer de Breton (2003), a respeito da atividade de argumentar, o saber empírico difere de um saber sistematizado. Como cultura básica, pode-se compreender que argumentar é uma atividade cotidiana, naturalmente exercida em momentos de interação comunicativa desde há muito tempo e para todo o sempre, ao que tudo indica. Entretanto, o saber sistematizado conduz à especialização dessa “cultura básica”, por meio de proposta de ensino-aprendizagem (saber estruturado) da argumentação.

Embora saibamos das capacidades linguístico-cognitivas das crianças para argumentar, manifestadas principalmente em situações espontâneas de convívio familiar, é necessário ampliar essas capacidades, de modo a favorecer o conhecimento e a apropriação de outras formas de argumentação mais elaboradas e legitimadas pela sociedade. (RIBEIRO, 2009, p. 19)

A argumentação é uma atividade sempre presente em ocasiões do dia a dia e sob diversas demandas sociais, materializando-se em situações formais ou informais. Vale registrar que, ainda que tenha um caráter de ação cotidiana, a argumentação passa a ser contemplada nos estudos linguísticos a partir de estudos da linguagem voltados para a enunciação e discurso. (RIBEIRO, 2009)

Interessante destacar que a argumentação como processo da atividade social se realiza essencialmente pela ação dialógica porque pressupõe a existência de alguém que defende um ponto de vista e outro alguém que pode se opor à tese defendida. Dessa articulação é que se constata a dimensão argumentativa na qual interagem um enunciador e um enunciatário em uma atividade de natureza persuasiva. Segundo Leitão (2011),

pode-se afirmar que, qualquer que seja o contexto discursivo, a argumentação envolve uma espécie de ‘negociação’ entre duas partes (não necessariamente de dois indivíduos) que divergem em relação a um tópico discutido e assumem os papéis de proponente e oponente em relação aos pontos de vista apresentados. Em operações cognitivo-discursivas de central importância, tanto para o surgimento da argumentação, como para a construção de conhecimento. [...] Uma implicação imediata para o trabalho de sala de aula, que se extrai de tal processo, é que a criação de oportunidades em que diferentes alternativas (de entendimento, de ação) sejam sistematicamente examinadas e exploradas é condição sine qua non para mecanismos de aprendizagem e reflexão – inerentes à argumentação – possam então operar. (p. 20)

A argumentação destina-se a levar o outro a tomar parte de um ponto de vista, a ser convencido em favor de uma tese, a mudar suas representações, a ser influenciado por alguns julgamentos. Trata-se, mesmo, de uma atividade de linguagem do dia a dia na interação entre comunicadores sobre determinada opinião.

Uma opinião sustentada por argumentos, pois sabe-se que a opinião por ela mesma não

é um argumento. A opinião agrupada a um conjunto de condições comunicativas em que o intuito passa a ser convencer alguém ou mesmo expor um posicionamento frente a uma ideia está sujeita a um raciocínio argumentativo.

Este é um ponto que merece ser destacado, o de que na atividade da argumentação presumem-se possíveis pontos de vista, sobre os quais cabe a discussão e a negociação, e não a demonstração e a irrefutabilidade. Na negociação, apontam-se os pontos que merecem ser defendidos, fundamentados, principalmente na plausibilidade. Como observa Leitão (2011, p. 15)

Ao engajar-se em uma argumentação o indivíduo é levado a formular claramente seus pontos de vista e fundamentá-los mediante apresentação de razões que sejam **aceitáveis** a interlocutores críticos. Mais que isso. Uma vez que o argumentar só se faz pertinente em situações em que pontos de vista divergentes em relação a um tema (ou poderiam ser) considerados, espera-se ainda de quem argumenta disposição e capacidade de considerar e responder a dúvidas, objeções e pontos de vista contrários às suas próprias posições. (grifo nosso)

Vamos, então, ressaltar: engajar-se em uma argumentação é, antes de tudo, inserir-se numa situação de diálogo em que inevitavelmente o dissenso está presente, pois em consenso não há porque argumentar. Nessa situação não basta dizer apenas o que se pensa. A negociação a que nos referimos aqui, diz respeito, primeiro, ao reconhecimento de que, um tema pode reverberar mais de um ponto de vista e, segundo: o ponto de vista passa a ser defendido, ação que, por sua vez, exige manobra discursiva de fundamentação, de sustentação desse ponto de vista.

Eis aí dois aspectos importantes quando se coloca na pauta o exercício, o ensino-aprendizagem da argumentação. Não se trata de ensinar a fórmula ou a estrutura de uma ação argumentativa, embora esse caminho também possa fazer parte da discussão. O que se pretende destacar é que a argumentação, como objeto de ensino, ultrapassa o exercício “emoldurado” e sai da programação, muitas vezes exclusiva de escrever para o vestibular ou para o ENEM. Obviamente isso também é parte do processo de ensino-aprendizagem da argumentação, mas a ressalva é sobre este foco ser o único, ou prioritário quando se fala em argumentação e ensino.

A ação argumentativa, como apontamos, requer considerar que pontos de vista sobre um tema podem ser confrontados, que existe o contraditório e que a ação não é a da discussão sem fundamento, mas a do debate, regulado e organizado com base em ideias e justificativas.

O trabalho com argumentação merece olhar mais amplo, no sentido de ultrapassar a ideia de que esta ação de linguagem se ensina (apenas) quando objetivo é instruir sobre a dissertação argumentativa para fins de provas de vestibular e afins. O desafio é justamente fazer com que a argumentação seja também mecanismo de aprendizagem, à medida que se operam não apenas o ensino de fórmulas, mas também, e principalmente, o pensamento reflexivo.

Para isso, merece ser destacada a ação dialógica com a qual se articula o pensamento reflexivo quando, na argumentação, acionam-se o “momento” da justificação de um ponto de vista e a resposta ou formulação da contra-argumentação. Sobre isso, consideramos interessante destacar o que aponta Leitão (2011, p. 20), segundo a autora, responder à oposição é característica definidora da argumentação e:

A necessidade de justificar pontos de vista, gerada na argumentação, leva o indivíduo a tomar seu próprio pensamento (ponto de vista) como objeto de reflexão e a buscar as bases em que ele se fundamenta. Justificar pontos de vista não é, entretanto, tudo que é requerido em uma argumentação. É exatamente na necessidade discursiva de lidar com a oposição que se postula existir um segundo nível de reflexão, inerente à argumentação. A necessidade do proponente de um argumento responder contra-argumentos exige do argumentador que examine seu argumento inicial à luz da objeção levantada e, a partir desse exame, avalie em que medida se mostra defensável, tendo em vista os aspectos apontados pela contra-argumentação. (LEITÃO, 2011, p. 23)

Ponderamos que talvez este seja o ponto em que se pode falar de exercício do pensamento crítico. É na avaliação do que foi dito (ponto de vista) e nas justificativas de sustentação que o argumentador (re)avalia seu dizer e, ainda, pode ter que responder à oposição, ao contraditório, direcionando sua reflexão sobre todo o processo.

Mas como isso se faz presente em sala de aula? A todo instante. Entre colegas, entre aluno e professor, entre aluno e instituição, entre professor, aluno e sociedade, enfim, como procuramos defender até aqui, a argumentação é, na verdade, uma prática social, que não deixará de se fazer existir no ambiente da escola. E ainda, pensada dessa forma, como atividade social, por meio da qual a reflexão (por que não dizer sobre o mundo) é inevitável, é preciso assumir que ela (a argumentação) não é apenas assunto de uma disciplina, mas é assunto interdisciplinar.

Argumentar pode ser considerada importante ação de aprendizagem. A discussão, a reflexão sobre o mundo, o acordo ou desacordo e a contra-opinião estão presentes nas diversas áreas de conhecimento, logo, em qualquer disciplina, assunto, matéria, configurando, portanto, nada mais nada menos, que a configuração de espaço democrático.

Obviamente, nem tudo transcorre nos moldes, na forma, no script com que se presume uma ação argumentativa, com suas etapas, processos e tipos de argumento, ou seja, nem sempre o aluno compreende se está inserido em uma situação de argumentação e que a ela fazem parte recursos, articuladores, estratégias, etc. Especialmente na situação de desacordo diante de temas polêmicos.

PLANO DIALÓGICO NA ATIVIDADE ARGUMENTATIVA³

A ação argumentativa, como já mencionamos é uma atividade discursiva para a qual uma tese é defendida. Este seria, na análise feita por Barroso (2007) o plano básico, ou seja, mais elementar de estruturação argumentativa. Um plano ainda mais simplificado seria o da exposição de uma opinião, sem que esta seja fundamentada, ou alicerçada por argumentos que deem sustentação àquilo que se pretende defender.

Considerando, portanto, que a argumentação requer ao menos a configuração básica tese-argumento, a opinião, por ela mesma, não configura uma argumentação, embora para o senso comum seja uma manifestação argumentativa.

Nesse sentido, podemos retomar o que diz Breton sobre ensino sistematizado da argumentação. O que defendemos aqui é que, o ensino-aprendizagem da argumentação pode ser especializada a ponto de levar o aluno, de certo modo, a ser proficiente nesse processo discursivo chamado argumentação.

³ Esta discussão faz parte dos estudos desenvolvidos em SANTOS (2015).

Em trabalho direcionado ao estudo e análise de níveis crescentes de complexidade argumentativa, Barroso (2007), identificou, por meio de análise longitudinal do desenvolvimento argumentativo de crianças do ensino fundamental, quatro níveis representativos da aquisição de competência para articular sequências argumentativas.

Segundo a autora, os quatro níveis englobam desde a demanda mais básica: defender uma opinião justificada por pelo menos um apoio (formada de um único argumento) até níveis mais complexos de articulação, a saber: negociação de posição, com apoio de estratégias mais sofisticadas de organização textual, as quais contam com o uso de contraposição e/ou contra-argumentos. O enquadre proposto por Barroso (2007) é assim descrito:

- Nível (1):** posicionar-se frente ao tema, apresentando um argumento na justificativa;
- Nível (2):** posicionar-se frente ao tema, coordenando e articulando mais de um argumento na justificativa;
- Nível (3):** posicionar-se frente ao tema, articulando posição, justificativa (argumentos) e conclusão;
- Nível (4):** posicionar-se frente ao tema, negociando posição com apoio em contraposição e/ou contra-argumentos.

A proposta apresentada por Barroso (2007) reforça o fato de que um nível mais estruturado de argumentação associa uma articulação entre justificação e plano dialógico. Observa-se como o nível quatro retrata a possível complexidade do processo argumentativo. O que chama a atenção, não é simplesmente a questão estrutural, embora seja necessária, mas a postura que se assume frente à oposição, à contraposição. Nesse sentido, argumentar é compreender criticamente outras posições, além da(s) defendida(s) pelo sujeito.

Acompanhando a apresentação de alguns estudos sobre o processo gradual de aquisição e desenvolvimento de argumentação, como os de Coirier e Golder (1993) e Barroso (2007), por exemplo, compreende-se como a contra-argumentação coloca o sujeito na posição de sujeito crítico, à medida que reconhece o outro, que na dimensão discursiva diz respeito a outras vozes, outros discursos com os quais, reflete, dialoga e negocia. Sendo assim, a especialização da argumentação que a escola pode proporcionar além do conhecimento da estratégia e do plano configuracional da argumentação, é também a do exercício com a criticidade.

A contra-argumentação daria força, portanto, à atitude discursiva de convencimento ao propor a contraposição de pontos de vista diversos, presentes quando o tema tratado é controverso. Além disso, os argumentos em favor de uma tese defendida ganham força se destacados diante de um conjunto de outros argumentos refutados por meio de contra-argumentação. Estabelece-se, assim, uma atitude de negociação de valores, ou seja, agir contra-argumentativamente é também atuar num campo de representações e crenças (potenciais de um interlocutor) e com elas estabelecer uma negociação e um diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na obra Problemas de redação, Pécora (2011) reflete sobre casos recorrentes em textos escritos por vestibulando e estudantes no primeiro ano de faculdade que formam um corpus por ele analisado. Entre tantas constatações e reflexões, chama a atenção os dados que revelam os “problemas”, como o autor classifica, com a argumentação. Entre as observações, o autor destaca que os alunos “tendem à composição de um discurso extremamente genérico que vai

se desdobrando em noções que, por si só, nada acrescentam umas as outras e acabam por redundar em generalidades” (PÉCORA, 2011, p. 92). Os problemas apontados são da ordem da generalização, falta de nexos, falta de leitura e personalização na medida que se apropriam de padrões de linguagem, usos generalizados e dispersos de discursos ou noções correntes apenas para preencher o espaço em branco.

Como nos mostra o autor, o aluno acessa as informações, sabe quais são os temas que estão circulando. Usa noções associadas à liberdade, justiça, dever, entre outras, apenas mencionando-as, como se fossem argumentos-coringa a fim de atender o caráter argumentativo de textos dissertativos. Como explica o autor: “é como se elas constituíssem um vácuo semântico, que seria preenchido ad hoc, mas cuja aura permanecesse inabalável, intata, inalterada por mãos humanas”. (PÉCORA, 2011, 89), ou seja, ocorre, como Pécora diz, uma diluição em valores genéricos que não se dão a conhecer, apenas são apropriados como peças que preenchem o texto. “aproveitando-se de sua imagem de valor inquestionável”, apenas para atribuir valor argumentativo à produção elaborada pelo aluno.

A reflexão que se faz é que “dar-se a conhecer” requer que os sentidos sejam construídos e não apenas apropriados. Levando em consideração o que se observa em Pécora (2011), nota-se que existe a dificuldade em construir (e sustentar) um projeto de posicionamento pessoal, autoral em detrimento do uso de recursos de preenchimento, como uma “sequência de relações-balão que vão enchendo de ar o corpo do texto”.

Embora o estudo de Pécora (2011) se concentre em produções escritas e em contexto específico, vale a reflexão: até que ponto o sujeito-aluno é capaz de “ler o mundo” com seus próprios olhos, ou seja, em que medida a escola pode mediar discussões e debates para que a apropriação de informação passe à construção de sentidos sobre tais informações?

É como uma espécie de filiação que partilhamos do pensamento de MATEUS, (2016), para quem é possível pensar (e articular) uma pedagogia da argumentação como sendo um:

conjunto de práticas democráticas, voltadas à criação de espaços seguros e dialógicos, em que mais pessoas sejam capazes de pensar criticamente, de refletir cuidadosamente e de se posicionar de forma articulada frente a questões sociais de natureza política, econômica, cultural. (MATEUS, 2016, p. 44)

Gêneros como debate (deliberativo, de opinião, para resolução de problemas, etc.) podem proporcionar o exercício de confrontar ideias, apresentar opiniões e fundamentá-las. A nosso ver, o momento de fundamentação conduz ao que Pécora (2011) chama de projeto de posicionamento pessoal, a partir do qual articula-se a compreensão de temas para além das generalizações. Além disso, a ação de debater, como ação pedagógica não apenas pode propiciar a aquisição e o aperfeiçoamento de recursos linguísticos e discursivos, como também exercitar capacidade crítica, tanto na dimensão social como individual, discutindo sobre um tema e ampliando a percepção e a construção de sentidos. Permite, ainda, que o sujeito-aluno situe sua tomada de posição, compreenda que há turnos de fala e momentos de escuta e de respeito ao outro.

A construção de conhecimento, sem dúvida se apoia em conteúdos de aprendizagem, mas em relação à diversidade de temas e discussões a que estamos submetidos e que sem escapatória chegam à sala de aula, como educadores, precisamos acolher a diversidade de ideias, opiniões, teses e permitir que tenham espaço para serem discutidos. Mediado pelo professor,

o debate pode ser produtivo para ampliação de saberes, para construção de identidade e para salvaguardar valores tão caros para toda a sociedade.

Por fim, vamos nos valer de condição constitutiva de qualquer conclusão; a condição de incompletude. Essa proposta de texto nada mais é que uma proposta de reflexão e de reconhecimento de que nenhuma receita que por ventura se viesse a oferecer poderia dar conta da complexidade do tema sobre o desenvolvimento de pensamento crítico e de estratégias para exercitá-lo em sala de aula. As discussões suscitadas se originaram do desconforto, da inquietação, da instigação que o desenvolvimento de projetos de extensão e pesquisa provocaram quando se aproximaram desse tema e que deixaram e deixam mais perguntas que respostas, situação que faz com que o debate continue.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J.M. Uma abordagem textual da argumentação: esquema, sequência e frase periódica. In: BEZERRA, B. G.; CAVALCANTE, M. M. Gêneros e sequências textuais. Recife: Edupe, 2009. p.133-158.
- AMOSSY, Ruth. Apologia da polêmica. São Paulo: Contexto, 2017
- BARROSO, T. (2007). O desenvolvimento do discurso argumentativo por crianças do ensino fundamental: articulação e coordenação de sequências argumentativas no texto de opinião. Veredas on line, 101-117.
- BRETON, P. (2003). A argumentação na comunicação. Bauru, São Paulo: EDUSC.
- CAVÉQUIA, M. A. P.; MACIEL, A.G.; REZENDE, L. A.. Formação do leitor: criticidade e autonomia. In. Revista Contrapontos, vol. 19, n.3 – p.299-306 / set-dez 2010.
- COIRIER, P., & GOLDBERGER, C.(1993). Writing argumentative text: a developmental study of the acquisition of supporting structures. European Journal of Psychology of Education, vol III, no. 2, 169-181.
- GRIZE, J. B. Logiquenaturelle et communications. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.
- INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni P; RODRIGUES – Suzy, Lagazzi (orgs.). Discurso e Textualidade. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 33-80
- LEITÃO, Selma. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC (Orgs.). Argumentação na escola: o conhecimento em construção. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 13-46.
- MATEUS, Elaine. Por uma pedagogia da argumentação. In: LIBERALI, F.C; DAMIANOVIC, M.C.; NININ, M.O.G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.). Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 35-59
- PÉCORA, Alcir, Problemas de redação. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- RIBEIRO, Roziane Marinho. A construção da argumentação oral em contexto de ensino. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, Rosita Maria Bastos. Argumentação: uma análise da organização textual em produções escritas de ensino médio. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2015

Abordagem crítica acerca da práxis docente para educação ambiental face as diretrizes curriculares nacionais

Critical approach to the teaching practice in environmental education considering the national curriculum guidelines

Maísa Pereira Gonçalves

Mestranda em Educação: Formação Docente para a Educação Básica da Universidade de Uberaba – Campus Uberlândia/MG, 2021

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.10

RESUMO

O presente artigo traz uma abordagem crítica acerca da práxis docente da Educação Ambiental ante as disposições legais estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Possui como objetivos: desenvolver um trabalho que resulte em possíveis orientações para o desenvolvimento da Educação Ambiental de maneira crítica que possa ir além das fronteiras disciplinares; Possibilitar a internalização de uma ética de sustentabilidade planetária, com foco nos princípios da não geração, da redução e da reutilização ou reciclagem dos resíduos domiciliares e destinados ao aterro sanitário; Incentivar práticas como a adesão ao programa de coleta seletiva, realização de compostagem doméstica dos resíduos orgânicos e a utilização eficiente dos Ecopontos e outros pontos de entrega voluntária; Evidenciar os aspectos progressistas, crítico e reflexivos quanto à educação ambiental prevista na lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação ambiental de forma a impactar na práxis docente, dando efetividade e ressignificando o texto legal. Os procedimentos metodológicos da pesquisa são quanto ao objetivo (descritivo e exploratório) como procedimentos técnicos (bibliográfico e documental). A Educação Ambiental precisa ser trabalhada nas escolas dentro da perspectiva de mudança, buscando a formação de cidadãos com hábitos sustentáveis, para além de uma consciência de preservação. Contudo na práxis docente a Educação Ambiental é trabalhada de forma superficial, como tema transversal e de somenos importância, o que faz com que o conteúdo crítico e transformador previsto no texto legal seja inócuo caso não seja adotada uma práxis docente com conteúdo crítico e reflexivo com resultados transformadores.

Palavras-chave: diretrizes curriculares nacionais. educação ambiental. práxis docente.

Abstract

This paper brings a critical approach to the teaching practice in Environmental Education considering the legal provisions established by the National Curriculum Guidelines for Environmental Education. Its goals are to develop a work that results in possible orientations for the development of Environmental Education analytically, going beyond disciplinary boundaries; to enable the internalization of ethics of planetary sustainability, focusing on the principles of non-generation, reduction, and reuse or recycling of domestic waste destined to landfills; to encourage practices like joining the selective collection program, household food-waste composting, and using Ecopoints and other points of voluntary delivery efficiently; to highlight the progressive, critical, and reflexive aspects of environmental education determined by the law of National Curriculum Guidelines for Environmental Education in a way as to impact the teaching practice, providing effectiveness and resignifying the legal text. The methodology of this study is descriptive and exploratory, regarding the objective, and bibliographical and documentary, regarding the technical procedures. Environmental Education needs to be addressed at schools from the perspective of change, seeking to shape citizens with sustainable habits beyond only preservation awareness. However, the current teaching practice approaches Environmental Education superficially, as a transversal theme of lesser importance. The critical and transforming content determined by the legal text will remain pointless unless a teaching practice with critical and reflexive content, capable of achieving transforming results, is adopted.

Keywords: national curriculum guidelines. environmental education. teaching practice.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visa verificar pela análise da lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental um cunho progressista e que provoca o debate, tendo implementado através da Política Nacional de Educação Ambiental o estímulo, a reflexão crítica propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção da Educação Ambiental como integrante do currículo supere a distribuição do tema visando meramente atender aos parâmetros curriculares.

A concepção da Educação Ambiental prevista na legislação visa imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar a atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental. Contudo os preceitos legislativos relativos à Educação Ambiental não se concretizam na práxis docente e nem na percepção discente, pois a forma como é tratada usualmente no contexto escolar não possibilita o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, para tanto não é possível abordar a educação ambiental de forma neutra, haja vista que envolve visões de mundo, devendo ser tratada de forma articulada como contexto social dos alunos, desenvolvendo as dimensões política e pedagógica.

Este trabalho objetiva desenvolver uma pesquisa que resulte em possíveis orientações para o desenvolvimento da Educação Ambiental de maneira crítica que possa ir além das fronteiras disciplinares e que possibilite a compreensão do mundo real e a internalização de uma ética de sustentabilidade planetária, com foco nos princípios da não geração, da redução e da reutilização ou reciclagem dos resíduos domiciliares, visando à redução dos resíduos coletados e destinados ao aterro sanitário; Incentivar práticas como a adesão ao programa de coleta seletiva, realização de compostagem doméstica dos resíduos orgânicos e a utilização eficiente dos Ecopontos e outros pontos de entrega voluntária; Evidenciar os aspectos progressistas, crítico e reflexivos quanto à educação ambiental prevista na lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação ambiental de forma a impactar na práxis docente, dando efetividade e ressignificando o texto legal.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos da pesquisa são baseados na definição adotada por Gil (2008), que estabelece critérios de classificação quanto ao objetivo (descritivo e exploratório) e aos procedimentos técnicos (bibliográfico e documental). É descritivo, porque tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, como exemplo as atuais condições operacionais e financeiras do setor de resíduos sólidos e suas atividades de reciclagem. Exploratória por ter o propósito de explicar determinado assunto, no caso, a importância da valorização da reciclagem como benefício econômico e social ao setor de resíduos sólidos da cidade de Uberlândia.

Na pesquisa bibliográfica serão levantados os principais temas e contribuições publicadas, que subsidiaram o estudo acerca da importância da prática da reciclagem nos grandes centros urbanos, principalmente do ponto de vista econômico-social. Enquanto na pesquisa do-

cumental foram consultadas bases de informação governamentais e legislação para a obtenção dos dados que, posteriormente, foram sistematizados e analisados para o atendimento aos objetivos propostos. Primeiramente a revisão bibliográfica em artigos publicados, revistas científicas, periódicos, teses e dissertações a partir de 2017.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o sítio de significados 2021 sobre Práxis e Marx, as noções iniciais de práxis foram propaladas por Aristóteles, contudo foi Karl Marx o maior responsável por aprofundar as reflexões acerca do tema.

Práxis é um conceito básico da filosofia marxista, que remete para a transformação material da realidade. Segundo Aristóteles, a práxis é o fundamento da teoria, sendo que para Marx a teoria deve estar incluída na práxis. De acordo com a visão de Karl Marx, práxis remete para os instrumentos em ação que determinam a transformação das estruturas sociais. Marx utilizou o conceito de práxis como uma crítica ao idealismo e materialismo. O pensamento marxista descreve práxis como uma atividade que tem a sua origem na interação entre o homem e a natureza, sendo que esta só começa a fazer sentido quando o homem a altera através da sua conduta. (SIGNIFICADOS, 2021).

Na tese VIII, Marx declara: “Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que induzem as doutrinas para o praticismo, encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa prática” (MARX, 2000, p.110). Percorrendo a mesma linha de raciocínio, na Tese XI, Marx diz que os filósofos interpretaram o mundo de diversas formas, contudo era chegada a hora de transformá-lo. Deste modo podemos compreender que Marx busca combater a visão equivocada, presente ainda hoje, que a teoria e a prática são movimentos distantes, contudo é preciso aliar a teoria à prática para obter uma educação transformadora através da ação do educador.

Assim, ultrapassada essa sucinta contextualização histórica e ideológica, para abordarmos acerca da práxis docente da educação ambiental, faz-se necessário uma breve, porém necessária digressão quanto às disposições legislativas acerca das Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental, visando contextualizar o texto legal com a práxis transdisciplinar da educação ambiental.

A Política Nacional de Educação Ambiental, ao definir responsabilidades e introduzir na pauta dos diversos setores da sociedade, institucionaliza, legaliza seus princípios e transforma a educação ambiental em objeto de políticas públicas e ainda, disponibiliza para a sociedade um instrumento de cobrança para promover a educação ambiental.

No Brasil a lei 6.938 de 31 de agosto de 1981 dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, no inciso X do artigo 2º, estabelecendo que a educação ambiental deve ser ministrada a todos os níveis de ensino, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente, nos seguintes termos: “X- Educação Ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 1981).

Um capítulo inteiro, dirigido exclusivamente à educação ambiental, já estava previsto na Constituição Federal (1988), em seu artigo 225 § 1º inciso VI, que determina:

O Poder Público deve promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino, pois todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (BRASIL, 1988, s/p.)

Posteriormente à Constituição Federal foi sancionada em 27 de abril de 1999, a Lei Federal nº 9.795 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, que é a mais recente e a mais relevante lei para a Educação Ambiental. Nela, são definidos os princípios relativos à Educação Ambiental que deverão ser seguidos em todo o País, com as seguintes disposições: “A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.” (BRASIL, 1999, art. 2º). Essa Lei foi regulamentada em 25 de junho de 2002, através do Decreto nº 4.281 de 25 de junho de 2002, no qual restou explícita a forma e necessidade de inclusão da Educação Ambiental nos currículos escolares, ainda que de forma transversa, vejamos:

Na inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, recomenda-se como referência os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais, observando-se a integração da Educação Ambiental às disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente. (BRASIL, 2002).

A Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), previu que na formação básica do cidadão seja assegurada a compreensão do ambiente natural e social, que os currículos do Ensino Fundamental e do Médio devem abranger o conhecimento do mundo físico e natural; e que a Educação Superior deve desenvolver o entendimento do ser humano e do meio em que vive; que a Educação tem como uma de suas finalidades a preparação para o exercício da cidadania.

Em 1999 foi implementado o Plano Nacional de Educação Ambiental, no entanto, somente em 2021 com a Resolução CNE/CP 2/2012 passou a vigorar as Diretrizes Curriculares específicas da Educação Ambiental, a qual detém uma preocupação com o pensamento crítico, como podemos citar a título ilustrativo o artigo 14 da Resolução nº 2 de 2012, assim:

Art. 14- A Educação Ambiental nas instituições de ensino, com base nos referenciais apresentados, deve contemplar:

...
III- aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual; (BRASIL, 2012).

No âmbito do Município de Uberlândia a Lei 12.209 de 26 de junho de 2015, aprovou o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025, no qual restou estabelecido com relação à educação ambiental, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação, estabeleceu na Diretriz VIII:

Promoção de pesquisa e ações referentes às temáticas: sexo, orientação sexual, relações étnico-raciais, educação ambiental, educação quilombola, indígena, dos povos do campo, ciganos, educação das pessoas com deficiência, pessoas jovens, adultas e idosas, situação de privação de liberdade e diversidade religiosa (UBERLÂNDIA, 2015).

A preocupação com o Meio Ambiente não é mais mera questão de postura socialmente correta ou de ação mercadológica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

em todas as suas etapas e modalidades reconhecem a relevância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental. Os indicadores são cada vez mais incisivos em apontar uma autodestruição do planeta por conta do aquecimento global causado pela poluição e pelo destino incorreto de resíduos gerados pela população.

Quando se refere à Educação Ambiental (EA), do ponto de vista integrador, Carlos Minc (2005) afirma que “as escolas devem funcionar como pólos irradiadores da consciência ecológica, envolvendo as famílias e a comunidade”. A mesma concepção é citada por KRASILCHIK (2005), quando reafirma que,

A educação ambiental deverá ter um enfoque global e integrado, não podendo ser reduzida a uma disciplina escolar. Deverá ser responsabilidade de toda a escola e permear todo o currículo escolar, visando, em última instância, que a comunidade se estruture e se organize para o desenvolvimento de pesquisas permitindo que, com recursos próprios e tecnologia adequada, sejam resolvidos os problemas prioritários. (KRASILCHIK 2005 p. 192).

Deste modo, a práxis docente crítica e reflexiva tem um papel fundamental em fazer com que todos entendam o atual cenário no qual estamos inseridos, particularmente no que diz respeito às questões ambientais.

A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas no processo de conhecimento: teoria e ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação (FRIGOTTO, 1994, p.81).

O Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP nº 8 de 06 de março de 2012, o qual estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos incluindo os direitos ambientais no conjunto dos internacionalmente reconhecidos, e define que a educação para a cidadania compreende a dimensão política do cuidado com o meio ambiente local, regional e global.

De acordo com a Resolução CNE/CP 2/2012 o atributo “ambiental” na tradição da Educação Ambiental brasileira e latino-americana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental.

Assim, o reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidenciam-se na prática social.

A lei 9.795/99 regulamentada pelo Decreto 4.281/2002 representa o marco legal da Educação Ambiental e instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) estabelece que os professores em atividade deveriam receber formação complementar em suas áreas de atuação, como propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios da Educação Ambiental, a qual deve ser desenvolvida como prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo via de regra ser implantada como disciplina ou componente curricular específico.

A responsabilidade pela abordagem da Educação Ambiental é atribuída às áreas afins, face seu caráter transdisciplinar, e aliada a falta de capacitação dos docentes para tratar o tema

de forma transformadora e reflexiva, faz com que a educação ambiental seja tratada de forma conservadora e sem resultados práticos efetivos, haja vista que a educação ambiental é tratada como tema hierarquicamente inferior em relação aos demais saberes e conhecimentos.

O primordial para Candau (2011) é:

[...]considerar a existência de diferentes saberes e conhecimentos e descartar qualquer tentativa de hierarquizá-los. Neste sentido, a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico e ético, assumindo as tensões e conflitos que emergem deste debate. (CANDAUI, 2011, p. 247).

De acordo com Loureiro, Larargues e Castro (2009),

A educação ambiental tem sido apresentada como uma modalidade da educação preocupada com o exame de problemas ambientais. Nesse sentido, desde a conferência de Estocolmo (ONU, 1972.), a educação ambiental foi reconhecida como instrumento decisivo para promover as mudanças na humanidade objetivando-se sua orientação e inspiração necessária para preservar e melhorar a qualidade do ambiente. (LOUREIRO; LAYRARGUES; CASTRO 2009, p.175).

A proposta da educação ambiental na escola surgiu através das discussões nos encontros, da II Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi (1977), que definiu como princípios da Educação Ambiental a serem desenvolvidos na escola: A educação ambiental deve ser dirigida a comunidade, despertando o interesse do indivíduo de participar de um processo ativo no sentido de resolver os problemas dentro de um contexto de realidades específicas, estimulando a iniciativa, o senso de responsabilidade. O esforço para construir um futuro melhor.

Sendo assim, a escola é o local propício para a introdução de novas ideias e aprendizagens e tem papel primordial na construção de mudanças de atitudes do homem, visto que serve de suporte para despertar sua consciência a respeito dos problemas através de um ensino ativo e participativo. Segundo Vasconcelos & Vilarouca, (2010):

Na Educação Ambiental o ambiente deve ser visto em todos os seus aspectos, incluindo atividades de Educação Ambiental que pode ocorrer dentro e fora da escola. O aluno precisa conhecer o ambiente do qual participa para que atividades possam ser desenvolvidas e com isso consiga entender as ações que ocorrem entorno de si (VASCONCELOS & VILAROUCA, 2010).

A Política Nacional de Educação Ambiental, ao definir responsabilidades e introduzir na pauta dos diversos setores da sociedade, institucionaliza, legaliza seus princípios e transforma a Educação Ambiental em objeto de políticas públicas e ainda, disponibiliza para a sociedade um instrumento de cobrança para promover a Educação Ambiental.

O grande desafio para a educação é tornar oportuno e garantir uma aprendizagem significativa, criando nos educandos comportamentos e ações ditas “ambientalmente corretas e sustentáveis”, com práticas apreendidas no dia-a-dia da escola. A Educação Ambiental deverá ser tratada sob uma perspectiva de Educação Ambiental crítica em que não é possível dissociar os aspectos da sustentabilidade das questões sociais.

De acordo com as contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica dos Cadernos CEDES (2009), a tradição dialética histórico-crítica, inaugurada por Marx, é instrumento teórico-metodológico para os docentes que buscam alternativas ecologicamente viáveis e socialmente justas, por meio de uma práxis educativa exercida com vistas à superação dos

dualismos entre cultura, natureza e capitalismo.

Assim, a partir da Educação Ambiental junto às escolas, organizações civis e entidades comunitárias, focar nos princípios da não geração, da redução e da reutilização ou reciclagem dos resíduos domiciliares, visando à redução dos resíduos coletados e destinados ao aterro sanitário, incentivar a adesão ao programa de coleta seletiva, realização de compostagem doméstica dos resíduos orgânicos e a utilização eficiente dos Ecopontos e outros pontos de entrega voluntária.

O papel dos docentes da educação básica enquanto agente multiplicador é crucial na formação de cidadãos conscientes e engajados na sociedade, pois a Educação Ambiental deve ser tratada não apenas sob o enfoque da sustentabilidade, mas do retorno financeiro que pode gerar dentro da cadeia produtiva, o que gerará impactos financeiros não apenas para os recicladores, mas para toda uma cadeia produtiva e para a sociedade como um todo.

Contudo, o reflexo de todo esse trabalho ambiental nas escolas transcende os muros escolares, atingindo a vizinhança, a região, o bairro e até mesmo o planeta, mas não é uma tarefa fácil, uma vez que algumas atividades incentivam ainda mais o consumo desnecessário, não abordando questões mais abrangentes e tampouco geram reflexões e mudanças de valores.

Deste modo, o sistema educacional tem um papel fundamental em fazer com que todos entendam o atual cenário no qual estamos inseridos, particularmente no que diz respeito às questões ambientais. A sua contribuição emerge como uma reflexão crítica sobre esta problemática e estimula um debate acerca da formação de cidadãos protagonistas dessa realidade difícil de ser encarada, porém extremamente necessária.

A partir do levantamento bibliográfico e documental podemos indagar de que adianta ter uma legislação crítica reflexiva enquanto na práxis docente o texto legal não tem efetividade, se nas escolas existem diversos contêineres de cores diferentes distribuídos, se o aluno mal sabe o porquê daquilo? Quais os reflexos financeiros na sociedade provenientes da reciclagem dos resíduos sólidos?

O papel dos docentes da educação básica enquanto agente multiplicador é crucial na formação de cidadãos conscientes e engajados na sociedade, pois a Educação Ambiental deve ser tratada não apenas sob o enfoque da sustentabilidade, mas do retorno financeiro que pode gerar dentro da cadeia produtiva, o que gerará impactos financeiros não apenas para os recicladores, mas para toda uma cadeia produtiva e para a sociedade como um todo.

Os resultados apresentados são preliminares de uma pesquisa voltada para a conclusão da disciplina Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Básica do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Uberaba/MG. Procurou-se nesta pesquisa abordar o tema Educação Ambiental.

Cabe à humanidade decidir como quer viver nos próximos anos e que legado pretende deixar para as novas gerações. Se o seu anseio é por uma sociedade economicamente próspera, ecologicamente sustentável e socialmente justa, é preciso, sem perda de tempo, começar a adotar práticas de consumo consciente. Hábitos simples que fazem uma grande diferença.

A adoção de atitudes ambientalmente responsáveis requer a aplicação de projetos permanentes em educação para a cidadania, sem os quais os recursos públicos continuarão sendo,

em grande parte, aplicados em ações de recuperação de áreas degradadas, e muito pouco em ações preventivas. Os incentivos da reciclagem são práticas que podem ser inclusas pela direção e equipe pedagógica no âmbito escolar, tendo como aliado o processo de sensibilização. Através disso, é possível que uma ação educativa resulte na melhoria dos hábitos de alunos, servidores no descarte correto dos resíduos sólidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema educacional através do trabalho docente tem um papel fundamental em fazer com que todos entendam o atual cenário no qual estamos inseridos, particularmente no que diz respeito às questões ambientais e sua relação com o sistema econômico.

Assim, a partir da Educação Ambiental no trabalho docente nas escolas públicas com influência nas organizações civis, focar na conscientização da relação do sistema econômico que vivemos com os problemas ambientais e nos princípios da redução, da reutilização e da reciclagem dos resíduos tecnológicos e domiciliares incentivando o consumo consciente e a adesão a programas de coleta seletiva, a utilização eficiente dos Ecopontos e outros pontos de entrega voluntária.

A partir de levantamento bibliográfico e documental podemos indagar de que adianta ter nas escolas diversos contêineres de cores diferentes, se o aluno mal sabe o porquê daquilo? Quais os reflexos socioeconômicos provenientes da reciclagem dos resíduos sólidos? Qual a relação do sistema econômico com o meio ambiente? Quais as possibilidades de mudança? A Educação Ambiental precisa ser trabalhada nas escolas dentro da perspectiva de mudança, buscando a formação de cidadãos com hábitos sustentáveis, para além de uma consciência de preservação.

Os textos legais possuem em sua redação forte conteúdo crítico e reflexivo, contudo na práxis docente a Educação Ambiental é trabalhada de forma superficial, como tema transversal e de somenos importância, o que faz com que o conteúdo crítico e transformador previsto no texto legal seja inócuo caso não seja adotada uma práxis docente com conteúdo crítico e reflexivo com resultados transformadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em 18/07/2021.

_____. Constituição Federal do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 12/04/2021.

_____. LEI Nº 6.938, DE 31 DE AGOSTO DE 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em 18/06/2021.

_____. Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/>

legislacao/110259/lei-da-educacao-ambiental-lei-9795-99. Acesso em 14/02/2021.

CADERNOS CEDES, Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica, versão Online ISSN 1678-7110 Cad. CEDES vol.29 no.77 Campinas jan./abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000100006>. Acesso em 15/05/2021.

CANAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, p. 240-255, Jul./Dez. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1994.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projeto de pesquisa.4.ed. São Paulo: Atlas, 2008. Pág. 176.

KRASILCHIK, Myriam. Prática de Ensino de Biologia. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

LOUREIRO, Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. Repensar a educação ambiental: um olhar crítico. Edição 1. São Paulo: Cortez, 2009.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. Trad. José Arthur Giannotti. In: GIANNOTTI, José Arthur. Marx, vida&obra. Porto Alegre: L&PM, 2000.

MINC, Carlos. Ecologia e Cidadania. São Paulo: Moderna, 2005.

MOREIRA, A. F. B; CANAU. V. M. F. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em 14 jul. 2021.

SIGNIFICADO DE PRÁXIS. Práxis e Marx. Disponível em: <https://www.significados.com.br/praxis>, acesso em 14.07.2021.

VASCONCELOS, A. P., VILAROUCA, J. Avaliação da percepção ambiental dos alunos da EMEIF Dagmar Gentil: Estudo de caso. Monografia, Instituto Federal de Educação, Fortaleza, 2010.

Oficina de discussão sobre educação sexual, uma estratégia de prevenção das infecções sexual transmissíveis entre os jovens

Oficina de discussão sobre educação sexual, uma estratégia de prevenção das infecções sexual transmissíveis entre os jovens

Matheus Fernandes de Souza
Instituto Metodista Izabela Hendrix

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.11

RESUMO

Na adolescência o conhecimento da sexualidade se torna fato importante da construção da maturidade. A vivência com as questões relacionadas ao sexo, muitas vezes acontece de maneira errônea e o desconhecimento gera ações que acabam se tornando inseguras para os jovens. Enxergando tal realidade, o objetivo desse estudo foi analisar o conhecimento de 157 alunos do 8º ano do ensino fundamental, oriundos de duas escolas da rede públicas da região metropolitana de Belo Horizonte, sobre as ISTs, antes e após a Oficina de Discussão sobre Educação Sexual. A estratégia utilizada foi a aplicação de questionário (pré-teste e pós-teste) com o intuito de quantificar a diferença do conhecimento desses adolescentes. A faixa etária se concentrou entre 12 e 15 anos, onde a iniciação sexual precoce pode ser observada em 58% dos estudantes, com maior incidência entre os meninos. Os conhecimentos gerais sobre as ISTs, de acordo com os resultados do presente estudo, apresentavam-se limitados antes da aplicação da oficina. Após as discussões e a apresentação das informações sobre as ISTs, foi possível perceber um aumento significativo no conhecimento dos alunos sobre as formas de transmissão, assim como os principais métodos de prevenção. Conclui-se que há a necessidade de desenvolver maneiras criativas para abordar a educação sexual nas escolas.

Palavras-chave: educação sexual. ISTs. saúde. prevenção. adolescentes.

Abstract

In adolescence the knowledge of sexuality becomes an important fact of the construction of maturity. Experience issues related to sex often happens in a wrong way and ignorance leads to actions that become unsafe for young people. In view of this reality, the objective of this study was to analyze the knowledge of 157 students from the 8th grade of elementary school, from two public schools in the metropolitan area of Belo Horizonte on STIs, before and after a discussion workshop on sex education. A questionnaire (pre-test and post-test) was used to quantify the difference in the knowledge of these adolescents. Where early sexual initiation can be observed in 58% of the students, with a higher incidence among boys. General knowledge about STIs, according to the results of the present study, was limited prior to the implementation of the workshop. After the discussions and the presentation of information about STIs, it was possible to perceive a significant increase in students' knowle It is concluded in this study that there is a need to develop creative ways to approach sex education in schools.dge about the forms of transmission, as well as the main methods of prevention.

Keywords: sex education. STIs. health. prevention. teenagers.

INTRODUÇÃO

As Infecções Sexualmente Transmissíveis – ISTs, antes conhecidas como Doenças Sexualmente Transmissíveis – DSTs, são aquelas causadas por fungos, bactérias ou vírus, cujas formas de transmissão mais frequentes são: através do contato sexual com pessoas contaminadas, de mãe para filho durante a gestação, parto ou amamentação, ou, ainda, via transfusões sanguíneas e uso de materiais perfuro cortantes contaminados (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2017). A mudança na nomenclatura de “DOENÇA” para “INFECÇÕES” ocorreu em 2016, através da publicação, no Diário Oficial da União, do Decreto nº 8901/2016, que estabeleceu, dentre outras alterações no regimento do Ministério da Saúde, a criação do Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das ISTs, do HIV/Aids e das Hepatites Virais.

As ISTs mais comuns são: Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – AIDS, Vírus do Papiloma Humano – HPV, Clamídia, Gonorreia, Hepatite B, Sífilis, Herpes Genital e Tricomoníase. Todas essas infecções estão entre os problemas de saúde pública mais comuns em todo o mundo, com uma estimativa de 340 milhões de casos novos por ano e cerca de um milhão de pessoas infectadas diariamente (OMS, 2001). Na maioria dos casos, essas doenças manifestam-se de forma sintomática, com o surgimento de feridas, corrimento, bolhas ou verrugas ((MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2017). Existem, ainda, aquelas infecções que podem ficar assintomáticas por vários anos, sendo detectadas apenas através de exames laboratoriais. Algumas ISTs possuem tratamento de rápida resolução e outras têm tratamentos mais complexos e, até mesmo, podem persistir ativas, mesmo com a melhora dos sintomas relatados pelos pacientes (NAVES *et al.*, 2008).

A Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA ou AIDS) é uma das doenças infecciosas de maior prevalência e de consequências e danos devastadores (BRITO *et al.*, 2001). Causada pelo Vírus da Imunodeficiência Humana - HIV, possui, como sua principal característica, a supressão profunda da imunidade regulada pelas células T, tornando o paciente vulnerável a infecções oportunistas, doenças neurológicas e neoplasias secundárias (ROBBINS, 2001). Hoje, são conhecidos dois tipos desse vírus: HIV-1, que tem maior prevalência no mundo, e HIV-2, considerado endêmico da África e, atualmente, já observado em algumas partes da Ásia (PARHAM, 2000).

A sífilis é uma doença infecciosa causada pela bactéria *Treponema pallidum* (BARSANTI *et al.*, 2000), agindo em praticamente todos os órgãos e sistemas do corpo humano (AVELLEIRA; BOTTINO, 2006). A infecção pode ser adquirida através de contato sexual, transfusões de sangue, transplantes de órgãos ou de forma congênita (LIMA *et al.* 2013). Apesar de ser uma doença com tratamento dinâmico e oferecido de forma gratuita pelo governo, a sífilis ainda é considerada um problema de saúde pública (AVELLEIRA; BOTTINO, 2006). O aumento da prevalência dessa doença em países desenvolvidos tem ganhado destaque nos últimos anos (TEMMERMAN *et al.*, 2000). No Brasil, em 2016, o Ministério da Saúde, juntamente com a Secretária de Vigilância em Saúde, divulgou a existência comprovada de 87.593 casos de sífilis adquirida, 37.436 casos em gestantes, 20.474 casos de sífilis congênita e 185 óbitos. Entre os dados divulgados, a maior proporção dos casos foi na região Sudeste.

Atualmente, a infecção viral mais transmitida por vias sexuais é aquela provocada pelo Papilomavírus Humano - HPV (BECKER, 1987). De acordo com o Ministério da Saúde, o HPV infecta pele ou mucosas (oral, genital ou anal), em homens e mulheres, causando verrugas nas

regiões genitais e anais. O diagnóstico pode ser feito através de exames a olho nu, para a visualização de verrugas, ou por periscopia em homens e colonoscopia em mulheres (ALVES; LOPES, 2008). Em casos mais graves, esse vírus pode levar ao surgimento de câncer de colo do útero. Outras vias de transmissão relevantes são através de fômites (toalhas, roupas íntimas, sabonete, entre outros), materno-fetal ou através de instrumentos ginecológicos sem a devida esterilização (CARVALHO; OYAKAWA, 2000). A infecção pelo HPV é altamente prevalente, sendo detectada em aproximadamente 10% a 20% da população sexualmente ativa, entre 15 e 49 anos de idade.

Aproximadamente, 25% de todas as Infecções Sexualmente Transmissíveis ISTs são diagnosticadas em jovens na faixa etária de 19 a 25 anos (BRAVERMAN, 2000). De acordo com a pesquisa desenvolvida por Martini e Bandeira (2003), uma explicação para esse fato é o início precoce à vida sexual, estimulado, muitas vezes, pelos veículos de comunicação ou pela liberação sexual, onde os jovens optam por relações sem o uso de preservativos ou métodos contraceptivos. Para Camargo e Ferrari (2009), a escola deveria ser uma importante aliada do Ministério da Saúde na conscientização desses adolescentes com relação aos riscos da disseminação de tais doenças, através do desenvolvimento de ações educativas nas diferentes áreas dos saberes humanos. Em muitos casos, a família isenta-se desse processo de orientação sexual, devido à falta de diálogo com os filhos, a vergonha de abordar o tema e aos preconceitos relacionados a suas culturas (LINS *et al.*, 1988; MARTINI; BANDEIRA, 2003).

A abordagem sobre sexualidade no ambiente escolar é recente, pois, durante muitos anos esse assunto quase não era abordado, principalmente devido às repressões políticas e religiosas da sociedade. Apenas a partir do século XX, com advento das campanhas de prevenção contra o HIV/AIDS e doenças venéreas, como a sífilis, e a gravidez precoce, o tema “educação sexual” passou a ser frequente nas escolas (SFAIR *et al.*, 2015). Em 2013, houve a publicação do Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013), que em seu artigo 20-VI estabelece a inclusão da temática “saúde sexual e reprodutiva” nos projetos pedagógicos dos diversos níveis de ensino. Já em 2018, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular, cujo texto garante a inclusão dos conteúdos referentes a métodos contraceptivos, prevenção e identificação de sintomas de ISTs, vias de transmissão e tratamentos, além de suas relações com os problemas gerais da atualidade, aos currículos escolares, trabalhados de maneira transversal e com a participação de todos os professores.

Em 2003, o Ministério da Saúde em parceria com o Ministério da Educação implementou o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), cujo principal objetivo era a promoção da saúde sexual e reprodutiva, reduzindo a vulnerabilidade dos adolescentes às ISTs, à gravidez não planejada e ao uso de psicoativos (RIBEIRO e RIBEIRO, 2015). Os autores Green e Kreuter (1991) entendem por “educação em saúde” como qualquer combinação de experiências de aprendizagem delineadas com vistas a facilitar ações voluntárias, que conduzam à prevenção, promoção e atenção à saúde. Freire (1980) ressalta que “ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne”, ou seja, para acabar com as doenças é preciso ensinar sobre as mesmas. Trazer essa abordagem para dentro das escolas tem grande relevância porque proporciona uma maior discussão e reflexão sobre os temas e sua relação direta com contexto sociocultural dos alunos de escolas públicas.

Diante do exposto, o presente trabalho visa contribuir para a reflexão e discussão sobre ISTs no ambiente escolar, reduzindo os índices de vulnerabilidade dos jovens a essas doenças, o

surgimento de novos casos de infecção e conscientizando sobre os riscos das relações sexuais sem proteção. Outro objetivo relevante, é auxiliar na implementação da SPE, que prevê diversas ações e atividades voltadas para a promoção da saúde individual e coletiva.

MATERIAIS E MÉTODOS

O método de pesquisa utilizado foi o quantitativo, no qual foram realizadas coletas de dados por meio de questionário (vide ANEXO 1). A coleta desses dados foi feita em dois momentos, antes da execução da Oficina de Discussão Sobre Educação Sexual (pré-teste) e após a realização da oficina (pós-teste). Os questionários continham questões de múltipla escolha referentes a dados gerais dos alunos, como idade, gênero biológico, e questões específicas sobre as Infecções Sexualmente Transmissíveis - ISTs.

Ao todo, os questionários foram aplicados a 157 alunos do Ensino Fundamental II (8º ano) das escolas: Escola Municipal Jair Amâncio, localizada no município de Ribeirão das Neves e na Escola Municipal Florestan Fernandes, do município de Betim, ambas estão localizadas na região metropolitana da cidade de Belo Horizonte – Minas Gerais. A pesquisa foi realizada no mês de maio de 2019, com autorização das direções de ambas as escolas (vide ANEXO 2).

A faixa etária escolhida (12 a 15 anos) tem em vista que representa a idades em que ocorre a iniciação sexual dos adolescentes. Sendo assim, faz-se necessário um maior conhecimento da temática abordada na Oficina de Discussão Sobre Educação Sexual, juntamente com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os resultados da pesquisa geraram gráficos que levam em consideração os conhecimentos prévios e os conhecimentos que os adolescentes adquiriram após a implementação da Oficina de Discussão Sobre Educação Sexual, que foi aplicado em três etapas, descritas abaixo:

- 1ª Etapa: Apresentação da Oficina de Discussão Sobre Educação Sexual para os alunos do 8º ano, explicando qual o conteúdo que seria administrado e sua importância. Nessa etapa, foi passado para os alunos como seria o programa e o que eles iriam ver no mesmo. Após apresentação inicial, foi aplicado o questionário inicial (pré-teste) para coleta da primeira parte dos dados, que tinha como principal finalidade analisar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema.
- 2ª Etapa: Aplicação da oficina com a abordagem sexualidade, práticas sexuais, puberdade e suas transformações e as ISTs, demonstrando, por meio de apresentação de slides e fala, o que são, como são transmitidas e os principais meios de prevenção. No decorrer da apresentação, diversas perguntas foram levantadas pelos alunos, as quais foram anotadas no quadro negro para serem respondidas posteriormente. Essa dinâmica de perguntas foi combinada previamente com os alunos, antes da aplicação da Oficina de Discussão Sobre Educação Sexual.
- 3ª Etapa: Finalização da Oficina de Discussão Sobre Educação Sexual, com debate entre os alunos e esclarecimento das perguntas e dúvidas levantadas pelos mesmos durante e após a apresentação. Durante a roda de conversa, os alunos se envolveram e em muitas vezes eles mesmos respondiam as perguntas levantadas pelos colegas. Posteriormente, para finalização da oficina foi aplicado o questionário como forma de

pós-teste, com intuito de identificar as mudanças e a ampliação dos conhecimentos dos adolescentes sobre a temática abordada. Após a aplicação do questionário, foi realizada a conclusão da atividade e agradecimentos à participação de todos os envolvidos.

Tabela 1 - Resumo da metodologia aplicada na pesquisa.

Estudo de natureza quantitativa	
População aproximada	1700 alunos nas duas escolas.
Amostragem	Por conveniência, 157 alunos.
Instrumento de estudo	Entrevista com questionário.
Instrumento de análise	Gráficos e Tabelas
Data da realização	Maio de 2019

Após a finalização da Oficina de Discussão Sobre Educação Sexual, as informações obtidas nos questionários foram organizadas em um banco de dados e foram criados gráficos que relatam o conhecimento dos alunos antes e após a atividade. As respostas foram avaliadas de acordo com os seguintes quesitos: Existem diferenças entre as respostas dos meninos e das meninas?; Houve mudança significativa na forma de pensar sobre o tema sexualidade após a aplicação do Oficina de Discussão Sobre Educação Sexual?

RESULTADOS

Participaram da Oficina de Discussão Sobre Educação Sexual 157 adolescentes, na faixa etária de 12 a 15 anos, estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. Destes, 52% possuía idade entre 12 e 13 anos e 34% entre 14 e 15 anos. Apenas 14% apresentava-se fora de faixa, com idade superior à 15 anos. Com relação ao gênero biológico dos alunos, 58% era do sexo masculino e 42% do sexo feminino (TABELA 2).

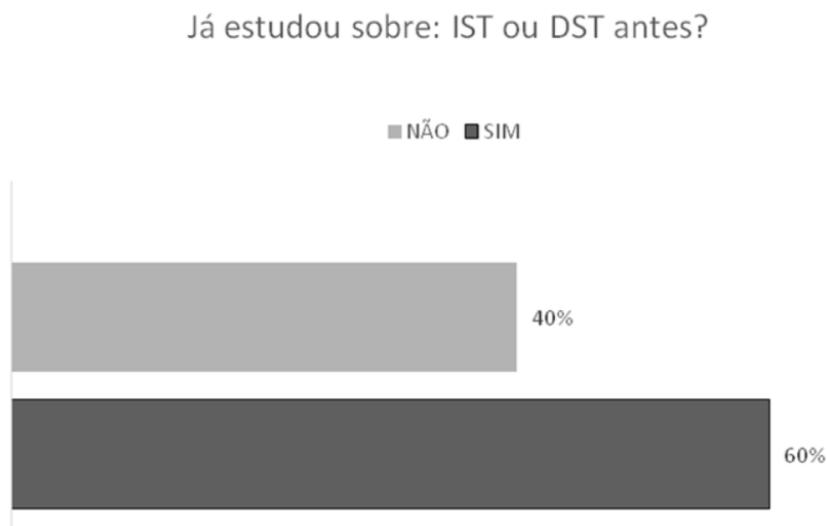
Tabela 2 - Distribuição dos adolescentes do 8º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas, quanto ao sexo biológico e idade. Região Metropolitana de Belo Horizonte, 2019.

Idade	Pré-teste e Pós-teste					
	Meninas		Meninos		Total	
	N	%	N	%	N	%
12 – 13 anos	32	20%	49	31%	81	52%
14 – 15 anos	24	15%	30	19%	54	34%
> 15 anos	9	6%	13	8%	22	14%
Total	65	42%	92	58%	157	100%

Quando perguntados sobre ter vida sexual ativa, mais da metade (58%) dos alunos afirmou que sim. Notou-se então, que entre os meninos e meninas existia uma diferença significativa: 72% dos alunos com vida sexual ativa era composta por meninos e apenas 28% era de meninas.

Com relação ao conhecimento prévio dos adolescentes sobre a temática da oficina, cerca de 60% respondeu ter algum conhecimento sobre o assunto, no entanto, os outros 40% afirmaram um significativo desconhecimento sobre ISTs (GRÁFICO 1), evidenciando a necessidade da implementação da Oficina de Discussão Sobre Educação Sexual.

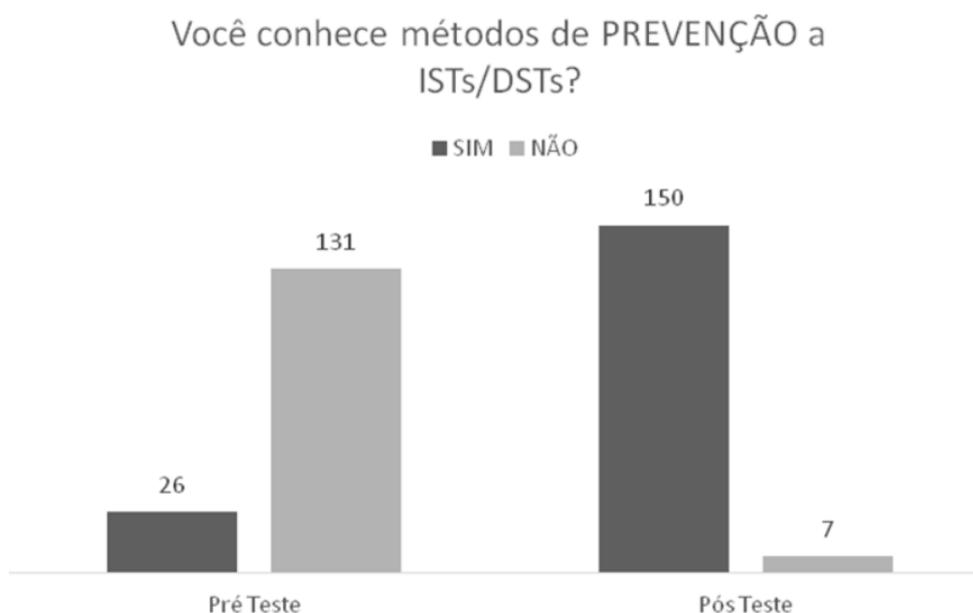
Gráfico 1 - Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre as ISTs/DSTs.



Quando questionados sobre os significados das siglas: DST ou IST, apenas 53 dos 157 afirmaram ter conhecimento nas respostas do pré-teste. Após desenvolvimento da Oficina de Educação em Saúde, 100% dos alunos responderam que sabiam o que significavam.

Quanto ao conhecimento dos métodos de prevenção das ISTs, apenas 23 alunos (15%) afirmaram, no pré-teste, ter conhecimento sobre o assunto. No pós-teste, 150 alunos (95%) responderam ter conhecimento sobre o assunto, o que representa um aumento de 80% (GRÁFICO 2).

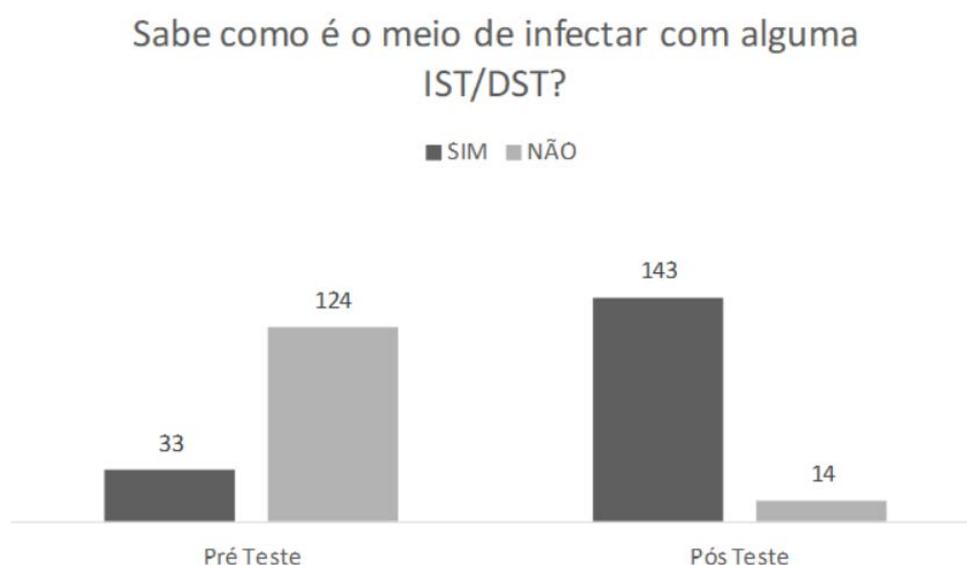
Gráfico 2 - Levantamento do conhecimento dos alunos sobre métodos de prevenção a ISTs, antes e após a Oficina de Discussão Sobre Educação Sexual.



Ao serem questionados se as ISTs/DSTs têm cura, no pré-teste apenas 38 alunos (25%) responderam positivamente, 73 alunos (46%) disseram que as ISTs não possuíam cura e 46 alunos (29%) responderam que algumas tinham e outras não. No pós-teste, 150 (95%) alunos afirmaram que algumas possuíam cura e quando questionados sobre tal afirmação, os mesmos responderam que a AIDs não possuía cura, ao contrário das demais Infecções

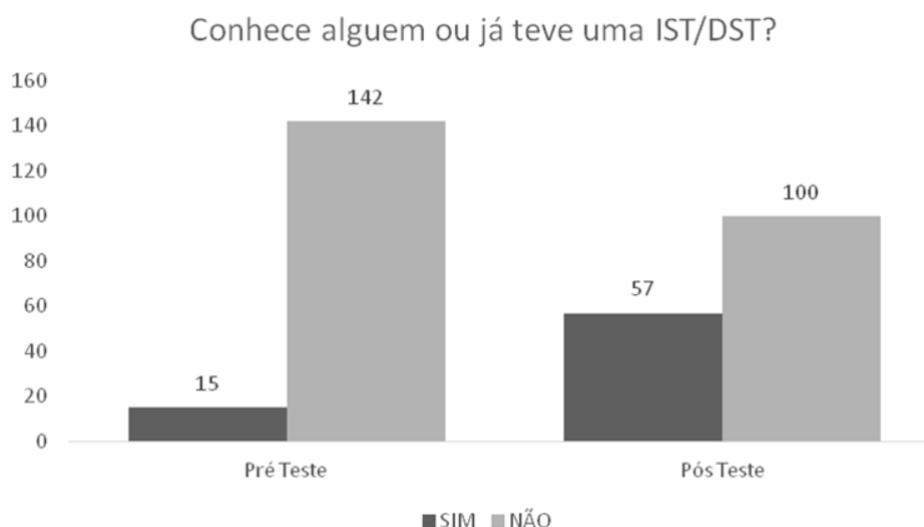
O Gráfico 3 aponta que apenas 33, dos 157 alunos, responderam positivamente quando questionados no pré-teste sobre os meios de transmissão das ISTs. Na segunda fase de questionários (pós-teste) 143 alunos (91%) responderam ter conhecimento sobre os meios de infecção, demonstrando que a oficina ampliou os conhecimentos dos adolescentes sobre essa temática

Gráfico 3 - Levantamento do conhecimento prévio e após a implementação da Oficina de Discussão Sobre Educação Sexual dos alunos sobre as formas de se infectar com ISTs



Quanto a conhecer alguém com alguma IST/DST, apenas 15 dos 157 alunos afirmaram conhecer alguém ou já ter contraído IST. Já no pós-teste, 100 alunos demonstraram conhecer alguém que já teve ou até mesmo já ter se infectado com alguma IST/DST (GRÁFICO 4).

Gráfico 4 - Levantamento dos alunos sobre já ter ou conhecer alguém que já teve uma DST/IST



Com a intenção de enfatizar modos diferentes de pensar a educação, utilizando métodos e meios distintos para efetivar o processo educativo envolvendo adolescentes, os seguintes depoimentos foram destacados durante a Oficina de Discussão Sobre Educação Sexual:

- Foi muito legal, conseguimos aprender e participar da palestra em grupo e sem ser só ouvindo a professora falar. Fica muito melhor assim. (Aluno 1);
- Foi interessante e é um jeito mais fácil de aprender mais sobre essas doenças que sempre estão sendo faladas na TV (Aluno 2);
- Queria que tivessem mais aulas assim para conscientizar mais e conseguirmos aprender ainda mais (Aluno 3);
- Além de ajudar a estudar e também informar, é uma maneira diferente de apreender (Aluno 4).

DISCUSSÃO

Analisando todos os dados colhidos, pré-teste e pós-teste, a evolução dos alunos quanto aos conhecimentos ganhos após a Oficina de Discussão Sobre Educação Sexual é bastante significativa e visível. Em geral, todas as perguntas do questionário eram relacionadas com a temática da e os resultados foram satisfatórios em todas elas, mostrando então, a eficácia da Oficina de Discussão Sobre Educação Sexual, quanto a sua aplicabilidade no ensino fundamental.

De acordo com os resultados aqui apresentados, mais da metade dos adolescentes participantes da pesquisa (58%) afirmou já possuir vida sexual ativa, isso demonstra uma iniciação sexual precoce. O estudo de Martini *et al.* (2003) aponta que a média para início da vida sexual se encontra entre 12 e 16 anos. Outra característica bastante significativa é que entre os garotos, em comparação às garotas, tem a iniciação sexual precoce muito maior. Dados semelhantes são encontrados nos estudos de Trajan, *et al.* (2003) e Taquete *et al.* (2004).

Ao final da oficina, notou-se uma melhora significativa no número de alunos que conseguiu descrever as siglas ISTs e DSTs. No primeiro momento, apenas 34% dos alunos conseguia descrever o significado das referidas siglas e, após a realização da Oficina de Discussão Sobre Educação Sexual, verificou-se uma mudança de conhecimento, e 100% dos alunos responderam de forma positiva. O estudo de Martini *et al.* (2003) mostra que quando se refere aos conhecimentos gerais relacionados às DSTs/ISTs, pode-se observar que a temática não é totalmente desconhecida pelos adolescentes. Muitas vezes o desconhecimento se mescla com o conhecimento, gerando mitos entre os adolescentes.

Com relação ao conhecimento geral sobre as ISTs e os seus métodos de prevenção, os alunos demonstraram um baixo percentual de conhecimento (15%) durante o pré-teste. No pós-teste, houve uma melhora significativa nesse percentual (95%). De acordo com a pesquisa de Boruchovitch (1992), em geral, as meninas têm um conhecimento mais amplo de prevenção, do que os meninos, isso também pode ser comprovado nos resultados aqui apresentados. Jeolás e Ferrari (2003) mostram, em sua pesquisa, que entre os motivos do não uso do preservativo pelos adolescentes, o não conhecimento, esquecimento e submissão das meninas para atender a vontade dos meninos, são fatores indicados pelos jovens. No âmbito das políticas públicas de

saúde, o adolescente é considerado vulnerável, pelo fato de estar em fase de transformações biológicas, psicológicas e sociais, assim como por achar que os danos decorrentes do sexo desprotegido “não irão acontecer com eles”, corroborando com os dados obtidos neste presente estudo.

Quando questionados se as ISTs/DSTs teriam cura, os alunos tinham três opções de respostas: sim, não ou algumas. Cerca de 46% dos alunos, no pré-teste, afirmaram positivamente, o que mostra que os adolescentes possuem um conhecimento superficial do tema. O mesmo resultado foi encontrado por Brêtas *et al.* (2009), em pesquisa realizada com adolescentes entre 12 e 19 anos, em três Escolas Públicas de Ensinos Fundamental e Médio no interior de São Paulo, onde afirmam que o tema IST não é totalmente desconhecido pelos adolescentes, mas não há aprofundamento das informações. O conhecimento sobre ISTs/DSTs geralmente é fornecido por colegas e amigos que também não tiveram acesso à educação sexual, formando um círculo vicioso, onde as informações não são exatas e muitos mitos acabam se multiplicando entre os jovens (DORETO e VIEIRA, 2007). Grande parte dos alunos estudados no trabalho de Bretas *et al.* (2009) mostraram desconhecimento quanto a cura das ISTs/DSTs, e chegaram a afirmar que exista cura para AIDs, dados bastante semelhantes aos encontrados no presente trabalho.

Na questão relacionada às formas de transmissão das ISTs/DSTs, 79% dos alunos responderam não ter conhecimento sobre o tema, no pré-teste. Martini (2014) encontrou dados semelhantes em suas análises, demonstrando que aproximadamente 46,2% dos indivíduos acreditavam que apenas a relação sexual desprotegida era forma de transmissão de alguma ISTs. Outros dados encontrados foram de que os jovens acreditam em diversos mitos, como por exemplo a transmissão pode ocorrer usando o mesmo banheiro, piscinas ou sauna, através de saliva e até mesmo pelo uso de roupas de cama e de utensílios domésticos. Em conversa com os alunos, durante a oficina, alguns afirmaram acreditar nos mesmos mitos, muitas vezes repassados por membros da família, como pais e avós. Kaplan *et al.* (2011), em sua pesquisa, aponta dados alarmantes com relação as infecções em jovens com faixa etária menor que 25 anos, o desconhecimento sobre as formas de contrair uma infecção sexualmente transmissível aumenta os índices das transmissões entre os jovens.

Por fim, quando perguntados sobre conhecer pessoas ou já ter contraído alguma IST/DST, no pré-teste, apenas 9,5% dos alunos responderam de forma positiva. Pode se observar que houve grande mudança quanto as respostas dos alunos, durante o pré e pós-teste, deixando claro que após a implementação da Oficina de Discussão Sobre Educação Sexual, os alunos passaram identificar o que era exatamente uma IST/DST. Acredita-se, também, que o aumento significativo das respostas positivas no pós-teste, decorreu do aproveitamento positivo dos conteúdos ministrados na oficina, trazendo mais conhecimento e informação para os alunos.

No estudo desenvolvido por Luna *et al.* (2013), é possível comprovar que antes do conhecimento sobre IST/DST os adolescentes adotam posturas despreocupadas e comportamentos que não incluem o uso do preservativo nas relações sexuais. Veiga (2010) aponta que o cenário onde os jovens possuem comportamentos despreocupados favorece a ocorrência de relações sexuais desprotegidas e conseqüentemente a maior incidência de ISTs/DSTs entre os jovens. A mudança do comportamento requer conhecimento, que é adquirido com a educação. Em alguns casos, a família tenta impedir que os adolescentes sejam informados sobre sexualidade e suas orientações apenas os proíbe e as escolas muitas vezes estão despreparadas.

Os dados trazidos nesse estudo ressaltam a necessidade que estas questões sejam trabalhadas dentro das escolas. É necessário que haja uma reestruturação na formação de professores, para que os mesmos possam desenvolver educação em saúde na escola. As formações deveriam habilitar o professor a ter uma visão mais ampla referente aos modos de enxergar os contextos no qual seus alunos estão inseridos e assim a necessidade de uma visão de saúde como um todo (MARTINI, 1992).

Em estudo realizado com tecnologias educativas, no contexto escolar, o uso destas tecnologias foi primordial no desenvolvimento do processo educativo proposto, visto que tenta superar o modelo tradicional ao estimular a discussão entre os adolescentes sobre a temática (GUBERT *et al*, 2009), o que corrobora o presente trabalho. De acordo com os depoimentos dos alunos e dos dados obtidos, entende-se que o uso de uma metodologia ativa como a Oficina de Discussão Sobre Educação Sexual é visualizado pelos adolescentes como algo que permite uma participação de todos de modo iterativo e conscientizador, trazendo a possibilidade de aquisições de conhecimento e o aprendizado dos jovens quanto ao conhecimento e prevenção de ISTs. Pode-se perceber também que em todas as perguntas do questionário teve uma melhora das respostas, o que é fundamental para afirmar que o desenvolvimento de oficinas e atividades que impulsionem o conhecimento dos alunos é um método de ensino eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização das oficinas junto aos alunos o 8º ano do ensino fundamental, em escolas públicas da região metropolitana do município de Belo Horizonte, permite concluir que o conhecimento dos alunos sobre as temáticas proposta melhorou em vários pontos.

Observou-se que entre os adolescentes, existe uma alta taxa de incidência quanto ao início da vida sexual precoce e o tema em questão gera grande interesse entre os alunos. Nota-se também que os meninos afirmam em grande maioria já ter iniciado a vida sexual, mas as meninas possuem maior conhecimento em relação ao tema. De modo geral, os adolescentes conhecem de maneira muito superficial as ISTs, seus meios de transmissão e formas de prevenção, sendo a mudança nessa mentalidade um dos principais objetivos desse estudo.

Pode-se concluir que houve acréscimo de conhecimento quanto a tais questões, os resultados obtidos após a implementação da oficina reforçam a convicção da importância da orientação sexual e particularmente da saúde reprodutiva para os adolescentes. Abordar o tema como aspecto natural e positivo é necessário no contexto escolar. O uso de uma metodologia ativa é forma criativa e diferenciada para maior discussão do tema nas escolas, tendo esse estudo como forma de comprovar a eficácia e eficiência de tal metodologia.

REFERÊNCIAS

ALVES AS, LOPES MHBM. 2008. Uso de métodos anticoncepcionais entre adolescentes universitários. *Revista Brasileira de Enfermagem* 61(2):170-177.

ARAÚJO, Telma Maria Evangelista de *et al*. Fatores de risco para infecção por HIV em adolescentes. *Rev. enferm. UERJ*, p. 242-247, 2012.

-
- AVELLEIRA, João Carlos Regazzi; BOTTINO, Giuliana. Syphilis: diagnosis, treatment and control. *Anais brasileiros de dermatologia*, v. 81, n. 2, p. 111-126, 2006.
- BARSANTI, Claudio *et al.* Diagnóstico de sífilis congênita: comparação entre testes sorológicos na mãe e no recém-nascido. *Rev Soc Bras Med Trop*, v. 32, n. 6, p. 605-11, 2000.
- BORGES, Ana Luiza Vilela; SCHOR, Néia. Início da vida sexual na adolescência e relações de gênero: um estudo transversal em São Paulo, Brasil, 2002. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 21, p. 499-507, 2005.
- BORUCHOVITCH, Evely. Fatores associados a não-utilização de anticoncepcionais na adolescência. *Revista de Saúde Pública*, v. 26, p. 437-443, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em 10 MAR de 2019.
- BRAVERMAN PK. Sexually transmitted diseases in adolescents. *Med Clin North Am* 2000; 84:869-89.
- BRÊTAS, José Roberto da Silva *et al.* Conhecimento sobre DST/AIDS por estudantes adolescentes. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 2009.
- BRITO, Ana Maria de *et al.* AIDS e infecção pelo HIV no Brasil: uma epidemia multifacetada. 2001.
- CAMARGO, Elisana Ágatha Iakmiu; FERRARI, Rosângela Aparecida Pimenta. Adolescentes: conhecimentos sobre sexualidade antes e após a participação em oficinas de prevenção. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 14, p. 937-946, 2009.
- CARLETO, Amanda P. *et al.* Conhecimentos e práticas dos adolescentes da capital de Mato Grosso quanto às DST/AIDS. *DST J Bras Doenças Sex Transm [Internet]*, v. 22, n. 4, p. 206-11, 2010.
- CARVALHO JJM, OYAKAWA NI. Conselho Brasileiro de HPV-Papilomavirus Humano. São Paulo: BG Cultural; 2000.
- CATANIA, J. A.; KEGELES, S. M.; COATER, T. J. Towards and Understanding of risk behavior: na AIDS Risk Reduction Model (ARRM). *Health Educ Q*, v. 17, p.53-72, 2010.
- DE ASSIS VEIGA, Maria Beatriz; PEREIRA, Adriana Lemos. Opinião de jovens do sexo masculino sobre contracepção, gravidez não planejada e aborto induzido. *Ciência, Cuidado e Saúde*, v. 9, n. 4, p. 682-689, 2010.
- DORETO, Daniella Tech; VIEIRA, Elisabeth Meloni. O conhecimento sobre doenças sexualmente transmissíveis entre adolescentes de baixa renda em Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 23, p. 2511-2516, 2007.
- FERNANDES, M. H.; ROCHA, V. M.; SOUZA, D. B. A concepção sobre saúde do escolar entre professores do ensino fundamental (1ª a 4ª séries). *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 283-291, mai./ago., 2005.
- GUBERT, Fabiane do Amaral *et al.* Tecnologias educativas no contexto escolar: estratégia de educação em saúde em escola pública de Fortaleza-CE. *Rev. eletrônica enferm*, p. 165-172, 2009.
- JEOLÁS, Leila Sollberger; FERRARI, Rosângela Aparecida Pimenta. Oficinas de prevenção em um serviço de saúde para adolescentes: espaço de reflexão e de conhecimento compartilhado. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 8, p. 611-620, 2003.

KAPLAN, D. W. Condom use adolescents. *Pediatrics*, v. 107, p. 1463-1469, 2011.

LIMA, Marina Guimarães *et al.* Incidência e fatores de risco para sífilis congênita em Belo Horizonte, Minas Gerais, 2001-2008. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 18, p. 499-506, 2013.

LINS LCS, PEREIRA EMDR, LIRA IV. Como anda a educação sexual dos jovens. *Rev Bras Enferm* 1988; 41(2):121-131.

LUNA, Izaildo Tavares *et al.* Conhecimento e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis entre os adolescentes em situação de rua. *Ciência, Cuidado e Saúde (Online)*, v. 12, n. 1, p. 346-355, 2013.

MARTINI, Jussara Gue; BANDEIRA, Adriana da Silva. Saberes e práticas dos adolescentes na prevenção das doenças sexualmente transmissíveis. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília (DF) 2014 mar/abr; 56(2):160-163.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (BR). Secretaria de Vigilância em Saúde. Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST): manual de bolso. Brasília (DF): Ministério da saúde; 2017

NAVES, Janeth de Oliveira Silva *et al.* Práticas de atendimento a DST nas farmácias do Distrito Federal, Brasil: um estudo de intervenção. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 24, p. 577-586, 2008. OMS?

PARHAM P. O sistema imune. Porto Alegre, RS: Artmed; 2000.

RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza; RIBEIRO, Carla Valois. Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE): elementos para avaliação de projetos sociais em Juazeiro, Bahia, Brasil. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 19, p. 337-348, 2015.

ROBBINS SL. Fundamentos de Robbins: patologia estrutural e funcional. 6.^a ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2001.

ROGERS JL, LOIS LJ, LUESLEY DM. Vaccines against cervical câncer. *Curr Opin Oncol*. 2008 Set; 20(5):570-4;

SILVA, Conceição Vieira da; BRÊTAS, José Roberta da Silva; FERNANDES, Carolina Nova. Conhecimento de adolescentes sobre doenças sexualmente transmissíveis/AIDS. *Rev. paul. enferm*, v. 22, n. 1, p. 12-21, 2003.

TAVARES, M. F. L.; ROCHA, R. M. Promoção da Saúde e a Prática de Atividade Física em Escolas de Manguinhos – Rio de Janeiro. BRASIL. Ministério da Saúde. Escolas promotoras de saúde: experiências do Brasil. Brasília: Ministério da Saúde, Organização Pan-Americana da Saúde, 2006. 272p.

TAQUETTE, Stella R.; VILHENA, Marília Mello de; PAULA, Mariana Campos de. Doenças sexualmente transmissíveis na adolescência: estudo de fatores de risco. *Rev Soc Bras Med Trop*, v. 37, n. 3, p. 210-4, 2004.

TRAJMAN, Anete *et al.* Knowledge about STD/AIDS and sexual behavior among high school students in Rio de Janeiro, Brazil. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 19, p. 127-133, 2003.

TEMMERMAN M, GICHANGI P, FONCK K, APERS L, CLAEYS P, VAN RENTERGHEM L, *et al.* Effect of a syphilis control programme on pregnancy outcome in Nairobi, Kenya. *Sex Transm Infect*. 2000;76(2):117-21.

ANEXO 1 - Questionário: Pré e pós implementação da oficina de Discussão????do Programa de Educação em Saúde

1. Qual sua idade

12 – 13 ()

14 – 15 ()

15 – > ()

2. Qual seu sexo?

MASCULINO ()

FEMININO ()

3. Possui vida sexual ativa?

SIM ()

NÃO ()

4. Já estudou sobre DSTs ou ISTs antes?

SIM ()

NÃO ()

5. Você sabe o que significa IST e/ou DST?

SIM ()

NÃO ()

6. Conhece métodos de prevenção a ISTs e/ou DSTs

SIM ()

NÃO ()

7. As ISTs possuem cura?

SIM ()

NÃO ()

Algumas ()

8. Sabe como funcionam os métodos de tratamentos das ISTs?

SIM ()

NÃO ()

9. Sabe como é o meio de se infectar com alguma DST ou IST?

SIM ()

NÃO ()

10. Já teve ou conhece alguém que já teve alguma IST/DST?

SIM ()

NÃO ()

A fusão do alfabetismo e letramento e sua importância no processo de ensino

Giovana Santana Ribeiro

Faculdades Integradas de Naviraí - FINAV - Pedagogia

Ivani Regina Rodrigues

Faculdades Integradas de Naviraí - FINAV - Pedagogia

Marilda Marchi da Silva Teixeira

Faculdades Integradas de Naviraí - FINAV - Pedagogia

Monica Regina Ferraz do Nascimento

Faculdades Integradas de Naviraí - FINAV - Normal Superior

Reginalda Ferreira Louro Cardoso

Universidade nove de julho - UNINOVE - Pedagogia

Sandra Marisa Rodrigues de Camargo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Pedagogia

Sidinei Alves

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV - Pedagogia

Silvana Soares Guizolfi Vieira

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV - Pedagogia

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.12

RESUMO

Existe uma discussão envolvendo o alfabetismo e o letramento dentro da sociedade, o quanto a união deles são importantes dentro da trajetória de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança. Os processos de alfabetização e letramento são interdependentes e, quando bem articulados, levam a uma aprendizagem mais significativa. Aprender a ler e escrever também requer fazer uma leitura do mundo. A alfabetização se inicia nos anos iniciais do ensino fundamental e o letramento pode estar presente desde a educação infantil. Alfabetizar letrando significa propiciar às crianças um ambiente alfabetizador. Com isso é de suma importância desenvolver um ambiente lúdico e materiais que incitem as crianças a ler e escrever, dando a elas a possibilidade de perceber o uso da leitura e da escrita no contexto social.

Palavras-chave: alfabetismo. aprendizado. letramento.

Abstract

There is a discussion involving literacy and literacy within society, how important their union is within a child's learning and development trajectory. Literacy and literacy processes are interdependent and, when well articulated, lead to more meaningful learning. Learning to read and write also requires reading the world. Literacy begins in the early years of elementary school, and literacy can be present since kindergarten. Literate literacy means to provide children with a literacy environment. Thus, it is extremely important to develop a playful environment and materials that encourage children to read and write, giving them the possibility to perceive the use of reading and writing in the social context.

Keywords: literacy. apprenticeship. literacy.

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende abordar sobre um fator muito relevante no processo de ensino e aprendizagem. Pontuou-se previamente a distinção de alfabetismos e letramento ressaltando a importância de fusão entre ambos, para um modelo mais eficaz nesta fase de desenvolvimento.

Para desenvolver essa pesquisa foi preciso alicerçar-se teoricamente em alguns autores. Kleiman (2007, p. 6) aponta algumas práticas sociais de letramento como “cálculos de volume, elaboração de maquetes, mapas e plantas (conteúdos matemáticos)” e outras que sejam necessárias para alfabetização dos alunos e contribuam com a inserção deles, na sociedade. Outro ponto muito questionado por diversos autores é o apoio da família neste método, apontado por (SZYMANSKI, 2010.) que deixa claro “o contato com a escola é fundamental para a criação de um universo comum para especificação de responsabilidades da família e da escola e para a capacitação de ambas para o bom projeto educativo para crianças e jovens”. E por meio da tentativa de união entres estas duas instituições, que estão ligadas mesmo que indiretamente no processo educacional da criança que poderá proporcionar o atingimento do objetivo principal que esta não somente na alfabetização, mas na aplicação do letramento.

A importância do professor também é colocada em evidência no referido trabalho, pois o docente é responsável pela formação social e intelectual da criança, portanto devem buscar estratégias dinâmica, atrativa e qualitativa, oferecendo atividades e métodos diferenciados, que venha despertar no aluno o interesse para aprender. Nessas perspectivas, esta pesquisa tem por finalidade e realizar uma análise teórica sobre algumas práticas de letramento e alfabetização na educação.

ALFABETISMO E LETRAMENTO UMA BREVE ELUCIDAÇÃO

A ação da leitura e da escrita é um processo avançado do desenvolvimento da capacidade de um indivíduo. Desenvolvida nos anos iniciais, o conceito de alfabetização é considerado homogêneo ao conceito de letramento, contudo, esses conceitos possuem características específicas. Uma criança alfabetizada não é necessariamente uma criança letrada, e vice-versa. As atividades envolvidas em cada uma dessas concepções são distintas. Uma se refere ao processo de codificar e decodificar a escrita e os números; outra diz respeito a organizar discursos, a capacidade de reflexão, interpretação e compreensão de textos. De acordo com (LEITE, 2008, p.47–52) escrita de maneira ampla, posiciona-se como um recurso tecnológico influenciador direto das estruturas básicas de uma sociedade, junto à evolução social, a escrita, que não se limitou somente a este termo estendendo-se ao de alfabetização e circunstancialmente em momentos bem recentes emergindo o termo letramento o qual de maneira implícita também atua como aferidor da capacidade intelectual dentro de uma sociedade.

A alfabetização se refere especificamente à aprendizagem e domínio do código alfabético. É o processo onde a criança aprende a decodificar os elementos que compõem a escrita, ou seja, o desenvolvimento de competências quanto à memorização do alfabeto, o reconhecimento das letras, a ligação entre sílabas e formação de palavras, utilizando-as na leitura e na escrita. O letramento, no que lhe concerne, designa a capacidade e competência que o sujeito adquire a partir de uma função social da leitura e da escrita. Diz respeito a um contexto mais amplo, além

da aprendizagem das letras e símbolos escritos, mas referindo-se à compreensão, interpretação e uso da língua nas práticas sociais. Embora sejam ações distintas, é recomendado que alfabetizar e letrar aconteçam de maneira que valente, entendendo os conceitos como complementares.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA DENTRO DO PROCESSO EDUCACIONAL.

O processo de alfabetização não ocorre apenas no cenário escolar. Em seus primeiros anos de vida, o ser humano não tem ainda a capacidade de tomar suas próprias decisões e agir por si mesmo. Nesse sentido, tanto a família quanto a escola constituem relevantes alicerces para norteá-lo no desenvolvimento cognitivo e social. De acordo com (SZYMANSKI, 2010, p.22). O cenário no qual este indivíduo vive, o auxiliara na construção de um modelo de codificação dos elementos existentes que o cercam o que poderá de certa maneira facilitar ou não, em sua inclusão no contexto escolar.

Para que o aluno consiga se desenvolver e ter um aprendizado efetivo, é essencial que seja empregado um esforço da família, assim, o núcleo familiar é visto como o principal cenário em que a criança interage, sendo, portanto, o primeiro local de construção de suas habilidades sociais. Conforme aponta citação abaixo.

O ambiente familiar é propício para oferecer inúmeras atividades que envolvam a criança numa ação intencional baseada em trocas subjetivas que vão se tornando mais complexas, ou envolvendo mais intencionalidades ao longo do tempo. (SZYMANSKI, 2010, p. 29).

A família é a maior responsável pela formação dos indivíduos, por estar em permanente contato com a criança no lar durante a fase de formação e desenvolvimento da personalidade. É no seio familiar que temos os primeiros contatos com o afeto, os valores, e as normas culturais e sociais. Aranha (2006) afirma que:

A educação dada pela família fornece “solo” a partir do qual o indivíduo pode agir até para, em última instância, rebelar-se contra os valores recebidos: contra esses valores, mas sempre a partir deles. [...], portanto a família constitui local privilegiado para o desenvolvimento humano”. (p.96).

A influência da família é importante para o crescimento emocional da criança, dada a importância das primeiras experiências, os pais podem influenciar no aprendizado de seus filhos através de atitudes e valores que passam a eles. Para que ocorra essa transmissão de valores, é necessário um ambiente familiar saudável, afetivo, que favoreça de forma positiva na vida da criança, quanto ao seu desenvolvimento, quando um lar está mal estruturado, tanto social, econômico a tendência é contribuir para o mau desenvolvimento psíquico e social.

O PROFESSOR E SEU PAPEL NESTA JORNADA.

O professor é uma figura importante na escola e na sociedade, uma vez que são agentes que formam dentro da escola cidadãos que vão construir o futuro. Os docentes também são responsáveis por ensinar as crianças e adolescentes a trabalhar em grupo, estimular a criatividade e o pensamento crítico e dar o auxílio necessário para que os estudantes alcancem seus objetivos. O professor é quem tem um relacionamento intenso com os alunos, e uma atuação de suma importância dentro de qualquer projeto de estruturação da alfabetização e desenvolvimento do

letramento nas escolas. Segundo Leite:

Para o indivíduo tornar-se letrado, não basta apenas o convívio com a escrita no ambiente familiar. Atualmente, somente a família não atende as demandas sociais do uso da escrita; é preciso que a escola contextualize o uso da escrita no e a partir do cotidiano. (LEITE, 2008, p.66)

Sendo dado a ele, a responsabilidade direta em promover atividades que busquem qualificar de maneira positiva o alfabetismo e letramento dos alunos que estão sob sua tutela pedagógica. “Para alfabetizar e letrar uma criança, o professor deve propor atividades que envolvam a leitura e a escrita na forma em que estas estão contextualizadas, ou seja, a partir das práticas diárias reais de escrita da criança.” (LEITE, 2008, p.69). Uma criança alfabetizada sabe decodificar os elementos da escrita, mas para se tornar uma leitora, precisa também passar pelo processo de letramento, para aprender a interpretação da leitura e o domínio da língua. Conciliando ainda que de forma abrangente as experiências existentes e vivenciada pelas crianças quanto à escrita em seu dia a dia fora do ambiente escolar, com as atividades que serão aplicadas dentro da sala de aula. Duarte afirma que:

A atividade escolar é vista como algo que não faz parte da vida cotidiana do indivíduo, como algo estranho até hostil. O objetivo passa a ser, então, o de diminuir esta distância aproximar a escola do cotidiano, fazer da educação escolar um processo de formação que prepare melhor o indivíduo para enfrentar os problemas do cotidiano. (DUARTE, 2007, p. 37).

O incentivo pode ser determinante para que um aluno tenha sucesso em qualquer disciplina, independentemente de idade ou de classe social. O professor vai além da mediação do conhecimento é bem mais que um elo entre aluno e escola. Um dos pontos importantes para o educador alfabetizar letrando é reconhecer o significado do aprendizado a partir de vivências próprias, ele deve assegurar aos alunos tanto a formação cognitiva quanto a compreensão do mundo, para isso, as atividades pedagógicas precisam fazer uma relação entre conteúdo e prática e devem fazer sentido no seu contexto social. Essa junção letramento e alfabetização tem o objetivo de melhorar a formação do aluno. Assim como a alfabetização estrutura o arranque individual da criança no que diz respeito ao modelo de simbologia, comunicação e escrita, o letramento posicionará o indivíduo numa escala diferenciada no contexto social. E esta maneira de desenvolver tal tarefa recai principalmente sobre os profissionais da educação mais especificamente os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alfabetizar e letrar são práticas que precisam ser desenvolvidas juntas, como um processo contínuo que se constitui conforme a criança se desenvolve. O estímulo da oralidade desde cedo impulsiona esse processo. Isso por a oralidade ser uma produção cultural que se dá por meio da interação com as outras pessoas. Após pesquisa bibliográfica feita a respeito do alfabetismo e letramento passando por uma breve apresentação de ambos os eventos assim como o que os caracteriza e distingue momentaneamente, combinado a importância da participação familiar no processo de letramento, assim como a união da instituição familiar e escolar buscando um mesmo objetivo alicerçado pela importância do mediador do conhecimento dentro deste amplo processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Podemos considerar finalmente que a união das instituições escolar e familiar terão um

grande peso nesse processo de implementação do letramento, pois, deverão desenvolver um modelo organizado de ensino, promovendo dentro de suas limitações financeiras e sociais, ambientes que cerquem as crianças de leituras diversas e novas culturas, deve-se ressaltar aqui que ambas instituições possuem suas limitações, contudo o objetivo de ambas é o mesmo desenvolver não só a alfabetização como fortalecer o letramento ao ponto de tornarem único, modelando de maneira positiva os aspectos sociais e culturais dos alunos e familiares.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação, 3ª edição São Paulo, Moderna 2006.

DUARTE, Newton. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 115p.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. 4 ed Campinas, SP: Komedi, 2008. 413p.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. 4 ed. rev. Ampl. Brasília, DF: Liber Livro, 2010. 101 p.

Caracterizando a figura do professor dinizador de artes na educaçã infantil: o caso de Vitória – capital do estado do Espírito Santo

Frankues Giovani Loreto

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.13

RESUMO

O presente artigo é parte de um estudo do Programa de Mestrado na Eikon University que investiga a validade e resultados obtidos com a criação do cargo de professor dinamizador em Artes para Educação Infantil em nível básico (PEBIII) instituído pela Prefeitura Municipal de Vitória – capital do Estado do Espírito Santo. O objetivo desse artigo foi identificar na literatura os indícios que confirmam a demanda a qual o cargo visa atender. Metodologicamente, trata-se de um artigo de revisão com apoio em método explicativo que busca uma aproximação para validar a criação do cargo de Professor Dinamizador em Educação Artística nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) de Vitória/ES. Verificou-se uma escassez de levantamentos e estudos que mostrassem resultados os quais pudessem ser atribuídos ao cargo e não à disciplina na qual ocorre a dinamização. Em conclusão, identifica-se um alinhamento entre o cargo de professor dinamizador e as atuais demanda de formação integral para Educação Infantil.

Palavras-chave: professor dinamizador. artes. educação infantil.

INTRODUÇÃO

A questão central que motivou a construção desse artigo foi conhecer o alinhamento entre a criação do cargo e as demandas educacionais para Educação Infantil. As razões e fundamentos que culminaram com a inserção no quadro docente da figura do professor dinamizador de Artes, considerando anterior existência desse cargo relacionado à Educação Física. Em 2006, foi criado pela Prefeitura de Vitória – capital do Estado do Espírito Santo, através do que instituiu a Lei nº 6.443 de 21 de outubro de 2005, inciso II do artigo 1º, o cargo de Professor de Educação Básica III (PEB III) – Dinamizador de educação artística (BRASIL, 2005, p. 1).

A inquietação que motivou essa investigação diz respeito a conhecer mais sobre o surgimento do cargo de professor dinamizador em Educação Artística, validando teoricamente sua existência no ambiente escolar e sua aplicabilidade em Educação Infantil. Com base em experiência profissional, atualmente atuando diretamente em um Centro de Ensino Municipal de Educação Infantil (CMEI) é notável a ausência de estudos e levantamentos que confirmam a validade e ampliem a oferta desse cargo como parte da política pública de educação básica.

Acredita-se que a avaliação dos aspectos positivos e negativos referentes à inserção do professor dinamizador em Educação Artística na Educação Infantil deva ser objeto de estudos de campo ou pesquisas com enfoque mais empírico que busquem uma cartografia focal e circunstanciada de sua eficácia e eficiência. Entende-se como pressuposto que parte do problema se caracteriza quando, internamente nos Centros de Educação Infantil de Vitória/ES, conhecidos como CMEI's, existe a dúvida sobre um suposto conflito entre as atribuições do professor dinamizador e os próprios pedagogos.

O objetivo desse artigo foi verificar o alinhamento teórico entre os fundamentos para a criação do cargo de Professor Dinamizador de Educação Artística em Educação Infantil (PEB III) instituído pela Prefeitura de Vitória – capital do Estado do Espírito Santo e a literatura que confirma indícios da demanda educacional que este cargo atende.

Metodologicamente, trata-se de um artigo de revisão bibliográfica. Quanto aos objetivos, essa pesquisa classifica-se como explicativa que, segundo Gil (2008, p.41), “propicia maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir o aprimoramento de ideias e descobertas.” A técnica utilizada para pesquisa é a observação sistemática, a qual de acordo com Lakatos e Marconi (2003, p.193) é aquela na qual o observador sabe exatamente o que está buscando, logo vai coletando o material e selecionando de acordo com seu objetivo de descrever.

PROFESSOR DINAMIZADOR

Para entender a função e finalidade do cargo de professor dinamizador, é necessário primeiramente conhecer a definição e o conceito de dinamização na educação. De acordo com o Dicionário Etimológico Michaelis (2021), a palavra dinamizar tem origem grega e, a esta pode se atribuir dois sentidos: No campo da farmacologia, dinamizar pode significar aumentar, em homeopatia, a ação dos medicamentos e, em sentido geral dinamizar pode também ser entendido como dar caráter dinâmico a; aumentar a atividade.

Analisando o sentido da palavra dinamizar, entende-se que sua utilidade na educação tem sentido de estratégia, de ferramenta capaz de potencializar determinada atividade. Assim, um caminho para o entendimento da figura e das funções do professor dinamizador seria a compreensão da dinamização na Educação como forma de potencializar certa atividade.

A dinamização está presente na educação de diversas formas. Compreendendo dinamizar como aumentar a atividade, potencializar a ação em educação seria todo e qualquer ato que visa aumentar a atividade em um projeto didático-pedagógico implantado ou que se pretenda implantar, sendo o professor operador do ensino, logo desempenhando função estratégica na atuação educacional.

Citando Scoz (1991) Backes e (2010) informam que, em educação, a função de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem compete ao psicopedagogo. Esse efeito seria obtido a partir da mediação entre o potencial do professor e a necessidade de conhecimento a ser repassado ao aluno, sendo a instrumentalização material ou teórica o ato dinamizador, mais especificamente quando captadas ou percebidas dificuldades de aprendizado ou necessidade de articulação interdisciplinar.

Martins e Mello (2019) indicam que a inserção da Educação Física na Educação Infantil tem o primeiro registro no ano de 1982 em Florianópolis/SC. A ideia era inserir a presença masculina ampliando a possibilidade de ensino e com fundamentos na prática desportiva e no movimento humano, atividades compatíveis com as competências que se pretendia desenvolver.

Em Vitória/ES o movimento começa pela abertura de concurso público para professores de Educação Física que atuariam em pré-escolas e segue em períodos distintos “entre 1991 e 1996, com o modelo escolar; entre 1997 e 2004 com o PROEMV; entre 2004 e 2005, com o “Projeto Piloto”; e, entre 2006 e os dias atuais, com o “Professor Dinamizador” (NUNES e FERREIRA NETO, 2012 *apud* MARTINS e MELLO, 2019).

De acordo com o documento instrucional “Um outro olhar” (2006)¹, a criança sempre foi vista como imperfeita, incompleta e imatura em função de suas características físicas, biológicas e cognitivas, demarcando assim uma compreensão de natureza infantil, vista como promessa, projeta-se na criança o adulto moralmente desejável segundo os referenciais dominantes de sociedade.

Souza (2020) demonstra que a mudança na concepção da criança como produto do meio, considerando os elementos culturais que a afetam, criou um cenário no qual a simples oferta de ensino não atende mais às expectativas. A manutenção de modelos arcaicos que presupunham uma predisposição da criança para o aprendizado, deixa de existir, cabendo ao professor o convite e envolvimento com o que está previsto como aprendizado nessa fase, a esse esforço se chama dinamizar a aprendizagem, algo entre a motivação para aprender o que deve ser ensinado.

¹ Documento elaborado em 2006 pela Secretaria Municipal de Educação do Estado do Espírito Santo, destinado aos gestores e professores de Vitória – capital. O documento objetivou alargar esta rede de interlocução, resgatar as ideias, a palavra, a autoria de cada um, em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

UMA RESIGNIFICAÇÃO DAS FUNÇÕES DO PROFESSOR

Quando se pensa na função do professor, destaque para a necessidade de existência de uma compatibilidade entre a formação e a vocação para docentes. Ao passo em que a formação tanto de base quanto continuada, favorece a oferta de aporte teórico e essa instrução aumenta as opções em relação a correntes de pensamento, como: *“Schön, Zeichner, Pimenta e Freire (professor reflexivo), Stenhouse, Imbernón, Goodson e Eliot (o professor investigador), Freire, Cars e Kemmis (professor crítico). A progressão funcional do professor se faz necessária, não aquela referente ao cargo e sim a que se refere a função em si. CAMPOS (2016, p.32).*

Se a função do professor é definida como estratégica no processo de ensino e aprendizagem, em educação infantil essa função tem maior relevância devido ao caráter basilar desse nível educacional. Para entender a resignificação da função do professor, vale destacar alguns aspectos da função originalmente conhecida desse profissional. Piaget (1994) destaca um aspecto relevante ao afirmar que o professor tem um papel importante na mediação da relação epistemológica, ou seja, da relação do aluno com o conhecimento, assim como na construção da identidade e da autonomia do aluno.

No caso da Educação Infantil, a intermediação do professor ainda não alcança o que se poderia chamar de rendimento escolar e, sim uma fase de desenvolvimento e estruturação de competências e percepções. Quanto a sua prática em sala de aula, Rocha (2000, p. 48) afirma que: *“Ao professor cabe organizar o brincar e, para isto, é necessário que ele conheça suas particularidades, seus elementos estruturais, a premissa necessária para seu surgimento e desenvolvimento”.*

A lida do professor em Educação Infantil tem como desafio articular os conteúdos da formação lúdica interdisciplinar, mediada pelo ensino de artes, assunto que inclusive foi tema do X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação - SIRSSE, realizado em novembro de 2011 (ROJAS e SERPE, 2011).

A interdisciplinaridade na Educação Infantil tem no ensino de Artes uma ferramenta importante para desenvolver a chamada formação lúdica interdisciplinar. A ideia original do que seria conteúdo interdisciplinar na realidade não mudou, o que mudou e, muito foi o estreitamento da relação da ciência com a educação em sentido amplo, acrescido de um avanço cada vez mais rápido dessa primeira, assim *“a interdisciplinaridade constitui-se numa atitude, uma maneira de ser e fazer relacionada a uma nova maneira de enxergar e lidar com o conhecimento”.* (FAZENDA, 2013 *apud* MOZEMA e OSTERMANN, 2017, p. 97).

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao sugerir avaliar multiplicidade de experiências e linguagens, a arte surge como importante forma de expressão, tanto na captação do conhecimento existente nas experiências da criança, como na forma de externar esse conteúdo. Conforme Barbosa (1998, p.27), *“a Arte pode ser um poderoso auxiliar para o enriquecimento do processo de aprendizagem dos demais conteúdos cognitivos escolares, e são firmemente aceitos os objetivos relacionados com a ênfase dessa função da Arte-Educação”* (BARBOSA, 1998).

Legalmente, a Educação Artística foi incluída no currículo escolar pela Lei 5.692/71, em uma tentativa de melhoria do ensino de um modo geral e especialmente o ensino da arte. Ao incorporar atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo das crianças a escola deixou de compor um currículo que propunha valorização da tecnicidade e profissionalização, em detrimento da cultura humanística e científica predominante nos anos anteriores.

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) vigente, a matéria “Artes” é reconhecida como disciplina, logo pertencente ao chamado currículo mínimo, o que significa dizer obrigatório na educação básica de nível fundamental, segundo o disposto no artigo 26: “*O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos*” (BRASIL, 1994, p.1).

A base legal indica que o ensino da arte pode favorecer a educação em diversos níveis, inclusive na Educação Infantil, uma vez que contempla um dos aspectos considerados para a realização dos indicadores de qualidade, que é a “multiplicidade de experiências e linguagens” (MEC, 2009, p.19).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse artigo foi verificar o alinhamento teórico entre os fundamentos para a criação do cargo de Professor Dinamizador de Educação Artística em Educação Infantil (PEB III) instituído pela Prefeitura de Vitória – capital do Estado do Espírito Santo e a literatura que confirma indícios da demanda educacional que este cargo atende.

Apurou-se em um primeiro momento que a dinamização é parte fundamental das estratégias de ensino, especialmente diante das mudanças de paradigma e da ressignificação da função docente. Contudo, essa função está atribuída ao psicopedagogo que por sua formação dispõe do instrumental para exercê-la.

Em um segundo momento de análise, percebe-se que a evolução de conteúdo interdisciplinar, no caso Educação Física e Educação Artística têm resultados positivos comprovados na formação integral do aluno de Educação Infantil, ensejando que os professores dessas disciplinas complementar e eventualmente exerçam função de dinamizadores.

Por derradeiro, a criação do cargo de professor dinamizador em Educação Artística para Educação Infantil em Vitória/ES converge com a ressignificação das funções do professor e atual mudança de paradigma, sem prejuízo das atribuições dos psicopedagogos, logo a criação do cargo representa apoio e incentivo ao docente o que, em tese, confere maior qualidade a oferta de ensino aumentando a expectativa de sucesso no aprendizado.

Complementarmente, ficou demonstrado o valor da Arte para a Educação Infantil como eixo para formação lúdica interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BACKES, D.I.M.; FOCESI, L. V. Um espaço de vivência e reflexão do saber psicopedagógico. Revista Percursos Psicopedagógicos [recurso eletrônico]: entre o saber e o fazer. Sandra Difini Kopzinski (organizadora). Novo Hamburgo: Feevale, p. 26-38, 2010. Disponível em:

<https://br1lib.org/book/5645034/43a222?id=5645034&secret=43a222> Acesso em 20 de jul. de 2021

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 20 de dezembro de 2021.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 20 de dezembro de 2021.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 6.443 de 21 de outubro de 2005 Publicado por Câmara Municipal da Vitória/ES. Cria cargos do quadro permanente do magistério municipal e do quadro pessoal administrativo da administração municipal. Disponível em: <https://camara-municipal-da-vitoria.jusbrasil.com.br/legislacao/830153/lei-6443-05>

Educação, Secretaria Municipal de Educação Infantil: um outro olhar. Vitória - Estado do Espírito Santo. Disponível em: https://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218_educacao_infantil_doc.pdf

CAMPOS, Rebeca Ramos. Appris Editora e Livraria Eireli - ME, 2016.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO MICHAELIS. Dinamizar. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/dinamizar/>. Acesso em 20 jul. 2021.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria Municipal de Educação. Educação Infantil: um outro olhar. Multiplicidade, 2006.

GIL Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS Eva Maria; MARCONI Marina Andrade de. Fundamentos de metodologia científica. 5ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro. Ed. Forense Universitária, 1985. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 1994.

ROCHA, C. M. F. Descontrações edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento de currículo. [dissertação]. Porto Alegre, 2000. Dissertação Universidade Federal do Rio grande do Sul. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/27853>. Acesso em 20 de mar. 2021.

MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. Perfil profissional dos professores de educação física que atuam na educação infantil pública das capitais brasileiras. Revista Humanidades e Inovação v.6, n.15. 2019. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1544>. Acesso em 20 de jul. de 2021.

MOZENA, E. R.; OSTERMANN F. Dialogando sobre a interdisciplinaridade em Ivani Catarina Arantes

Fazenda e alguns dos integrantes do grupo de estudos e pesquisa em interdisciplinaridade da PUC-SP (GEPI) [recurso eletrônico], São Paulo, n. 10, p. 95-107, abr. 2017. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/issue/download/1775/49> Acesso em 20 de jul. de 2021.

NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A. Saberes e fazeres praticados nos cotidianos da Educação Física na Educação Infantil. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil

<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/download/9013/9143/0>. Acesso em 20 de jul. de 2021

ROJAS, J.; SERPE, E.C. X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação (SIRSSE), realizado em novembro de 2011. Formação lúdica e interdisciplinar do professor de artes da infância: fios de reflexões em desafios pensantes – UFMS. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6040_3685.pdf Acesso em 20 de jul. de 2021

SOUZA, A.P. in: Práticas pedagógicas contemporâneas olhares para a educação. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

Educação inclusiva: alunos portadores de síndrome de Down

Inclusive education: students with Down syndrome

Alexandra Rodrigues de Arruda

Faculdade: Centro Educacional Anhanguera UNIDERP - Pedagogia

Aline Terezinha Dias Moraes

Faculdade: Centro Educacional Anhanguera UNIDERP - Pedagogia

Ana Paula da Silva Azevedo de Souza

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Pedagogia

Kelly Franco Henkes

Universidade Paulista - UNIP - Pedagogia

Luciana Pereira Franco

Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN - Arte

Márcia Maria de Barros

Faculdade: Centro Educacional Anhanguera UNIDERP - Pedagogia

Márcia Pereira de Souza

Faculdade: Centro Educacional Anhanguera UNIDERP - Pedagogia

Regiane Diniz Espinosa de Almeida

Faculdades Integradas de Naviraí - FINAV- Pedagogia

Viviane Ribeiro dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Pedagogia

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.14

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo compreender o processo de inclusão de crianças com Síndrome de Down nas escolas de ensino regular, verificando através de Leis e Decretos que a inclusão é possível em nosso país. É preciso compreender que alunos portadores de deficiência são cidadãos de direitos como todos. Além disso, mostra qual o papel da família na dinâmica da inserção e inclusão desses alunos na escola, bem como a relação direta da mesma com a equipe pedagógica, visando assegurar o direito desses estudantes garantidos por lei. Diante disso, as pesquisas deste artigo mostram que ações sociais voltadas para educação inclusiva nas escolas comuns, representa novas perspectivas no acesso e permanência da pessoa com deficiência no âmbito escolar, assegurando condições para uma educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: aprendizado. ensino regular. inclusão.

Abstract

This article aims to understand the process of inclusion of children with Down's Syndrome in regular schools, verifying through Laws and Decrees that inclusion is possible in our country. It is necessary to understand that students with disabilities are citizens with rights like everyone else. In addition, it shows the role of the family in the dynamics of insertion and inclusion of these students in the school, as well as its direct relationship with the pedagogical team, aiming to ensure the rights of these students guaranteed by law. Therefore, the researches in this article show that social actions aimed at inclusive education in regular schools represent new perspectives on the access and permanence of people with disabilities in the school environment, ensuring conditions for quality education for all.

Keywords: learning. regular education. inclusion.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa estudar a inserção de alunos com Síndrome de Down no sistema regular de ensino, com o propósito de avaliar sobre o caminho da educação inclusiva e sua evolução com o passar dos anos perante a sociedade, assim como, a garantia dos direitos destes alunos e as diversas reformulações ocorridas na legislação a fim de atingir o objetivo da educação para todos. Uma das mais importantes recomendações, é a Declaração de Salamanca (1997), que afirma que todas as escolas deveriam achar uma maneira de receber e incluir todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais.

O papel da nossa escola atual deve ser o de receber este educando para que possa desenvolver suas potencialidades gradativamente, com a ajuda de todo corpo pedagógico, pois o processo de inclusão é desafiador. Nesse sentido, Montoan (2007, p.45) afirma que:

A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior, pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças.

No entanto, é necessário haver conscientização tanto da escola quanto da família em relação à inclusão de alunos portadores de Síndrome de Down, é preciso compreender que essas pessoas têm direitos como todo cidadão e que esses direitos abrangem estar na escola comum juntamente com os demais.

SÍNDROME DE DOWN

A síndrome de Down é decorrente de uma alteração genética ocorrida durante ou imediatamente após a concepção. A esta alteração denomina trissomia simples. O portador desta síndrome é um indivíduo calmo, afetivo, bem humorado e com prejuízos intelectuais, porém podem apresentar grandes variações no que se refere ao comportamento destes pacientes. A personalidade varia de indivíduo para indivíduo e estes podem apresentar distúrbios do comportamento, desordens de conduta e ainda seu comportamento pode variar quanto ao potencial genético e características culturais, que serão determinantes no comportamento.

No entanto, podemos encontrar outras alterações genéticas, que causam síndrome de Down. Estas são decorrentes de translocação, pela qual o autossomo 21, a mais, está fundido a outro autossomo. O erro genético também pode ocorrer pela proporção variável de células trissômicas presente ao lado de células citogeneticamente normais. Estes dois tipos de alterações genéticas são menos frequentes, que a trissomia simples.

Estas alterações genéticas decorrem de defeito em um dos gametas, que formarão o indivíduo. Os gametas deveriam conter um cromossomo apenas e assim a união do gameta materno com o gameta paterno geraria um gameta filho com dois cromossomos, como toda a espécie humana. Porém, durante a formação do gameta pode haver alterações e através da não-disjunção cromossômica, que é realizada durante o processo de reprodução, podem ser formados gametas com cromossomos duplos, que ao se unirem a outro cromossomo pela fecundação, resultam em uma alteração cromossômica isso alteraram todo o desenvolvimento e maturação do organismo e inclusive alteraram a cognição do indivíduo portador da síndrome. Além de con-

ferirem lhe outras características relacionadas a síndromes.

CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS DA CRIANÇA DOWN

Segundo Schwartzman (1999), a síndrome de Down é marcada por muitas alterações associadas, que são observados em muitos casos. As principais alterações orgânicas, que acompanham a síndrome são: cardiopatias, prega palmar única, baixa estatura, atresia duodenal, comprimento reduzido do fêmur e úmero, bexiga pequena e hiperecongenica, ventriculomegalia cerebral, hidronefrose e dismorfismo da face e ombros.

Outras alterações como braquicefalia, fissuras palpebrais, hipoplasia da região mediana da face, diâmetro fronto-occipital reduzido, pescoço curto, língua protusa e hipotônica e distância aumentada entre o primeiro, o segundo dedo dos pés, crânio achatado, mais largo e comprido; narinas normalmente arrebitadas por falta de desenvolvimentos dos ossos nasais; quinto dedo da mão curto, curvado para dentro e formado com apenas uma articulação; mãos curtas; ouvido simplificado; lóbulo auricular aderente e coração anormal.

Quanto às alterações fisiológicas podemos observar nos primeiros dias de vida uma grande sonolência, dificuldade de despertar, dificuldades de realizar sucção e deglutição, porém estas alterações vão se atenuando ao longo do tempo, à medida que a criança fica mais velha e se torna mais alerta.

A criança Down normalmente apresenta grandes alterações fisiológicas que se manifestam através do retardo no desaparecimento de alguns reflexos como o de preensão, de marcha e de Moro. Este atraso no desaparecimento destes reflexos é patológico e resulta no atraso das aquisições motoras e cognitivas deste período, já que muitas atividades dependem da desta inibição reflexa para se desenvolverem como o reflexo de moro, que é substituído pela marcha voluntária.

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DO PORTADOR DE SÍNDROME DE DOWN

A criança com síndrome de Down têm idade cronológica diferente de idade funcional, desta forma, não devemos esperar um rendimento idêntico ao rendimento dos outros alunos, que não apresentam alterações de aprendizagem. Esta deficiência decorre de lesões cerebrais e desajustes funcionais do sistema nervoso:

O fato de a criança não ter desenvolvido uma habilidade ou demonstrar conduta imatura em determinada idade, comparativamente a outras com idêntica condição genética, não significa impedimento para adquiri-la mais tarde, pois é possível que madure lentamente. (SCHWARTZMAN, 1999, p. 246).

Conforme a citação do autor acima a prontidão para a aprendizagem depende da complexa integração dos processos neurológicos e da harmoniosa evolução de funções específicas como linguagem, percepção, esquema corporal, orientação têmporo-espacial e lateralidade. É comum observarmos na criança Down, alterações severas de internalizações de conceitos de tempo e espaço, que dificultarão muitas aquisições e refletirão especialmente em memória e planificação, além de dificultarem muito a aquisição de linguagem.

Crianças especiais como as portadoras de síndrome de Down, não desenvolvem estratégias espontâneas e este é um fato que deve ser considerado em seu processo de aquisição de aprendizagem, já que esta terá muitas dificuldades em resolver problemas e encontrar soluções sozinhas.

Estas dificuldades ocorrem principalmente porque a imaturidade nervosa e não mielinização das fibras pode dificultar funções mentais como: habilidade para usar conceitos abstratos, memória, percepção geral, habilidades que incluam imaginação, relações espaciais, esquema corporal, habilidade no raciocínio, estocagem do material aprendido e transferência na aprendizagem. A criança com síndrome de Down têm possibilidades de se desenvolver e executar atividades diárias e até mesmo adquirir formação profissional e no enfoque evolutivo, a linguagem e as atividades como leitura e escrita podem ser desenvolvidas a partir das experiências da própria criança.

As inúmeras alterações do sistema nervoso repercutem em alterações do desenvolvimento global e da aprendizagem. Não há um padrão estereotipado previsível nas crianças com síndrome de Down e o desenvolvimento da inteligência não depende exclusivamente da alteração cromossômica, mas é também influenciada por estímulos provenientes do meio. No entanto, o desenvolvimento da inteligência é deficiente e normalmente encontramos um atraso global. As disfunções cognitivas observadas neste paciente não são homogêneas e a memória sequencial auditiva e visual geralmente são severamente acometidas.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A inclusão tem se configurado como um processo difícil, devido ao trabalho pedagógico a ser desempenhado que exigirá do professor mais, qualificação, para conhecer as necessidades específicas de cada aluno. O papel do educador na educação inclusiva abrange o desenvolvimento das habilidades intelectuais e sociais do aluno, a partir de um plano de aula que considere toda a turma, sem distinção, mas que consiga contemplar estes alunos portadores de Síndrome de Down. É importante ressaltar que, caso isso não seja possível, o professor deve adaptar as atividades de acordo com a limitação da criança ele deve ser um agente transmissor de conhecimento que respeita as diferenças.

[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico. (MANTOAN, 1997, p.120)

É papel do corpo docente idealizar atividades que atendam e incluam esse estudante considerando as suas habilidades e limitações, oferecer uma educação que atenda às necessidades individuais desses alunos. Cabe ao corpo docente trabalhar para que alunos com Síndrome de Down sejam incluídos no processo ensino-aprendizagem, garantindo sua convivência e a integração, favorecendo assim a diversidade no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É certo que a educação é o alicerce para o desenvolvimento de qualquer cidadão e dessa forma a inclusão vem para estabelecer um novo modelo onde a escola tem que se adaptar às

necessidades educacionais de toda uma diversidade de alunos a fim de alcançar uma educação de qualidade para todos. As escolas regulares precisam estar preparadas e equipadas para receber esses alunos com necessidades educacionais especiais. É necessário, formação adequada para os profissionais que vão receber e trabalhar com esses estudantes.

Para a educação inclusiva acontecer, também é preciso a união dos pais, dos professores e gestores, todos com o mesmo objetivo, em conjunto a fim de construir um novo conceito do processo ensino e aprendizagem, para que nesse processo estejam inseridos todos os cidadãos, sujeito de direitos que necessitam de práticas educativas voltadas às particularidades e necessidades de cada um.

Por fim, precisamos entender que a inclusão de pessoas com Down no ambiente escolar é essencial. Ter uma sociedade mais inclusiva para essas pessoas, torna a vivência mais fácil e mostra algo primordial: elas são capazes de aprender e ser o que quiserem.

REFERÊNCIAS

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais/ tradução: Edilson Alkmim da Cunha. 2ª Ed Brasília: CORDE, 1997.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer? São Paulo : Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907>, Acesso em 13 de junho de 2021.

SCHWARTZAN, J. S. Síndrome de Down. São Paulo: Mackenzie, 1999.

Marco metodológico: pesquisa em escola, aspectos teóricos e práticos a fim de compreender as relações de aprendizado do aluno com surdez

Jefferson Aristiano Vargas

Mestrando do PPGCHE-PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES- UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM). Professor EBTT/ Pedagogia no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFAM), Campus Humaitá- AM.

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.15

Cada investigador tende frequentemente a desenvolver o seu próprio método em função do seu objecto de investigação, dos seus objectivos, dos seus pressupostos teóricos ou de outros factores contingentes.¹

Nos tempos atuais, a educação tem vindo a mostrar maior interesse nos estudos a respeito da singularidade da língua de sinais, aspectos da surdes bem como estudos sobre o intérprete e tradutor de língua de sinais, gerador de qualidade de ensino e aprendizagem nas escolas. Esta nova maneira de se encarar a realidade de inclusão nas escolas, trouxe consigo uma nova perspectiva de enxergar a dinâmica do modo de fazer o atendimento das crianças surdas no contexto escolar e a influência positiva que o intérprete exerce sobre o entendimento a estudantes que buscam o saber sistematizado. Nessa perspectiva tem-se focalizado às atenções sobre a capacidade de interpretar, tendo em vista a comunicação entre os ouvintes e os surdos da escola, focando principalmente em estudos a fim de compreender se o surdo por meio de interpretação e comunicação está estabelecendo a compreensão, assim proporcionando um clima sadio para profissionais da educação e uma aprendizagem de qualidade para futuras gerações do país.

O enquadramento teórico destina-se a proporcionar o conhecimento aprofundando e alargado sobre a temática em análise, contextualizar o estudo e identificar os temas estruturantes e o modo como se articulam, mas também evidenciar os autores de referência sobre a abordagem que se propõe pesquisar Cardoso, Alarcão, & Celorico, (2010, p. 84). Compreender os enfoques epistemológicos, a metodologia de pesquisa, as técnicas de pesquisas usadas para investigação, é o que nos permite desenvolver uma análise dos resultados esperados.

ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO

As opiniões a sobre de método científico se discordam, no entanto essa pesquisa se orienta de autores considerados adequados ao tema. Primeiramente faz-se necessário aqui, atentar para o termo “Pesquisa”.

De acordo com os dicionários da Língua Portuguesa, entende-se por pesquisa, um conjunto de ações que visam à descoberta de novos conhecimentos em uma determinada área, e que pode partir da busca para solucionar algum problema, de uma pergunta dada, de um mistério ou ser motivada simplesmente pela curiosidade da pessoa e o prazer de aprender. Uma pesquisa científica constitui-se de um processo de investigação detalhista, com objetivos bem definidos, e que exige rigorosidade, seriedade, e método:

[...] considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou “objetos sociais” apresentam (MINAYO, 2002, p. 24-25).

A pesquisa científica desbrava a realidade, procurando estabelecer as relações de causa e efeito que a compõe; e, com os dados coletados e as conclusões obtidas, se pode aplicar o conhecimento adquirido. Gil (2007, p. 17), considera a pesquisa como:

¹ MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Assim, só é aceito como conhecimento científico aquele que provém de uma pesquisa que respeitou a determinados métodos estabelecidos e que é possível comprovar a validade dos resultados alcançados. (Oliveira 2011, p.7). O método científico é fundamental para validar as pesquisas e seus resultados serem aceitos. O conhecimento científico é produzido pela investigação científica através de procedimentos. Como aborda Fonseca (2002, p. 11):

O conhecimento científico é produzido pela investigação científica, através de seus métodos. Resultante do aprimoramento do senso comum, o conhecimento científico tem sua origem nos seus procedimentos de verificação baseados na metodologia científica. É um conhecimento objetivo, metódico, passível de demonstração e comprovação. O método científico permite a elaboração conceitual da realidade que se deseja verdadeira e impessoal, passível de ser submetida a testes de falseabilidade. Contudo, o conhecimento científico apresenta um caráter provisório, uma vez que pode ser continuamente testado, enriquecido e reformulado. Para que tal possa acontecer, deve ser de domínio público.

Nota-se que, o conhecimento científico nasce da necessidade de encontrar soluções para determinado problema tendo como função fornecer explicações sistêmicas. Assim, essa investigação constitui-se de uma pesquisa científica, pois se apossa de instrumentos e procedimentos metodológicos que refletem um objeto em questão e produz um conhecimento a partir dessa indagação. Casilimas (2002, p.21) entende o ato de investigar como uma forma metódica de produzir conhecimento partindo de uma realidade e atentando para normas e procedimentos científicos:

Abordar los enfoques de investigación en el terreno de las ciencias humanas o en cualquier otro campo remite a mirar tanto la realidad misma como la forma de producir, intencionada y metódicamente, conocimiento sobre ella.

No entanto, numa pesquisa científica é perceptível a busca por autores que propõem caminhos para a busca do conhecimento, que respondem e discutem as questões de investigação levantadas através da problemática. Desta forma, para que a pesquisa se intitule como “científica”, deve ser desenvolvida de forma organizada e sistemática, seguindo um planejamento previamente estabelecido pelo pesquisador. Por meios de ações planejadas da pesquisa ficarão estabelecidos os caminhos a serem percorridos na investigação do objeto de estudo.

O método utilizado corresponde a um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que permitem alcançar um objetivo com segurança e economia, na medida em que traça um caminho a ser seguido, detecta erros e auxilia as decisões de um cientista. Lakatos; Marconi, (2003, p. 83) e conforme Minayo (2008, p. 35) “a ciência é a forma hegemônica de construção desse conhecimento.”

Etimologicamente, a palavra método tem origem no grego (metha+hodós), que significa caminho para se chegar a um fim. Geralmente o método científico engloba algumas etapas como: a observação, a formulação de uma hipótese, a experimentação, a interpretação dos resultados e, por fim, a conclusão. Sendo assim, essa pesquisa ressalta o conhecimento científico, pois vai além do empírico; não se inventa.

Parte de investigação, recorrendo detalhadamente todas as possibilidades de respostas inerentes aos questionamentos levantados na problemática e nas perguntas de investigação descritas já anteriormente.

TIPOS DE ESTUDO E SUA JUSTIFICAÇÃO

Para esse estudo usar-se-á a pesquisa de campo, com caráter tanto qualitativo e em alguns aspectos não relevantes caráter quantitativo. O termo pesquisa de campo é focado em Fonseca (2000, p. 132):

A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.)

A abordagem qualitativa da pesquisa permite o aprofundamento da compreensão, busca aspectos da realidade para explicar o porquê dos fatos. “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” (Gerhardt e Silveira, 2009, p.32).

Um dos meios eficazes de se realizar uma pesquisa qualitativa é usando o método de entrevistas, que proporciona trazer dados da realidade, do contexto social o qual o entrevistado está inserido para quantificá-lo depois e aprofundar os já conhecidos.

A abordagem quantitativa aqui nessa pesquisa possibilitará representatividade de discussões qualitativa através de tabelas e/ou gráficos, os quais possibilitarão visualizar pontos fortes e fracos. Desta forma fica evidente que nesta pesquisa o caráter qualitativo se sobrepõe ao caráter quantitativo. Como estabelecido por Fonseca (2002, p. 20):

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

A aplicação de questionários a uma determinada população permite quantificar os resultados que poderão ser expressos em tabelas e gráficos que permitem melhor compreensão dos dados coletados. GIL (2008, p.21), considera os passos da ciência essencial para comprovação desse tipo de descrição:

Pode-se considerar a ciência como uma forma de conhecimento que tem por objetivo formular, mediante linguagem rigorosa e apropriada - se possível, com auxílio da linguagem matemática, leis que regem os fenômenos. Embora sendo variadas, essas leis apresentam vários pontos em comum: são capazes de descrever séries de fenômenos; são comprováveis por meio da observação e da experimentação; são capazes de prever - pelo menos de forma probabilística - acontecimentos futuros.

Ainda de acordo com GIL, A ciência tem como objetivo fundamental chegar à veracidade dos fatos. Dessa forma o caminho para se chegar à verdade dos fatos, atentando para solucionar as perguntas de investigação, essa pesquisa toma como base o método científico.

Porém o objetivo epistemológico da pesquisa de campo visa prevalecer os aspectos qualitativos, estabelecendo limites e riscos da pesquisa, fontes confiáveis de coleta de dados; detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas.

Mesmo não sendo de caráter exploratório, o decorrer da pesquisa envolve: levantamento

bibliográfico principalmente a autores nacionais e internacionais que abordam a temática; entrevistas e questionários semiestruturados aos sujeitos que atuam com alunos surdos, pessoas com experiências práticas sobre o problema pesquisado.

Essa pesquisa também terá caráter descritivo, pois como aborda Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população, aparece na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados buscando descrever um fenômeno ou situação em detalhe, especialmente o que está ocorrendo, permitindo abrangência com precisão sobre a situação e ainda desvendamento de soluções. Para tanto incluirá: distribuição por idade, sexo, nível de escolaridade. (GIL, 2008, p.47).

Essa pesquisa descreve o perfil e a trajetória educativa e laboral dos sujeitos que atuam com alunos surdo em Colorado do Oeste, Rondônia, através de pesquisa de campo consoante aos apontamentos levantados no referencial teórico e nas perguntas de investigação oriundas da problemática levantada por essa pesquisa.

Triangulação Metodológica: Descrição e Justificativa do Tipo de Desenho da Investigação

Esta pesquisa partirá da realidade da escola em pesquisa. O caminho a seguir será justamente o estudo de campo. Esse modelo de investigação é a triangulação metodológica.

A Triangulação é uma técnica que possibilita combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista, a realização de pesquisas quantitativas e qualitativas e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação. (Minayo, 2010, p. 28 a 29).

A triangulação metodológica é uma alternativa capaz de construir coerência e coesão na pesquisa. Segundo Duarte (2009 *apud* Fígaro, 2014):

O termo triangulação é proveniente da topografia e da navegação. Nessas áreas, a triangulação é um método para determinar uma posição e o alcance de um ponto referencial, por exemplo, um determinado ponto C, desde que se tenham informações suficientes entre as distâncias A e B que ajudam a localização. Os ângulos entre os pontos formam a figura de um triângulo (FÍGARO, p.5)

O objetivo da triangulação metodológica é construir coerência e coesão na pesquisa empírica, e assim produzir um conhecimento científico, dando a precisão no estudo de determinado caso. A articulação apontada pela triangulação metodológica nessa pesquisa gira em torno dos questionários – observação – análise de documentos de LIBRAS. Triangulação o desenho da investigação.



Os elementos da triangulação buscam responder os problemas de investigação, permitindo discutir e analisar os questionamentos de investigação em consonância aos objetivos específicos dessa pesquisa, de forma a responder as perguntas de investigação. Em primeiro lugar, o referencial teórico remete a uma das fases da pesquisa de campo - a pesquisa bibliográfica² sobre o tema em questão e, estabelece variáveis que auxiliam tanto para fundamentação como discussão das ideias dos autores supracitados em relação à investigação.

Em segundo lugar, de acordo com a natureza da pesquisa, determinam-se as técnicas que serão empregadas na coleta de dados e na definição da amostra, que deverá ser representativa e suficiente para apoiar as conclusões. Por último, antes que se realize a coleta de dados, é preciso estabelecer as técnicas de registro desses dados como também as técnicas que serão utilizadas em sua análise posterior. (GIL, 2008, p. 57).

Em relação aos estudos de campo, “visam mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis.” (GIL, 2008, p. 57). O estudo de campo estuda um único grupo ou uma comunidade em termos de sua estrutura social, no caso aqui a E.E.E.F.M. Manuel Bandeira, partindo do levantamento bibliográfico, a determinação das técnicas de coleta de dados apropriadas à natureza do tema e, a definição de técnicas para o registro e a análise. Nesse caso a abordagem quantitativa e qualitativa. A etimologia da palavra CAMPO vem de origem grega: *stratêgós*, que significa estratégia. Nesse processo, o desenho da investigação visa submeter o objeto de estudo a uma série de processos investigativos os quais serão controlados pelo investigador para coletar a realidade da investigação.

De forma semelhante Marconi e Lakatos, enfatizam que a investigação de campo é realizada após o estudo bibliográfico, para que o pesquisador tenha um bom conhecimento sobre o assunto, pois é nesta etapa que ele vai definir os objetivos da pesquisa, as hipóteses, definir qual é o meio de coleta de dados, tamanho da amostra e como os dados serão tabulados e analisados. (MARCONI & LAKATOS, 1996, p.75).

Desta forma, esse método possibilita o pesquisador tomar decisões mediante resultados de análises de dados coletados da realidade dos sujeitos envolvidos na investigação, tem o objetivo de compreender os mais diferentes aspectos de uma determinada realidade.

No caso dessa pesquisa, a proposta trazida pela triangulação metodológica através da aplicação de questionários, entrevistas e análise de documentos específicos de LIBRAS em foco, permitirá uma abordagem qualitativa com múltiplos olhares sobre um mesmo objeto de pesquisa, o aluno surdo.

A realidade pode ser iluminada com os ângulos da triangulação, que permitirão confluências, discordâncias, perguntas, dúvidas, falseamentos e discussões na construção e análise dos dados. ”(Minayo e Minayo-Goméz, 2003, p. 136).

Os questionários realizados com os sujeitos surdos, bem como os agentes que atuam com eles em diversas modalidades em Colorado do Oeste no estado de Rondônia, permitirão quantificar dados interrogados pelos objetivos dessa investigação. Assim a escolha do tipo de investigação, e dos objetos de investigação, bem como as técnicas que serão utilizadas devem ser

² Ela servirá, como primeiro passo, para saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. Como segundo passo, permitirá que estabeleçamos um modelo teórico inicial de referência, da mesma forma que auxiliará na determinação das variáveis e na elaboração do plano geral da pesquisa.

pertinentes para que a discussão aborde as questões levantadas na problemática de LIBRAS, afim de compreendermos a interpretação, comunicação e compreensão dos sujeitos do processo envolvido na pesquisa em questão, os alunos surdos.

VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS

Para aplicação dos questionários e das entrevistas, será elaborado questionário com questões abertas e também questões fechadas, abordando os objetivos específicos propostos para essa investigação e a pauta de entrevistas que será enviada para o orientador fim de analisar e dar sua contribuição e sugestões.

Os questionários e as perguntas da entrevista dessa pesquisa serão pautados de acordo com os eixos: Questões relacionadas a perfil e expectativa dos alunos surdos matriculados na escola da pesquisa e referente ao processo de aquisição de conhecimento do aluno surdo, objeto/sujeito da pesquisa.

No bloco direcionado aos professores que atuam no ensino regular, que tenham em sua sala de aula aluno surdo na modalidade de inclusão: Questões relacionadas a perfil e expectativa dos alunos surdos; Questões relacionadas ao modo de fazer inclusão; Questões relacionadas ao modo em que este aluno aprende e sua forma de avaliar; e, Questões relacionadas a desafios de levar conhecimento ao aluno que não escuta.

No bloco direcionado aos orientadores e supervisores educacionais que atuam no ensino regular, e que tem como missão fortalecer a inclusão dentro de uma escola que atende alunos surdos: Questões relacionadas a perfil e expectativa dos alunos surdos; Questões relacionadas ao modo de fazer inclusão; Questões relacionadas ao modo em que este aluno aprende e sua forma de fazer intervenção pedagógica para que haja inclusão; e, Questões relacionadas a desafios de levar conhecimento ao aluno que não escuta.

No bloco direcionado aos professores que atuam no ensino especial AEE e Interprete de LIBRAS/ Língua Portuguesa: Questões relacionadas a perfil e expectativa dos alunos surdos; Questões relacionadas ao modo de fazer inclusão; Questões relacionadas ao modo em que este aluno aprende e as formas de avaliar adotadas pela escola; e, Questões relacionadas a desafios de levar conhecimento ao aluno que não escuta. Questões relacionadas ao o que está sendo apresentado pelo professor e interpretado pelo interprete está sendo compreendido pelo aluno.

No bloco direcionado aos alunos surdos que estão inseridos no ensino regular, na modalidade de inclusão: Questões relacionadas a perfil e expectativa dos alunos surdos; Questões relacionadas ao modo de fazer inclusão; Questões relacionadas ao modo em que este aluno aprende e sua forma de avaliar; e, Questões relacionadas a desafios de levar conhecimento ao aluno que não escuta. Já para os diretores que atuam na gestão da escola in loco: Questões relacionadas à LIBRAS e como promove a inclusão no ambiente escolar.

Contexto do campo de Pesquisa:

O município de Colorado do Oeste - RO

Colorado do Oeste é um município brasileiro situado no sul do estado de Rondônia. Possui uma área de 1.442,4 km² que representa 0,65% do estado de Rondônia. Sua população segundo o censo 2010 é de 18.914 habitantes. Destes, 12.811 (67%) mora na área urbana e 6.103 (33%) na área rural e no distrito de Novo Colorado.

Com limites: Ao Norte, a cidade Vilhena a 90 km de distancia; ao Sul, Cabixi a 40 km de distancia; a Leste, Estado do Mato Grosso e Vilhena; a Oeste, Cerejeiras cerca de 40 km de distancia e o município de Corumbiara a 76 km de distância.

Teve sua origem no ano de 1973, quando 36 colonos de diversas partes do país, atraídos pela terra fértil, se fixaram na região próxima do Rio Colorado para exploração agrícola. Daí deriva o nome "Colorado" que significa "águas barrentas".

O nome do distrito recebeu o acréscimo da expressão "do Oeste", devido à existência de outros dois municípios com nome idêntico, um no Estado do Rio Grande do Sul e outro no Estado do Paraná. (IBGE)

As terras ocupadas no processo de colonização do Estado foram as que se localizavam fora do eixo da BR 364, que ocorreu mediante o INCRA com a criação do projeto Integrado de Colonização Paulo de Assis Ribeiro, devido à qualidade das terras e a existência de aglomerados urbanos na região (NUNES et. al, 2006).

Politicamente emancipado desde 1981, sua principal economia é a agropecuária.

Hoje conta com 01 Centro estadual de educação de jovens e adultos, 06 escolas estaduais de Ensino Fundamental e/ou Médio, 05 escolas municipais de ensino fundamental localizadas na zona rural, 01 creche municipal e 01 escola municipal de educação infantil, 01 escola particular de ensino fundamental, 01 Instituto Federal de educação (IFRO) e 01 Faculdade particular de Educação de Colorado do Oeste (FAEC), uma instituição de ensino especial (APAE).

A LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e a educação de alunos surdos, que é o foco dessa investigação, acontecem no município de Colorado do Oeste, apenas na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Manuel Bandeira, esta instituição é mantido pela esfera estadual, e atua no município desde a década de 1980, atuando de forma regular, nas modalidades do segundo segmento do ensino fundamental ao ensino médio.

AS UNIDADES DE ANÁLISE

A pesquisa terá dois enfoques os quais se fazem necessários para a discussão levantada: 1º) num primeiro momento se preocupa de uma pesquisa de aspecto bibliográfico recorrendo a autores que discutem sobre a temática, e 2º) num segundo momento, um caráter mais investigativo com questionários semiestruturado e observações, buscas de estatísticas disponibilizadas em sites do MEC e das Secretarias de educação do estado, e coleta de dados da própria escola in loco.

A análise bibliográfica buscará edições quanto possíveis mais atualizadas, recorrendo às legislações vigentes em cada época da história educacional, e autores pertinentes que discute naquele momento em questão, principalmente a educação de surdos, o papel do interprete/tradutor de língua de sinais, e a relação ensino e aprendizado do aluno surdo.

A coleta de dados para investigação e análise dos resultados a serem quantificados contará de:

- Questionários semiestruturados, contendo questões abertas e fechadas;
- Observação nos ambientes em que às pessoas (sujeitos) surdos e as que atuam com eles estão inseridos;
- Análise de dados coletados em sites das secretarias de educação, do MEC; e da própria escola em estudo.

Aproveita sobre tudo nessa busca a rigorosidade para que as informações sejam criteriosamente fidedignas, conforme aborda Nkuansambu:

Uma das mais básicas e importantes decisões para o pesquisador sobretudo na elaboração de pesquisas qualitativas é a seleção das unidades de análises. Ora, as posições a ser tomadas antes de começar qualquer procedimento implicam reflexões e novas posturas perante uma dada situação. É justamente o que acontece ao desenvolver uma investigação, seja no que tange a mensuração e a delimitação do campo de pesquisa: a construção do objeto de estudo ou de investigação; a escolha dos sujeitos, a postura dos intervenientes, como a qualidade dos registros obtidos. (NKUANSAMBU, 2015, p.117).

As unidades de análise usadas para essa investigação, devem buscar identificar as percepções dos diversos sujeitos que compõem a educação especial, e em especial os sujeitos surdos da Escola Manuel Bandeira em Colorado do Oeste em relação a escola, as perspectivas em relação à continuidade dos estudos, as estatísticas atuais referentes a essa modalidade e mundo do trabalho, para análise e compilação dos resultados.

Dessa forma, essas atividades para essa pesquisa são chamadas de categoria de trabalho de campo: questionários, observação e análise de fontes documentais e legislações.

SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos ativos envolvidos para essa pesquisa serão os alunos surdos, sendo uma aluna matriculada no primeiro ano do ensino médio e um aluno matriculado no oitavo ano do ensino fundamental. Já os sujeitos periféricos serão professores que lecionam nas turmas em que os referidos alunos estão matriculados, orientadores educacionais das turmas, supervisores escolares, gestores, professores do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e Interprete / tradutor de LIBRAS/ Língua portuguesa.

Para pesquisa será selecionado um total de 13 elementos, dos quais de 01 gestor e 06 professores, 02 alunos, 01 orientador educacional, 01 supervisor escolar, 01 professor do AEE e 01 Interprete/ tradutor. A tabela 1 mostra os selecionados e distribuição por funções:

Tabela 1 - Distribuição dos participantes por funções

Categoria	Indivíduos Selecionados			
	T	M	F	%
Diretores	01	-	01	10%
Professores	06	01	05	40%
Alunos	02	01	01	10%
Professor de AEE	01	-	01	10%
Interprete/tradutor	01	-	01	10%
Orientador	01	-	01	10%
Supervisor	01	-	01	10%
Total	13	02	11	100%

PROCEDIMENTOS PARA RECOLHA DE DADOS QUALITATIVOS E QUANTITATIVOS

Essa pesquisa tem como objeto de investigação na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Manuel Bandeira, mais especificamente os alunos surdos da referida escola, a função desempenhada pelo interprete / tradutor bem como a relação que existe entre interpretação, comunicação e compreensão, assim como a relação estabelecida entre os sujeitos que compõe a escola e a inclusão de alunos com surdez.

Todos os envolvidos serão contatados pelo pesquisador e esclarecidos sobre a pesquisa com finalidade de esclarecer o objetivo de se proceder a pesquisa e convidar oficialmente a instituição através de seus gestores, professores e alunos como principais sujeitos envolvidos na pesquisa. Após o contato e o consentimento tanto da equipe gestora e professores quanto à participação voluntária neste estudo, o pesquisador através de agendas ou visitas começará o desenvolvimento da investigação.

Posteriormente será aplicado o questionário aos alunos surdos, aos professores ao interprete e a direção da escola. A observação será feita durante algumas semanas, após ser aplicado os questionários. Nessas visitas para aplicação de questionários, buscará todas as informações referentes a investigação. Com a permissão dos gestores, a entrega de questionário será entregue para cada professor escolhido aleatoriamente assim como para um orientador, um supervisor uma professora do AEE, a interprete/ tradutora de LIBRAS e para a diretora, que após uma semana será recolhido o questionário respondido por ambos.

A aplicação dos questionários com os alunos surdos acontecerão de forma diferente, sendo com intermédio da interprete, onde o pesquisador fará a pergunta a interprete traduz para LIBRAS e o aluno responde em LIBRAS e a interprete traduz em Língua portuguesa, esta etapa acontecerá ambos na sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado). O questionário na visão de Gray (2012, p.274) é uma importante ferramenta de coleta de dados:

Os questionários são ferramentas de pesquisa por meio das quais as pessoas devem responder ao mesmo conjunto de perguntas em uma ordem predeterminada. E sem dúvida, os questionários são uma das mais usadas técnicas de coleta de dados primários nas investigações, sem descurar as grandes vantagens apontadas em termos de custo e tempo.

Desta forma podemos perceber que o questionário é uma técnica de investigação com-

posta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações. (GIL, 2011, p. 121). Dessa forma os questionários têm baixo custo em termos de tempo e dinheiro, podendo ser respondido em momento e lugar que seja conveniente, dá garantia de anonimato ao respondente. As perguntas do questionário podem ser abertas - onde o entrevistado responde com suas próprias palavras ou fechadas - conjunto de respostas alternativas, múltipla escolha, duas ou mais escolhas. Pensando na proposta dessa pesquisa, usará perguntas fechadas e abertas, cuja resposta fornecerá uma visão objetiva sobre o assunto.

Também será optado por realizar visitas de campo, com objetivo de observar um toda da escola no que diz respeito a inclusão do aluno surdo e a relação que se estabelece entre o que está sendo ensinado, o que está sendo interpretado e o que está sendo compreendido pelo surdo. A observação conforme Tatiana Engel Gerhardt, Ieda Cristina Alves Ramos, Deise Lisboa Riquinho e Daniel Labernarde dos Santos (2009, p.74) “É uma técnica que faz uso dos sentidos para a apreensão de determinados aspectos da realidade. Ela consiste em ver, ouvir e examinar os fatos, os fenômenos que se pretende investigar. A técnica da observação desempenha importante papel no contexto da descoberta e obriga o investigador a ter um contato mais próximo com o objeto de estudo.”

Para as autoras Tatiana Engel Gerhardt, Ieda Cristina Alves Ramos, Deise Lisboa Riquinho e Daniel Labernarde dos Santos existe dois tipos de observação, segue as explicações das autoras para cada um deles:

Simples ou assistemática O pesquisador permanece abstraído da situação estudada, apenas observa de maneira espontânea como os fatos ocorrem e controla os dados obtidos. Nessa categoria, não se utilizam meios técnicos especiais para coletar os dados, nem é preciso fazer perguntas diretas aos informantes. É comumente utilizada em casos de estudos exploratórios, nos quais os objetivos não estão claramente especificados; pode ser que o pesquisador sinta a necessidade de redefinir seus objetivos ao longo do processo. É muito apropriada para o estudo de condutas mais manifestadas das pessoas na vida social. **Sistemática/não-participante** Também conhecida como observação passiva. O pesquisador não se integra ao grupo observado, permanecendo de fora. Presencia o fato, mas não participa dele, não se deixa envolver pelas situações, faz mais o papel de espectador. O procedimento tem caráter sistemático. Esse tipo de observação é usado em pesquisas que requerem uma descrição mais detalhada e precisa dos fenômenos ou em testes de hipóteses. Na técnica de coleta de dados, presume-se que o pesquisador saiba exatamente que informações são relevantes para atingir os objetivos propostos. Nesse sentido, antes de executar a observação sistemática, há necessidade de se elaborar um plano para sua execução.

No caso desta pesquisa o método de observação utilizado será o simples ou assistemática, pois o pesquisador observa as condutas sociais dos envolvidos. A análise documental se procederá através de visitas em sites e documentos oficiais do MEC, FENEIS, INES e outras legislações. Dessa forma coletar-se-á dados precisos.

Essa pesquisa será desenvolvida em duas fases:

Na primeira fase acontecerão os procedimentos preliminares, ou seja, será uma fase exploratória e revisão bibliográfica; também conhecida como fase exploratória. Nesta primeira fase, acontecerão muitas leituras sobre o tema, recorrendo a autores que discutem a temática na atualidade, tanto a nível nacional como internacional, recorrerá também a documentos especializados da escola envolvida, sites disponibilizados pelas secretarias de educação e sites do MEC, bem como artigos e teses que discutem o tema no momento. Toda essa busca sempre focando responder a formulação do problema de pesquisa que norteia essa investigação. Também serão

realizados os contatos com a equipe gestora da escola in loco, para autorização necessária à realização do estudo e a sensibilização dos envolvidos.

Na segunda fase pesquisa de campo, onde se realizará as observações e aplicação dos questionários; considera-se essa fase como a essência dessa investigação. Aqui o trabalho de campo será decisivo para conhecer melhor o objeto pesquisado, possibilitando além de quantificar dados, tomar conhecimento da realidade encontrada concordando com Minayo (2011, p.61) a pesquisa de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta.

Nesta fase serão desenvolvidos os questionários e observações aos alunos surdos das turmas da escola in loco, e os questionários a equipe gestora e pedagógica, bem como a busca de dados nas esferas das secretarias de educação e sites do MEC. Essa investigação usará técnicas qualitativas e quantitativas: o questionário e a observação para traduzir a realidade investigada. Essa pesquisa terá início em dezembro de 2020, continuando de forma mais sistematizada em 2021. E em Maio e junho de 2021 intensificará a pesquisa de campo e realização das observações e questionários, e, consolidação das informações recolhidas.

A coleta de dados da pesquisa advinda das respostas dos questionários e das observações aos sujeitos surdos e aos sujeitos que atuam no ensino regular e que tem aluno de inclusão em Colorado do Oeste, (Rondônia, Brasil); as informações serão organizadas e interpretada sem bloco de eixos, os quais responderão as perguntas de investigação dessa pesquisa e estarão estritamente relacionados aos objetivos específicos; basear-se-á num roteiro de investigação articulados ao referencial teórico abordado pela pesquisa bibliográfica.

REFERÊNCIAS

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Populacional 2010. Consultado em: 25 de outubro de 2020.

Cardoso, T., Alarcão, I. & Celorico, J. (2010). Revisão da literatura e sistematização do conhecimento. Porto: Porto Editora.

CASILIMAS, C. A. S. (2002). Investigación cualitativa. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda; Citado por NKUANSAMBU, Afonso. Tese de Mestrado pela UDS em 2015.

DUARTE, Teresa. A possibilidade da investigação a 03: reflexões sobre triangulação metodológica. 2009. Cies e-working paper. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Disponível em: http://cies.iscteuiul.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf.

FIGARO, Roseli. A triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho. Revista Fronteiras – estudos midiáticos maio/agosto 2014. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/viewFile/fem.2014.162.06/4196>.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

GERHARDT e SILVEIRA, Métodos de Pesquisa. 1ª ed. UFGRS editora, 2009.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAY, David E. (2012) "Pesquisa no mundo real". 2. ed. Porto Alegre: Penso

LAKATOS, E. M. de A.; MARCONI, M. de A. Fundamentos da metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2003.

MAROY, C. (1997). A análise qualitativa de entrevistas. In: Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Moroy, C., Ruquoy, D., & Georges, P. S. Práticas e métodos de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GOMÉZ, C. Díficeis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDENBERG, P.

NKUANSAMBU, Afonso. O DIRECTOR COMO LÍDER NA GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA REFORMA EDUCATIVA DAS ESCOLAS DO I CICLO DO MUNICÍPIO DE ICOLO E BENGOLUANDA-ANGOLA 2015. disponível em: Registro de Egresados en Programas de Postgrado - UDS ... www.udse.edu.py > gth > registro_egresados

NUNES, Dorisvalder Dias; RABELO, Antônio Cláudio Barbosa; RIVERO, Sérgio Luiz de Medeiros; LOBATO, Luiz Cleiton de Holanda; NASCIMENTO, Maria Leonilda do; (orgs.). Gestão Territorial e Desenvolvimento Sustentável. Porto Velho: FINEP, 2006. In: NASCIMENTO, Maria Leonilda do. Dissertação de Mestrado pela UNIR-RO, disponível em: <http://www.mestradogeografia.unir.br/downloads/3347_maria_leonilda_turma_2006.pdf>.

Uso das novas tecnologias no ensino: inteligência artificial

Leonardo Rodrigo Siqueira da Fonseca

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.16

RESUMO

O objetivo deste artigo foi avaliar a Inteligência Artificial como nova tecnologia no ensino. Pretendeu-se realizar um histórico da IA enfocando os avanços e tendências; avaliar a inserção de softwares baseados em IA nas instituições educativas e os benefícios da utilização desta ferramenta. A metodologia que possibilita a consecução do estudo é a pesquisa bibliográfica, buscando respostas adequadas ao problema focalizado, direcionando-o para uma abordagem conceitual e valorativa sobre o tema; opiniões, relação dos fatores implicados na premissa que justifica a realização do trabalho, dentre outras questões que se mostrarem pertinentes no desenvolvimento do estudo. Com o estudo foi possível concluir que a IA se inseriu na educação através de softwares que apresentam a capacidade de realizar cruzamento de dados que possibilitam uma análise interpretativa da situação aplicada, o que representa a fornecimento de uma análise preditiva de eventos de riscos para a evasão de um perfil específico de acadêmicos que podem apresentar vários fatores de riscos tanto econômicos quanto sociais, motivacionais, dentre outros que a IA pode indicar por meio de informações possibilitando às instituições de ensino uma tomada de decisão..

Palavras-chave: tecnologias. inteligência artificial. educação.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a tecnologia de informação com seu incrível potencial criativo, está em um processo de transformação, sua infraestrutura de funcionamento com dispositivos de informação universais. O desafio mais importante atualmente entre os cientistas da computação é a criação de redes neurais com todos os dispositivos inteligentes e conectados: a capacidade humana inteligível nas máquinas semelhantes ao cérebro humano (FAVA, 2018).

A Inteligência Artificial (AI) passou por grandes avanços e vem sendo inserida no contexto educacional, cujas novas tecnologias que podem trazer grandes contribuições para a aprendizagem em vários aspectos que se referem à construção de conhecimentos.

Basicamente, a inteligência artificial é um somatório de instruções ou programas, que tenta habilitar um computador a equacionar problemas por conta própria da forma como um humano. Em certo enfoque, em vez de seguir o proceder delineado, passo a passo, que leva à solução, o computador lida com o problema pelo método de ensaio e erro. O resultado de cada ensaio (ou tentativa) é analisado e utilizado como base para a execução do próximo ensaio (RABUSKE, 2012).

O avanço no uso de Inteligência Artificial chegou também às instituições educativas. Consentino (2018) avalia que existe um grande entrave no setor educacional brasileiro que se refere ao índice elevado de desistência que superam o total de alunos que concluem o curso, o que caracteriza uma queda frenética nos negócios associados à Educação, especialmente nos cursos à distância (EAD).

O objetivo deste artigo é avaliar a Inteligência Artificial como nova tecnologia no ensino. Pretendeu-se realizar um histórico da IA enfocando os avanços e tendências; avaliar a inserção de softwares baseados em IA nas instituições educativas e os benefícios da utilização desta ferramenta.

Justifica-se a escolha do tema com base no pressuposto de que a IA apresenta a possibilidade de determinar o cruzamento de dados, que podem trazer fatores predominantes que podem ser trabalhados em favor de uma educação eficiente.

Nesse aspecto, a problemática do estudo tem como foco a seguinte investigação: Como a Inteligência Artificial (IA) poderá contribuir para a educação?

A metodologia que possibilita a consecução do estudo é a pesquisa bibliográfica, buscando respostas adequadas ao problema focalizado, direcionando-o para uma abordagem conceitual e valorativa sobre o tema; opiniões, relação dos fatores implicados na premissa que justifica a realização do trabalho, dentre outras questões que se mostrarem pertinentes no desenvolvimento do estudo. A verificação realizada concentra-se na leitura, interpretação e valoração das informações obtidas.

TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

A era digital revolucionou todos os aspectos da vida cotidiana e se insere de forma definitiva na educação. As ferramentas da informática representam novos desafios, necessidades e inovações no âmbito educativo que revertem em qualidade de ensino e motivações para os alunos.

Conforme Fonseca (2014), a tecnologia corresponde a um fenômeno que se incorporou às escolas modificando os métodos educativos de tal forma que se abriram espaços para a cultura digital nas salas de aula, impactando os métodos didático-pedagógicos, por oferecer um grande número de recursos de ensino e aprendizagem tanto para professores como para os alunos.

Como os alunos podem aceder a muitas informações através das ferramentas tecnológicas, também se abrem novos espaços de expressão e de autoformação que são altamente motivadoras, a escola tem maior capacidade para atender às necessidades educativas dos alunos, despertando seu interesse e contribuindo assim para diminuir o risco de evasão escolar. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2015).

Acrescenta Carvalho (2012) que a utilização de recursos tecnológicos na escola é extremamente positiva, pois permite aos alunos desenvolverem disciplina, expandirem e buscarem o conhecimento, superando o desinteresse pelas disciplinas escolares.

Também para Pischetola (2019) investir em tecnologia supre a necessidade de proporcionar igualdade de oportunidades no acesso às tecnologias, oferece possibilidades para a revisão e a transformação das práticas educativas. Ao mesmo tempo, fomenta a permanência dos alunos no sistema educativo, superado uma das maiores crises desse sistema, que é a evasão escolar, ao lado da repetência, do ausentismo, do baixo rendimento, que normalmente conduzem à evasão escolar.

Acrescenta Pischetola (2019) que muitos alunos abandonam a escola não apenas por questões sociais e econômicas, mas, entre outras razões, pela proposta formativa que a escola lhes oferece, a qual se dissocia de seus interesses, de sua realidade, da realidade social na qual estão inseridos e da realidade econômica na qual pretendem se inserir.

Para Avelar (2011), o professor, o aluno e o entorno de ensino, quando são claras as intenções e as finalidades de um processo educativo, realizam uma experiência educativa com significado e compartilhada entre todos os membros do grupo. Sugere também que as finalidades educativas que emergem sob essas condições promovem a construção do conhecimento e uma compreensão mais profunda do papel do professor no desenvolvimento de experiências educativas.

No mesmo sentido pode-se evocar Bates (2016, p. 17), que afirma que em uma perspectiva sociocultural, a discussão coletiva crítica ajuda os alunos a “entrarem no mundo interior de cada disciplina educativa”.

Nesse sentido, as novas tecnologias funcionam melhor quando o professor vê a tecnologia como um instrumento de mediação cultural cuja integração se relaciona com a capacidade do professor para encontrar “mecanismos para que os alunos trabalhem, recebem comentários e reações de outros alunos e do professor para enfatizar o conhecimento individual, construir

conhecimento coletivo e compartilhar esse conhecimento”. (GUIMARÃES, 2016, p. 25).

O papel do professor, para Nóvoa (2010), é central na formação e no desenvolvimento de experiências educativas dos alunos, apesar de que professores e alunos podem se converter em companheiros, em co-usuários de um entorno virtual.

O professor se encontra em uma posição que lhe permite guiar a aprendizagem do aluno, baseando-se em seu conhecimento disciplinar, bem como nas necessidades individuais dos alunos e do grupo – mais ainda, o professor pode agir como mediador entre as comunidades de alunos e as comunidades de especialistas, participando de ambas. (NÓVOA, 2010).

Esta posição, conforme ensina Nóvoa (2010), contempla a ideia de que o professor é o guia do processo de aprender a pensar do aluno e o conceito vygotskyano de um estado de desenvolvimento dinâmico entre o aluno que aprende e o professor que sabe mais, enquanto trabalha dentro da zona de desenvolvimento proximal.

Consequentemente, Nóvoa (2010) sugere que a formação de professores deve contemplar ideias e ensinamentos relativos às formas pelas quais é possível introduzir a tecnologia à sala de aula, bem como os pressupostos das teorias da educação e da aprendizagem cultural.

Um aspecto central dessa formação deveria ser a oportunidade de gerar nos futuros professores a consciência da filosofia da educação que se desenvolve e os meios para refletirem sobre suas crenças quanto ao ensino e à aprendizagem. Isso conduziria os professores a compreenderem a si mesmos como aprendizes – aqueles que fazem, conhecem, pensam e aprendem, capacitando-se para demonstrar, expor, colaborar, dirigir a busca de informações e aprender constantemente com elas. (NÓVOA, 2010).

Essa ideia leva a uma proposição do papel do professor e do aluno como complementares, como enfatiza Catelli Júnior (2009) ao afirmar que dentro dos papéis que cabem ao aluno e ao professor em uma sala de aula de História, um aluno pode ser visto como alguém que imita, compreende, interpreta ou como alguém que constrói conhecimento. Da mesma forma – e em idêntica perspectiva – em sala de aula o professor pode ser concebido como um artesão, uma autoridade, um colega ou um consultor.

É importante, assim, que os professores desenvolvam a consciência sobre as suas crenças prévias para que sejam capazes de assumir papéis diferentes e crenças diferentes sobre o ensino e a aprendizagem. Desse modo têm a oportunidade de pensar de forma mais profunda sobre o que constitui uma experiência educativa. (CATELLI JÚNIOR, 2009).

Para Guimarães (2016), é improvável que a simples adoção de enfoques (como o construtivista) para planejar experiências de aprendizagem virtual, por exemplo, influenciem a prática dos professores, pois sua familiaridade com os debates em História e com o tema podem ajudar a mediar um processo de busca de conhecimento.

Contudo, Guimarães (2016) adverte que esses enfoques são insuficientes para construir significados sólidos e experiências educativas quando não tenham partido de propostas que permitam a realização de reflexões coletivas sobre aquilo que se aprende.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Poucos conceitos se tornaram tão cautelosos como os termos “Inteligência Artificial”, sua abordagem nem sempre é clara para as pessoas que estão desinformadas de tecnologias informacionais e mantém-se ainda uma visão de que o tema se trata de conceitos complexos, cuja discussão mais rigorosa cabe apenas a técnicos, engenheiros, especialistas e cientistas. Por outro lado, o conceito é usado de forma distorcida ou sensacionalista pelos meios de comunicação que chega a se confundir com ficção científica (RABUSKE, 2012).

O termo inteligência é muito abrangente por que envolve um processo dinâmico de aquisições de conhecimento. Assim, é possível estabelecer os vários processos dinâmicos atribuídos à inteligência humana.

A definição de inteligência atribuída por vários autores, no decorrer da pesquisa, evidencia especificamente o caráter científico situados no campo lógico-matemático, Espacial, Linguístico, Experimental e Contextual, cuja base das pesquisas situam o cérebro humano como instrumento capaz de produzir ordenamentos lógicos, interpretações de vários códigos linguísticos, triagens e aquisições contínuas de aprendizagens cada vez mais complexas (FAVA, 2018)

Franco (2017) avalia que o conceito de inteligência Artificial de Marvin Minsky¹ é a mais característica, pois determina que é a ciência de introduzir nas máquinas, dispositivos capazes de aplicar técnicas que permitam às máquinas “recursos inteligentes”. Embora, em outras áreas de estudos do conhecimento existem muitas discordâncias em termos de conceitos, demonstram-se àqueles mais aceitos atualmente pela comunidade científica que desenvolve estudos avançados sobre a ciência da computação.

Nesse contexto, a visão científica do cérebro humano é mensurada pelo constante aperfeiçoamento de técnicas sistemáticas que exploram os neurônios e suas amplas capacidades. Comparando as diferentes visões sobre inteligência, notamos que os cientistas demonstram uma visão “não linear” da inteligência humana em contraposição à visão tradicional que percebe a inteligência como fator quantitativo e mensurável em testes de quocientes de inteligência, em uma análise voltada para a linearidade da escala de desenvolvimento da inteligência.

Os conceitos concebidos de inteligência humana se acentuam em enfoques particulares em determinados ramos das ciências sociais como Psicologia, Pedagogia, Antropologia, etc. No contexto da literatura científica e especializadas sobre temas de “Inteligência Artificial” ou simplesmente IA, há também diversas definições mais claras e objetivas que amenizam os aspectos mais complexos dos conhecimentos sobre redes e sistemas de informação.

A Inteligência Artificial é o estudo de conceitos e funções que permitem aos computadores a realização de “atividades inteligentes”. Neste sentido, a IA dá asas à imaginação humana acerca de criação de robôs inteligentes multifuncionais programados para realização de múltiplas tarefas.

As construções de máquinas inteligentes interessam à humanidade há muito tempo e o homem sempre demonstrou a partir do domínio de um estágio da tecnologia, o sentimento ambíguo de conviver com a criação da máquina perfeita, a IA tem avançado em estudos e investigações sobre a criação de robôs capazes de demonstrar emoções (BRETTON, 2010).

¹ Marvin Lee Minsky foi um cientista cognitivo norte-americano, cuja principal área de atuação foi centrada nos estudos cognitivos no campo da inteligência artificial.

A abordagem dos conceitos sobre IA apresentam uma extrema generalização que pode levar às falsas hipóteses sobre a natureza do tema. Como é o caso da hipótese de um computador realizar grande parte das competências humanas. Cabendo ao leigo indagar sobre os domínios a que os mecanismos da máquina podem atingir nas áreas do conhecimento. De modo que há ainda pouco esclarecimento sobre o território das conquistas humanas em relação à Inteligência Artificial, esse tema tão abrangente, de forma a demonstrá-lo sem mitos e opiniões, mas nos suportes científicos (RABUSKE, 2012)

Para compreender exatamente como surgiram as pesquisas em IA e sua evolução nos dias atuais, é necessário buscar a sua origem e os fatores que desencadearam suas primeiras experiências científicas. Os elementos que formularam os fundamentos da IA, repousam em pesquisas anteriores, calcadas em atividades contendo lógica matemática.

A partir da lógica matemática, partir de Pascal (1623-1662) o primeiro protótipo de máquinas de calcular com dispositivos para efetuar mecanicamente operações de adição e subtrações. Nessa época não existiam ainda noções de adaptar bases de dados mais completos, apenas cálculos aritméticos, da ordem de sistemas geométricos (FRANCO, 2017).

Na análise de Gottfried Leibniz², essa realidade atual em relação ao estágio de evolução da máquina, denominado pela comunidade científica de Inteligência Artificial, se explica pelo uso do cálculo, quando desencadeado com as causas, permitem extrair de um conjunto de dados aparentemente caóticos (informações) resultados com precisão e à médio prazo, ou seja, com deduções a um tempo médio determinado. Essa ação lógica e dedutiva é impossível de ser realizada pelo cérebro humano em frações de segundos, com o percentual máximo de acertos (FAVA, 2018).

As ideias de Leibniz (1646-1716) foram mais ousadas para a época, ele hipotetizou que seria possível criar meios de encadear nas máquinas proposições elementares para efetuar deduções. O raciocínio de Leibniz na atualidade, já é realizável em várias empresas que necessitam de dados matemáticos dedutivos. Os computadores já efetuam deduções, a partir de métodos estatísticos convencionais que preveem as tendências do mercado financeiro, com base em uma série de informações que alimentam as redes de conexão (FRANCO, 2017).

No século XIX, Charles Babbage e George Boole (1792-1871) aprofundaram as hipóteses dedutivas de Leibniz. Durante as pesquisas realizadas criaram uma máquina de calcular que já realizava as quatro operações fundamentais. Charles Babbage, nesse período, pesquisou várias formas de introduzir na máquina tabelas matemáticas para execução de funções trigonométricas e logarítmicas (BRETTON, 2010).

Com essas pesquisas realizadas, começaram a se concretizar os princípios usados nos computadores nas décadas de 80 e 90. Os estudos científicos voltados para a Inteligência Artificial têm por base os fundamentos logaritmos que alimentam as redes neurais conexionistas. Essas funções matemáticas permitem à máquina executar operações com padrões de informações cada vez mais complexos.

Os estudos de Charles Babbage³ revolucionaram as ideias sobre técnicas e mecanis-

2 Gottfried Wilhelm Leibniz foi um proeminente polímata e filósofo alemão e figura central na história da matemática e na história da filosofia. Sua realização mais notável foi conceber as ideias de cálculo diferencial e integral.

3 Charles Babbage é mais conhecido e, de certa forma, referenciado como o inventor que projetou o primeiro computador de uso geral, utilizando apenas partes mecânicas, a máquina analítica. Ele é considerado o pioneiro. Seu invento, porém, exigia técnicas bastante avançadas e caras na época, e nunca foi construído.

mos das máquinas, por que o método criado para máquinas diferenciais já havia sido provado, mas tornou-se obsoleta em relação às novas funções da máquina analítica capaz de perceber expressões analíticas e converter os resultados em cálculos precisos. Estavam postos os fundamentos dos pesquisadores sobre uma futura intervenção de máquinas inteligentes em campos até pouco tempo, considerados de domínio exclusivo da inteligência e da sensibilidade humana.

O modelo formalista de George Boole⁴, independentemente dos seus alcances práticos nos fastidiosos trabalhos, surgiu um problema: como a expressão do pensamento estaria restrita a um objeto da análise matemática, que passaria a constituir também uma matematização da lógica. No bojo dessas descobertas matemáticas, os estudiosos fizeram pesquisas sobre o estudo da lógica e a colocaram como instrumento da matemática, inspirados no modelo proposto por Euclides de Alexandria, Pai da Geometria, em pesquisas em IA, por meio de estudos lógicos, onde foram criados os primeiros sistemas simbólicos que possibilitam a construção de informações complexas com regras de derivação que se exprimem numa linguagem formal na programação informática, a partir de sistemas análogos, os chamados teoremas (FRANCO, 2017).

A inteligência artificial nas instituições educativas

Com base na tecnologia de IA as instituições educativas podem desenvolver análises a partir de avaliações preditivas que possibilitam o conhecimento de probabilidades de um perfil de alunos que se destacam pelo risco de evasão. Os eventos que constroem as probabilidades são alimentados por informações que se caracterizam por um histórico que determina um cenário de fatores socioeconômicos.

A IA possibilita essa condição mediante o cruzamento de informações de caráter individual do perfil de cada acadêmico. Um dos fatores que determinam os eventos de risco costuma ser parcelas em atrasos gerando um perfil de risco de evasão, de modo que as informações criam um padrão de comportamento que atingem um índice maior ou menor de riscos do acadêmico entrar em processo de evasão (CONSENTINO, 2018).

Atualmente as universidades apresentam essa grande problemática que se refere aos índices elevados de desistência que chegam a superar o número de concludentes finais dos cursos. Essa realidade tem gerado uma grande perda de lucratividade das instituições educativas, uma vez que formando apenas menos da metade dos alunos, se cria uma dificuldade financeira que gera grande impacto para as instituições que atualmente investem no mercado de cursos superiores e pós-graduação presencial e EAD (FAVA, 2018).

Fava (2018) analisa que é preciso entender as motivações e os determinantes da evasão escolar, de modo que essa informação precisa implicar em uma análise criteriosa a fim de captar as causas que levam os acadêmicos à desistência do curso iniciado, cujas causas podem estar associadas ao momento de instabilidade econômica que o país atravessa. No entanto, para além da questão econômica que representa a dificuldade de manter o pagamento das parcelas, existem ainda outras situações que exigem análise para que se possa criar um planejamento de ações para evitar a evasão.

⁴ George Boole foi um matemático, filósofo britânico, criador da álgebra booleana, fundamental para o desenvolvimento da computação moderna.

Pinto (2009, p. 1) analisa que:

Existe um gama de determinantes que justificam o índice elevado de evasão universitária, podendo citar as principais como fatores de ordem econômica, fatores acadêmicos, problemas na prestação e serviços, insatisfação com o tratamento administrativo e pedagógico, problemas de relacionamento entre professores e acadêmicos, insatisfação com as instalações; distância da moradia, desmotivação diante da carência de inovações, etc.

Estes são alguns dos cenários que as instituições de ensino superior se deparam atualmente, embora nem sempre esteja clara essas justificativas. Nesse contexto, conhecer, entender e determinar planejamentos estratégicos com base em suporte de tecnologia baseada em IA auxilia no processo de retenção de acadêmicos nos cursos.

Como as ferramentas de IA favorecem a capacidade de situar os problemas em uma base lógica por meio da alimentação de informações, cruzando dados e situando situações que passam despercebidas, auxiliam na resolução de problemas, na tomada de decisão e nos planos de ação.

A tendência é que o setor de educação tenha um grande acesso às tecnologias baseadas em IA, diante da grande variedade de dispositivos que podem dar suporte à administração e aos aspectos pedagógicos, além de auxiliar a gestão a ser mais eficiente, com a tendência de uso de ferramentas em projetos pedagógicos na busca de inovação para a melhoria da satisfação dos clientes com os serviços administrativos e gestores.

A tendência nos países em desenvolvimento é que tanto nas instituições de ensino quanto nos lares haverá um aumento considerável de uso de IA na educação transformando de forma expressiva a função dos educadores em relação ensino. O que representa a necessidade de os professores estarem afinados com as novas tecnologias e as formas de atuar nesse cenário, para tornar o ensino mais interessante e dinâmico.

Conforme Pinto (2009, p. 1):

Ao mesmo tempo em que fortalece metodologias ativas, como o ensino híbrido, a inteligência artificial consegue aprender quais são as melhores formas de favorecer o desempenho do aluno ao raciocinar a partir de suas interações com aplicativos de estudo e ambientes virtuais. Dessa forma, o sistema passa a oferecer ferramentas mais atraentes e que facilitem a retenção dos conteúdos, motivando o estudante. Por outro lado, a interação dos estudantes com a tecnologia resulta em grandes dados para que o professor tenha condições de coordenar as melhores estratégias metodológicas. Os gestores da escola também podem utilizar esses dados para incrementar o projeto pedagógico.

A IA nas instituições educativas produzem no cenário atual uma abordagem informativa e preditiva que auxilia na otimização de processos, na automação de atividades repetitivas facilitando as tarefas e a redução do tempo em termos de trabalhos cansativos e demorados, possibilitando uma prestação de serviços qualitativa (CONSENTINO, 2018).

Na problemática da evasão de acadêmicos, esse tipo de tecnologia tem apresenta um quadro de referência acerca dos fatores que tendem a desencadear a evasão em termos de predição de comportamentos que indicam a tendência de evasão, ou seja, a IA determina uma análise preditiva dos eventos futuros demonstrando os riscos para a essa ocorrência.

As instituições de ensino superior têm utilizado softwares especializados em IA que são adequados para a melhoria da gestão acadêmica, na medida em que possibilita a mensuração de resultados de desempenho em termos de predição de eventos de risco para evasão de aca-

dêmicos (PINTO,2009)

Por meio de indicadores de evasão, a entidade educativa poderá executar os planos de prevenção, a partir de estratégias para estimular a permanência do aluno no curso, a partir da geração de um grande conteúdo informativo de caráter acadêmico de modo que os gestores têm as possibilidades de criar situações para antecipar as ações de retenção dos alunos que apresentam riscos de evasão.

Pinto (2009, p. 1) avalia que:

É preciso conhecer os padrões e perfis de acadêmicos voltadas à tendência de resistência do curso, determinar planos de retenção de alunos do grupo de risco para evasão, manter diretrizes de controle de inadimplência, determinar um tratamento especial que possa gerar motivação e satisfação, etc.

Nesse contexto, as ferramentas com base em IA fornecem informações que disponibilizam a interpretação a real situação de evasão, a partir da demonstração dos fatores de risco envolvidos.

De modo que essa alternativa tem sido aplicada na educação para suplantar essa fase complexa, para produzir um diferencial, como esforço da gestão de motivar os acadêmicos e demais alunos da rede particular de ensino. Trata-se, portanto, de um novo cenário em que a tecnologia de ponta é usada trazer inovações.

Conforme Consentino (2018, p. 1) “É preciso considerar novos métodos para compreender as razões pelas quais os alunos cancelam ou abandonam as suas matrículas, trocam de instituição de ensino, de curso ou, até mesmo, tornam-se detratores da marca”.

Nesse sentido, as instituições de ensino estão realmente buscando soluções para compreender esse quadro negativo que representa um impacto a ser superado em curto prazo. De modo que o avanço do uso da IA no campo educacional tem produzido diferenciais por meio da utilização de ferramentas que tendem a trazer contribuições aos problemas enfrentados nesse setor.

Atualmente não se trata de uma utopia, mas se trata de uma realidade presente no Brasil, tendo-se como exemplo, o uso de tais ferramentas de IA por instituições de ensino técnico como o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Portanto, essas instituições reconhecidas já usam a IA como tecnologia educacional para a realização de pesquisas de levantamento que tem sido aplicada nas escolas (CONSENTINO, 2018).

A base do documento intitulado de Tendências em Inteligência Artificial na Educação, tem fundamento em propriedade intelectual e industrial executadas em países como os Estados Unidos, o Canadá e a União Europeia, sendo que o Brasil usou esse documento para a execução de planos educacionais que foi registrado pelo Instituto Nacional de Propriedade Industrial – INPI.

Nessa conjuntura, as ferramentas baseadas em IA tem auxiliado no setor educacional trazendo o cruzamento de informações para a interpretação e uma determinada realidade em tempo real, demonstrando as ocorrências por meio de pontos de referências e controles precisos que possibilitam a interpretação e a execução de planos de ação.

Pinto (2009) avalia que identificar o nível dos acadêmicos é um fator de grande importância, considerando-se as heterogeneidades existentes em uma sala de aula e as dificuldades que podem se apresentarem termos de conhecimentos em disciplinas e conteúdo que podem ser adaptadas para um ensino individualizado de aprendizagem.

Com as ferramentas de IA as instituições educativas podem ter uma visão das dificuldades enfrentadas pelos alunos, trazendo a possibilidade de criar estratégias de ação envolvendo feedback nas situações que exigem intervenção, a partir da proposição de conteúdos e atividades baseadas em IA, como animações, infográficos e outros).

Sob esse aspecto, essa intervenção se trata de um ensino adaptativo com a finalidade de dar um suporte ao acadêmico nas dificuldades, derrubando as barreiras e determinando os meios facilitadores de mediação. A IA oferece aos professores as condições de desenvolver um ritmo próprio a partir da motivação do aluno, em um ensino personalizado e com diferentes estratégias de ensino.

No ensino adaptativo, a IA permite uma identificação do perfil emocional e cognitivo dos acadêmicos, o que favorece a escolha assertiva de recursos e a adaptação de métodos de ensino.

A tendência da IA na educação representa um avanço em termos de inovação. A avaliação é uma forma de analisar o aprendizado e contribuir para que o educando possa melhorar no desenvolvimento de suas atividades.

O educador deverá valorizar as experiências pessoais e vivências dos educandos, aproveitando seu conhecimento empírico, habilidades e experiências anteriores no sentido de poder proporcionar-lhes situações que contribuam para as reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

O educador deverá explorar a capacidade de organização dos alunos, ensinando-lhes a se educarem, permitindo ao educando um espaço tecnológico adequado para fazer escolhas, participar de todo o processo educativo tomando decisões que possam fortalecer a sua autonomia, a confiança, a independência e a sociabilidade.

A avaliação deverá levar em relevância o quadro social, que deverá oferecer ao educando oportunidades de vivenciar experiências que contribuam para a ampliação de suas capacidades interacionais por meio de ferramenta que oferecem um feedback ao aluno e ao professor.

Nessa conjuntura, a partir da IA tem-se parâmetros comparativos importantes, a partir de indicativos na forma de cálculos estatísticos e gráficos que trazem informações de cada acadêmico e sua interação com todas as atividades realizadas, bem como os que apresentam níveis de desmotivação.

Os acadêmicos mais desmotivados são os mais propensos a abandonar o curso que escolheu, e serão ensino adaptativo aplicado a esse perfil de alunos que apresentam o risco de evadir.

Segundo Consentino (2018, p. 1):

Os algoritmos de Machine Learning mostraram que um recorte de estudantes que apresentava dificuldade financeira, não reconhecia neste o principal motivo para uma pos-

sível evasão, o que foi confirmado em um contato posterior da própria instituição com este grupo. Diante disso, a faculdade pode se preparar para oferecer opções atrativas de permanência a essas pessoas e para outras que possam surgir com o mesmo perfil, se antecipando ao problema.

De modo que o mercado de tecnologia oferece tecnologia de pontas em diversas combinações voltadas para assegurar a melhoria da qualidade na educação, cujos diferenciais se aplicam às tecnologias que com capacidade de interpretar e criar situações de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado permitiu identificar como a Inteligência Artificial pode contribuir para a redução da evasão escolar, especialmente em projetos educacionais e planos de intervenção para a redução de dificuldades dos acadêmicos que podem apresentar falta de motivação diante da complexidade de acompanhar os conteúdos.

A IA favorece um ensino adaptativo e feedback para que o acadêmico possa ser atendido de forma personalizada com o intuito de estimular a presença no curso e a superação das dificuldades. No entanto existem uma grande diversidade de fatores que interferem para que os acadêmicos prossigam, na medida em que existe um índice elevado de evasão universitária, representando uma grande preocupação para o setor educacional privado de cursos presenciais e de EAD.

De modo que se evidenciou que a IA se inseriu na educação através de softwares que apresentam a capacidade de realizar cruzamento de dados que possibilitam uma análise interpretativa da situação aplicada, o que representa a fornecimento de uma análise preditiva de eventos de riscos para a evasão de um perfil específico de acadêmicos que podem apresentar vários fatores de riscos tanto econômicos quanto sociais, motivacionais, dentre outros que a IA pode indicar por meio de informações possibilitando às instituições de ensino uma tomada de decisão.

REFERÊNCIAS

AVELAR, Alexandre de Sá. Os desafios do ensino de história: problemas, teorias e métodos. Curitiba: IBPEX, 2011.

BATES, Tony. Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.

SCHWAB, Klaus. A quarta revolução industrial; tradução Daniel Moreira Miranda. – São Paulo: Edipro, 2016.

DEMO, Pedro. Habilidades e competências no século XXI. 3ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar; tradução Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BRETON, Philippe. História da Informática. 9 Ed. Editora da Unesp, São Paulo, 2010.

CATELLI JUNIOR, Roberto. Temas e linguagens da história: ferramentas para a sala de aula no ensino

médio. São Paulo: Scipione, 2009.

CONSENTINO, Marcelo. Inteligência artificial na educação: como reduzir a evasão usando análise preditiva. Disponível em: <http://www.revistaqualimovel.com.br/noticias/inteligencia-artificial-na-educacao-como-reduzir-a-evasao-usando-analise-preditiva>.

FAVA, Ruy. Trabalho, Educação e Inteligência Artificial: A Era do Indivíduo Versátil. 1 Ed. São Paulo: Penso, 2018.

FONSECA, José Saraiva da. Novas tecnologias em educação. Sobral. CE: EGUS, 2014.

FRANCO, Marcelo Araújo. Ensaio sobre tecnologias digitais da inteligência. 4 Ed. São Paulo: Editora Papirus. Campinas, São Paulo, 2017.

GUIMARÃES, Selva. Ensino de história e cidadania. Campinas: Papirus, 2016.

NÓVOA, António. Formação profissional para ambientes tecnológicos em sala de aula. In NÓVOA, António (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. 2 ed. Portugal: Universidade de Aveiro, 2010, p. 35-43.

PINTO, Diego de Oliveira. Como evitar a evasão escolar utilizando a Inteligência artificial? Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/como-evitar-a-evasao-escolar-utilizando-a-inteligencia-artificial/>.

PISCHETOLA, Magda. Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2019.

RABUSKE, Renato Antônio. Inteligência artificial. 3 Ed. São Paulo: Editora da UFSC; Florianópolis, 2012.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez. Compreender e transformar o ensino. Edição Digital. São Paulo: Saraiva, 2015.

Compondo uma história: um prelúdio acerca do ensino de piano no Brasil

Fernanda Morales dos Santos Rios

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da UENF

Josiane dos Santos Silva

Licenciada em Música no IFF

Jackeline Barcellos Teixeira Nascimento

Licenciada em Música no IFF

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.17

RESUMO

O presente trabalho vislumbra-se a partir da reflexão do histórico do ensino de piano no país desde seus primórdios, tendo como fio condutor as práticas pedagógicas exercidas desde então. Destarte, pode-se observar no transcorrer deste trabalho que os caminhos utilizados para a iniciação ao piano ainda priorizam o enfoque técnico e teórico, omitindo ou desconsiderando o desenvolvimento do aspecto criativo, mesmo com todas as conquistas e evoluções oriundas do século XXI. Neste sentido, este trabalho amparou-se a partir da investigação e do levantamento bibliográfico referente aos principais métodos utilizados atualmente no ensino do piano, propondo uma discussão acerca da importância de uma contextualização destas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: piano. pedagogia. criatividade.

Abstract

The present work is based on the reflection and understanding of the history of piano teaching in the country since its beginnings, having as its guiding principle the pedagogical practices practiced since then. Thus, it can be observed in the course of this work that the paths used for initiation to the piano still prioritize the technical and theoretical approach, omitting or disregarding the development of the creative aspect, even with all the achievements and evolutions coming from the 21st century. In this sense, this work was based on the investigation and bibliographical survey of the main methodologies and methods currently used in piano teaching, proposing a discussion about the contextualization of these pedagogical practices.

Keywords: piano. pedagogy. creativity.

INTRODUÇÃO

Imponente e versátil, o piano ao longo de sua trajetória se tornou protagonista de uma multiplicidade de possibilidades que o tornaram solista de sua própria história, atuando em distintos espaços físicos e contextos históricos. Sinônimo de status e nobreza, tocar piano era uma atividade habitualmente condicionada às eminentes elites, sendo estas, retratadas em diversos momentos da história.

No Brasil, estima-se que o ensino do piano tenha sua gênese por volta do século XIX com o advento da vinda da Família Real no período colonial. Posteriormente, na fase do Brasil Império o ensino de piano mantém-se evidenciado por sua práxis elitista, permanecendo direcionado para as moças da alta sociedade que replicavam os costumes nobres europeus. Neste sentido e de igual modo, o ensino do piano subsiste e arremeda tais modos, tornando-se símbolo desta condição privilegiada até por volta do início do século XX. Assim como a evolução da história, o aprendizado do piano também se desenvolveu, transpondo um ensino antes sobrepujado a classes dominantes para um ensino mais amplo e acessível. Todavia, mesmo mediante a toda esta evolução “pianística”, observou-se na construção deste trabalho que os eixos pedagógicos permaneceram praticamente inalterados, sendo notoriamente vislumbrados pela postura tutorial e rígida do professor de piano e pela utilização de metodologias defasadas, ultrapassadas, e muitas vezes receosas com as novas propostas de ensino centradas no aluno e no fazer musical criativo.

Mesmo com todo o desenvolvimento humano e dos avanços oriundos das novas tecnologias, é de senso comum que muitos são os percalços e desafios a serem enfrentados cotidianamente no exercício da docência. A falta de incentivo na busca pela formação continuada, ou até mesmo de uma capacitação e atualização adequada, maximizam tais dificuldades enfrentadas pelo professor em sua prática pedagógica, que por sua vez, replicam modelos educacionais ultrapassados, descontextualizados e que não atendem aos interesses e a realidade do aluno, acarretando num ensino enfadonho e pouco interessante. Sobre a teoria dessa aprendizagem e como ela é relevante, Luckesi diz que:

Assim, para qualificar a aprendizagem de nossos educandos, importa, de um lado, ter clara a teoria que utilizamos como suporte de nossa prática pedagógica, e, de outro, o planejamento de ensino, que estabelecemos como guia para nossa prática de ensinar (LUCKESI, 2000, p. 6).

Aplicando as palavras de Luckesi ao professor e suas práticas em relação ao ensino do piano, é necessário que haja uma constante e consistente reflexão sobre a forma de construção do conhecimento de maneira a respeitar a individualidade e características do aluno.

Desta forma, este trabalho procurou refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas no ensino do piano, adotando um viés essencialmente qualitativo. Dessarte, este trabalho justifica-se a partir da reflexão acerca do emprego dos métodos e das metodologias utilizadas atualmente no ensino do piano, promovendo uma discussão à respeito da importância de uma reatualização destas práticas pedagógicas, propondo uma reflexão acerca destas experiências.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A música está presente na vida e no cotidiano das pessoas de uma forma muito especial e peculiar, evidentemente desde que essa pessoa goste de música. Além de evocar sentimentos, lembranças e emoções, ela também pode ser vivenciada, percebida, apreendida e manifestada a partir de múltiplas formas e distintas possibilidades, sempre buscando um ponto de identificação ou consonância com um sentimento ou “estado de espírito”.

Além disso, a música também configura-se como uma especial forma de linguagem, e, por intermédio dela o homem é capaz de se expressar, comunicar-se e interagir com seu entorno e consigo mesmo.

Apesar da promulgação da Lei 13.278/2016 que inclui artes visuais, dança, música e teatro como linguagens que constituem o componente curricular do ensino da arte, o ensino da música é privilégio de poucos no ensino regular. Com isso, se na educação básica o acesso à educação musical já é restrito, o acesso ao ensino de um instrumento musical é ainda mais.

Mesmo com evolução de projetos sociais e todo o engajamento em tornar acessível o ensino do instrumento musical, percebe-se que, nesse caso, o ensino de piano exclusivamente, ainda é restrito aos conservatórios e às escolas de música, ou seja, acessível para aqueles que tem condições de financiar o seu estudo e até mesmo a compra do instrumento. Diante do exposto, é primordial compreender o histórico de tal instrumento no Brasil.

O piano teve destaque a partir do Segundo Império, na cidade do Rio de Janeiro. Em 1808 a corte portuguesa chegou ao Rio de Janeiro, com isso, trouxe independência econômica para o Brasil, principalmente pela carta régia, sendo um tratado que Portugal assinou permitindo que entrasse comércio de todas as nações consideradas “amigas”.

Segundo Junqueira (1982), com a vinda da corte portuguesa ao Brasil, no início do século XIX, começou-se as importações por causa da abertura dos portos às nações amigas. A abertura dos portos faz parte do tratado de auxílio da monarquia inglesa na fuga da Coroa Portuguesa para o Brasil. A Inglaterra, na ocasião, era a maior produtora de piano do mundo. Dentre as importações vindas da Inglaterra para o Brasil, veio a importação do piano.

Em 1811, houve a primeira notícia de importação de um pequeno cravo para a cidade de São Paulo, segundo Junqueira (1982). Em 1820, um pianoforte foi importado para a cidade de Porto Feliz, interior de São Paulo. O pianoforte consiste em um instrumento musical de teclas, sendo o antecessor do piano. A expansão do piano no sudeste do Brasil ocorreu rapidamente para os padrões da época. O Rio de Janeiro em 1870 ficou conhecido como “a cidade dos pianos” (SHLOCHAUER, 1992).

As classes renomadas começaram a se interessar em ter um piano em suas casas, tornou-se atribuição de status e boa educação, com isso, ensino do piano começou a se expandir e ser enaltecido. Sobre o referido instrumento, segundo Amato:

No Brasil, o valor atribuído ao piano, instrumento caro e não-portátil, gerou novos hábitos sócio-culturais: o surgimento de professores particulares (geralmente imigrantes), de cursos, saraus, recitais de piano, sociedades, lojas de música e a criação dos conservatórios musicais (AMATO, 2017, p.3).

A função do piano era essencialmente voltada às moças: era um dote, como confirma a pesquisadora Maria Francisca Paez Junqueira (1982):

Não há dúvida alguma de que o estudo de piano e o domínio da língua francesa surgiram como valores elitizantes indispensáveis as famílias tradicionais e abastadas (JUQUEIRA, 1982, p. 12).

No Brasil, o piano era instrumento voltado ao público feminino e ficava onde elas costumavam estar: dentro de casa. As moças ricas da alta sociedade, deveriam saber tocar músicas em tal instrumento. Diferentemente da Europa, que no século XIX já havia homens tocando e se profissionalizando. Neste período, o piano no Brasil ficou restrito às jovens.

Saber tocar piano implicava em distinguir a moça culta das outras jovens, simbolizava prestígio. Segundo Rothstein (1990), a posse e a aprendizagem do piano tornaram-se meios de afirmação social da burguesia, constituindo a execução talentosa deste instrumento um sinal de uma educação refinada.

Assim, de forma gradual, o piano tornou-se parte integrante da educação feminina, sendo importante quer na atribuição de requinte às jovens, por meio do estudo de um repertório musical e de uma estética clássica, quer no processo de sedução e enamoramento, havendo quem considerasse que uma jovem que soubesse cantar e tocar piano tinha maiores probabilidades de casar, esse era o pensamento da época.

Ao longo do século XIX, o piano ocupou um lugar central na educação feminina sendo uma das prendas femininas mais importantes, que além de proporcionar um entretenimento familiar de maior requinte, também dava mais prestígio às famílias nos convívios sociais.

De acordo com Parakilas (2002), a mulher no século XIX tinha muito tempo livre. Assim, apesar de na sala de concertos o piano ser principalmente tocado por homens, no espaço doméstico a situação era bem diferente, cabendo a execução deste instrumento majoritariamente às mulheres, vendo as famílias, na prática do piano, uma forma educativa de ocupar o tempo livre.

No início do século XX, o piano começou a ser mais acessível à classe média, Amato (2017) afirma que:

Com o passar do tempo, ainda nas décadas iniciais do início do século XX, com o aumento do poder aquisitivo de famílias de imigrantes já estabelecidas no Brasil há certo tempo, o instrumento ganhou também lugar nas casas de famílias da classe média, acompanhando uma tendência que se desenvolveu, concomitantemente, em outras partes do mundo, como nos Estados Unidos e, principalmente, na Europa (AMATO, 2017, p. 3).

No decorrer do século XX começaram a surgir escolas especializadas no ensino de música, segundo Amato (2017), a ênfase foi dada à educação pianística nos conservatórios. A pedagogia pianística era essencialmente europeia, estabelecida naquele continente desde a fundação de conservatórios como os de Paris (1795), Nápoles (1806) e Praga (1911) (AMATO 2017).

As práticas pedagógicas utilizadas na época eram baseadas em estruturas europeias e o aprendizado era mais explorado em relação a função social desempenhada pelo piano, do que a sua função educativa. Os princípios pedagógicos do ensino de piano no Brasil, sendo nos conservatórios ou em aulas particulares, foram inspirados nos conservatórios europeus dos séculos

XVIII e XIX. Para Moreira (2007) a relação a aprendizagem no século XX ocorre da seguinte forma:

A aprendizagem musical provavelmente consistia no aprendizado dos elementos da teoria e posteriormente se iniciava a prática no instrumento, sendo que não havia um “método” específico: o estudo era sinônimo de leitura de peças em dificuldade progressiva, com ênfase na memorização por meio da repetição mecânica (MOREIRA, 2007, p. 2).

De acordo com Esperidião (2012), o histórico dos conservatórios indica seus fundamentos comuns: ensino técnico-instrumental, virtuosismo e habilidades performáticas. Essas orientações foram seguidas pelos conservatórios brasileiros. Focava-se no desenvolvimento técnico, a aquisição do conhecimento musical pela compreensão intelectual e a valorização da aquisição da leitura e escrita tradicional. Sobre o ensino tradicional, Campos (2000) ressalta:

Na verdade, o ensino tradicional de piano tem-se direcionado apenas à interpretação musical de repertório. Há no ar um sentimento de frustração nos estudantes de piano, quando, após longos anos de trabalho no instrumento, sentem-se incapazes de tocar uma canção popular “tirada de ouvido”, acompanhar o canto dos amigos numa reunião informal ou se soltar numa improvisação musical (CAMPOS, 2000, p. 23).

Amato (2006) afirma que, a pedagogia adotada pelos conservatórios, a qual não se define como um método de ensino musical criativo e sensível, professor e aluno ocupavam uma posição secundária, que consistia em seguir o programa e atingir metas.

Nos centros urbanos, onde havia espaços de entretenimento social, surgia a possibilidade de se desenvolver uma instrução musical informal. Neste momento, os conservatórios começaram a dar sinal de “defasagem”, pois permaneceram com o modelo da tradição europeia (MOREIRA, 2007).

Em decorrência do processo de ensino, que passou a deixar de ser apenas formal e restrito, como descrito no item anterior, começaram a surgir avanços na área da pedagogia musical. Neste sentido, Moreira (2007) ainda acrescenta que:

Na década de 1930, começaram a ser editadas no Brasil as primeiras obras voltadas à didática pianística, trazendo uma série de novos conceitos e idéias com relação à técnica, à interpretação e à racionalização do estudo, que passaram a ser difundidos como “escola moderna” (MOREIRA, 2007, p.3).

O autor ainda ressalta que com o passar tempo, métodos foram surgindo para o público infantil dando novas abordagens para o ensino do piano, com utilização de desenhos e canções acompanhando as lições. O repertório começou a ser simplificado com apresentação dos elementos da teoria simultaneamente à sua execução prática.

Em relação aos métodos utilizados na época, vale ressaltar que segundo Luckesi (1991), o “método” - do grego meta (=para) + odos (=caminho), constitui “um caminho para se chegar a um determinado fim”.

Considerando toda a trajetória e história do piano no Brasil, pode-se observar que o ensino de tal instrumento, trazido pelos portugueses, priorizava a busca pelo virtuosismo, com conteúdos e práticas voltadas somente para técnica, conforme determinado pelos conservatórios. O professor era o centro, que detinha todo o conhecimento, toda a bagagem musical e experiência do aluno eram desconsideradas.

Ao observar a importância da prática pedagógica no ensino do piano, levando-se em

conta o processo de ensino e a constante transformação que a sociedade vem sofrendo, é necessário que o professor busque atualizar-se para que sua prática possa dialogar com o aluno atual, por meio da busca de materiais e criando estratégias para que a aula de piano torne-se produtiva e agradável. Segundo Swanwick (2003):

Os professores devem ser críticos, sensíveis e articulados. O primeiro requisito de um crítico musical é a compreensão da complexidade da experiência musical. Uma atividade tão rica não pode estar reduzida a uma única dimensão, isto é, à da “técnica” vocal e instrumental (SWANWICK, 2003, p. 84).

Embora estejam surgindo no mercado materiais diversificados voltados para este público, é mais cômodo para o professor utilizar-se de materiais já conhecidos como os tradicionais, se prendendo apenas ao método em si. É fundamental que o professor analise um método com olhar pedagógico para o todo, utilizando-se de recursos que possam ir ao encontro do aluno.

Diante do exposto, torna-se possível compreender como os primórdios do ensino do piano no Brasil foram influenciados pela cultura europeia, que por sua vez, ainda influem de forma marcante o processo de ensino atual. Mesmo com todas as conquistas e evoluções oriundas do século XXI, pode-se observar no transcorrer deste trabalho que os caminhos utilizados para a iniciação ao piano ainda priorizam o enfoque técnico e teórico, desmerecendo ou até mesmo pouco se importando com o ouvir, o tirar de ouvido, o criar, o compor, etc.

Nesta direção, Campos (2000, p. 190) corrobora e reafirma que:

A pedagogia do piano ainda recebe a liberdade, prendendo-se à transmissão da leitura e informação, deixando de lado a concepção mais profunda do fazer arte (CAMPOS, 2000, p. 190).

Por conseguinte, a autora também evidencia uma notória escassez de espaços para o uso da imaginação criativa inseridos nos métodos de ensino do piano. Para ela, as principais metodologias utilizadas caminham em direção à decodificação teórica e a reprodução sonora da música tradicional. Brito (2019) considera tais pressupostos, afirmando que:

Mais do que se dedicar a preparar para ler música e limitar-se a repetir o mesmo, as novas propostas pedagógico-musicais passaram a valorizar as posturas criativas dos alunos e alunas desde o início dos processos pedagógico-musicais, atualizando e ampliando as ideias de música e, assim, a realização sonora e musical [...] Não pretendo, com minhas palavras, diminuir ou renegar a importância da tradição, da potência do sonoro e musical, em sua amplitude e riqueza, mas, sim, apontar para a importância de ampliar, de ir além, de experimentar e, principalmente, de respeitar as ideias de música das crianças e adolescentes, em seus percursos, sempre em movimento (BRITO, 2019, p. 49).

Desta forma e sob tal complexidade evidencia-se a necessidade de romper com tais paradigmas a fim de promover uma reavaliação das principais pedagogias utilizadas no ensino do piano. Tais reflexões tornam-se urgentes neste cenário atual, a fim de ressignificar as pedagogias pianísticas frente ao aluno do terceiro milênio.

RESULTADOS ALCANÇADOS

O presente trabalho procurou revelar aspectos sobre o ensino de piano no Brasil, tendo como ponto de partida um apanhado histórico, buscando investigar os principais métodos e metodologias utilizados no ensino de piano. De igual modo, procurou-se também explanar a respeito da institucionalização do ensino de piano nos programas adotados pelos conservatórios de

música, assim como, refletir sobre a influência europeia intrínseca à prática pedagógica adotada pelos professores de piano.

Neste sentido, percebeu-se no decorrer desta pesquisa que os modelos praticados ainda hoje possuem forte influência dos modelos conservatórios advindos da Europa, sendo por muitas vezes perpetuados pelos professores que vivenciaram este mesmo processo de ensino-aprendizagem e se detêm a reproduzi-lo.

Mediante a estas reflexões, este trabalho buscou compreender os processos de ensino e aprendizagem do piano, considerando a relevância das principais abordagens pedagógicas utilizadas. Neste sentido esperamos que esta pesquisa contribuia para a educação musical de um modo geral, corroborando com a construção das propostas que tenham como propósito favorecer a relação de vivência entre professor-aluno de forma a propiciar uma aprendizagem significativa, criativa e inovadora.

REFERÊNCIAS

AMATO, Rita de Cássia Fucci. O piano no Brasil, um perspectiva histórico-sociológica. In: CONGRESSO DA ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música), 2017, São Paulo. Disponível em: <https://anppom.com.br/download/musicologia-historica-mhs>. Acesso em: 23 de junho de 2018.

_____. Educação pianística: O rigor pedagógico dos conservatórios. In: CONGRESSO DA ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música), 2017, São Paulo. Disponível em: <https://anppom.com.br/download/musicologia-historica-mhs>. Acesso em: 23 de junho de 2018.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

BRITO, Teca Alencar de. Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

_____. Música na educação infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.

_____. Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação. São Paulo: Peirópolis, 2019.

CAMPOS, Moema Craveiro. A educação musical e o novo paradigma. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

ESPERIDIÃO, N. Conservatórios: currículos e programas sob novas diretrizes. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo, 2003.

JUNQUEIRA, Maria Francisca Paez. Escola de música de Luigi Chiaffarelli. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Mackenzie, São Paulo, 1982.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 23 de junho de 2020.

MOREIRA, Ana Lúcia. Iniciação ao piano para crianças: um olhar sobre a prática pedagógica em conservatórios da cidade de São Paulo. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/95109/moreira_alig_me_ia.pdf;jsessionid=D8194C5FA0C7EA4E969349FB1D0FD4B6?sequence=1. Acesso em: 10 de junho de 2020.

PARAKILAS, James. *Piano Roles – A New History of the Piano*. Yale: Nota Bene. University Press, 2002.

ROTHSTEIN, Edward. “Foreword”. In *Men, Women and Pianos: A Social History*. New York: Dover, 1990.

SHLOCHAUER, Regina. *A presença do piano na vida carioca no século passado*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Música da Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 1992.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

A formação inicial do Pedagogo, na modalidade a distância, no espaço hospitalar: uma revisão sistemática sob a ótica do Methodi Ordinatio

Lucimara Glap

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, Paraná, Brasil

Antonio Carlos Frasson

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, Paraná, Brasil

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.18

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo, realizar uma revisão sistemática sobre a produção científica acerca do tema formação de professores, na modalidade a distância, para atuar no espaço hospitalar. Visto que a formação de professores é o cerne de muitas pesquisas. Utilizou-se como metodologia de revisão sistemática o Methodi Ordinatio, que classifica os artigos publicados, por sua relevância acadêmica. Após a aplicação do método, e processo de filtragem, selecionamos 22 artigos os quais fizeram parte da revisão sistemática aqui proposta. O estudo apontou a insuficiência de artigos específicos que discutam a temática proposta de forma conjunta. Assim considera-se pertinente a produção científica acerca da temática em questão com a finalidade de subsidiar futuras pesquisas.

Palavras-chave: revisão sistemática. formação de professores. modalidade a distância. pedagogia hospitalar.

Abstract

The objective of this article is to carry out a systematic review of the scientific production about the subject of teacher training, in the distance modality, to act in the hospital space. Since teacher training is at the heart of much research. Methodi Ordinatio was used as a systematic review methodology, which classifies the published articles, due to its academic relevance. After applying the method and filtering process, we selected 22 articles which were part of the systematic review proposed here. The study pointed to the insufficiency of specific articles that discuss the proposed theme together. Thus, the scientific production about the subject in question is considered pertinent in order to support future research.

Keywords: systematic review. teacher training. distance learning. hospital pedagogy.

INTRODUÇÃO

A formação inicial dos professores, ainda, é um tema que suscita muitas discussões e debates no meio acadêmico. Principalmente quando, a formação ocorre na modalidade de educação a distância (EaD).

Historicamente, a formação de professores, na modalidade EaD, adquire visibilidade por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, pois, a lei, garante, em seu corpus, o incentivo do poder público em programas de ensino a distância (BRASIL, 1996). A partir de então, surgem decretos e portarias que normatizam e regulamentam a oferta da EaD no país.

Então, em um primeiro momento, são ofertados dois cursos destinados a formação de professores: o Curso Normal Superior e o Curso de Licenciatura em Pedagogia, pois havia urgência em cumprir o que estabelecia o artigo 62 da LDBEN 9394/96. O referido artigo, regulamentava a formação mínima do professor para a atuação na educação básica.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017 - BRASIL, 1996).

Com a regulamentação da EaD no país, houve a expansão dos cursos a distância, e conseqüentemente o aumento de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas ofertando cursos nessa modalidade. Como nosso foco de pesquisa centra-se na formação do professor pedagogo, nosso objeto de estudo será sobre o Curso de Licenciatura em Pedagogia. Pois, surge a necessidade de refletirmos de que maneira está ocorrendo ocorre a formação deste profissional, pois, inicialmente, o Licenciado em Pedagogia era preparado para a docência nos espaços escolares. Mas, então, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, abriu-se a possibilidade para a atuação em espaços não escolares.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; IV - **trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo** (BRASIL, 2006).

No artigo 5º, da referida resolução, estão elencadas as funções que os licenciados de Pedagogia podem exercer após a sua formação. Neste mesmo artigo o inciso IV aponta que o egresso do Curso de Pedagogia deve estar apto ao trabalho em espaços não escolares de educação¹. Assim, a partir da resolução, os Cursos de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial e a distância, precisaram inserir em suas ementas, uma disciplina específica para a formação dos professores em espaços não escolares. Diante do exposto, a presente pesquisa apresenta uma revisão sistemática sobre a formação do pedagogo em espaços não escolares mais especificamente no contexto hospitalar, pois ele está expresso em lei como um direito da criança e do adolescente em ser assistida pedagogicamente durante seu período de internamento (BRASIL, 2011).

¹ Define-se como espaços não escolares: museus, Organizações não governamentais (Ongs), presídios, hospitais, unidades socioeducativas, abrigos.

Desse modo a revisão sistemática busca realizar um mapeamento, por meio da metodologia Methodi Ordinatio, do que já produzido pela comunidade acadêmica acerca do tema em questão e, e também abrir futuras possibilidades de pesquisas nas lacunas que podem vir a ser apontadas.

METODOLOGIA

A fim de realizar uma revisão sistemática sobre o assunto abordado, optou-se pela metodologia Methodi Ordinatio o qual utiliza o índice “InOrdinatio” proposto por Pagani, Kovaleski e Resende (2015), pois o mesmo permite uma análise criteriosa o qual utiliza três fatores relevantes na escolha dos artigos. São eles: a) o fator de impacto do journal; b) o número de citações recebidas; c) e o ano de publicação do artigo. Como exemplifica o quadro 1.

Quadro 1 - Critérios adotados para a seleção dos artigos

Critério /Índice	Descrição
Fator de impacto	As métricas utilizadas para identificar o fator de impacto variam entre os journals, com predomínio do SourceNormalizedImpact per Paper (SNIP), SCImagoJournalRank (SJR), ImpactFactor (JCR do ano anterior) e 5-Year ImpactFactor (JCR). Este último parece ser o ideal, uma vez que representa a média dos últimos cinco anos, o que pode representar uma melhor avaliação do journal.
Número de citações	O número de citações recebidas pelo artigo demonstra sua relevância e o reconhecimento da comunidade científica. Contudo, um artigo recente pode ter um número baixo de citações recebidas, o que não indica necessariamente baixa relevância científica. A disponibilidade do artigo também afeta o número de citações, visto que artigos com acesso livre podem ser mais lidos e citados comparados àqueles de acesso restrito/pago. Isto mostra que é importante aplicar o critério de número de citações conjuntamente com outros critérios de seleção.
Ano de publicação	O ano de publicação indica quão atual é o dado. Quanto mais recente a pesquisa, é mais provável que novos avanços tenham sido alcançados e maior a probabilidade do artigo contribuir para a inovação na área de conhecimento. Há grande probabilidade que artigos mais recentes estejam baseados em metodologias já validadas, o que lhes atribui maior valor.
InOrdinatio	O índice InOrdinatio é representado pela equação $InOrdinatio = (IF/1000) + \alpha * [10 - (ResearchYear - PublishYear)] + (\sum Ci)$, onde: a) 'IF' é o fator de impacto, dividido por 1000 para normalizar seu valor em relação aos outros critérios. Para este critério, adotou-se o 5-Year ImpactFactor (JCR); b) 'α' é o peso atribuído pelo pesquisador ao critério 'ano de publicação', variando de 1 a 10. Ou seja, quanto mais próximo de 1, menor a importância que o pesquisador atribui ao critério ano, ao passo que quanto mais próximo de 10, maior a importância deste critério. Neste caso, adotou-se 5,5 como peso intermediário na escala indicada, a fim de não sobrepor este critério em relação aos demais; 'ResearchYear' é o ano em que a busca foi realizada. 'PublishYear' é o ano em que o artigo foi publicado; 'ΣCi' é o número de citações recebidas pelo artigo.

Fonte: Elaborado por BARNASKI; DAL-SOLTO (2016).

O Methodi “InOrdinatio”, possui uma sequência lógica de aplicação, o qual é composto por nove passos que devem ser, rigorosamente, seguidos pelo pesquisador para que haja rigor metodológico. Os passos estão descritos do quadro 2.

Quadro 2 - Passos do Methodi Ordinatio

Etapa	Descrição
1	Escolha do tema de pesquisa pelo pesquisador, ou seja, sua intenção de pesquisa.
2	Pesquisa preliminar com as palavras-chave em inglês nas bases de dados
3	Definição das combinações entre as palavras chave, bem como, a escolha da base de dados onde serão realizadas as coletas.
4	Finalização da busca de dados, ou seja, em quantos artigos reverteu a busca

5	Procedimentos de filtragem: eliminação de artigos duplicados; artigos repetidos, eliminação de artigos que não estão de acordo com o tema, descarte de livros e capítulos de livros e relato de conferências, pois os mesmos não têm fator de impacto.
6	Identificação do fator de impacto, número de citações e ano de publicação dos artigos coletados.
7	Utilização do índice “InOrdinatio” para classificar os artigos, utilizando a planilha do excel
8	Localização do texto na íntegra dos artigos selecionado, por meio do google acadêmico
9	Leitura sistemática dos artigos a fim de estabelecer critérios pessoais determinando quais artigos usará, qual a relevância do mesmo para a pesquisa, ordenação destes pelo método.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Pagani, Kovaleski e Resende (2015).

Após o estabelecimento do tema de pesquisa “A formação do pedagogo hospitalar na modalidade a distância, buscou-se as palavras chaves que poderiam vir ao encontro da temática. As palavras chave escolhidas foram: teacher training, education distance, hospital classroom. (Formação de professores-Educação a distância e Pedagogia hospitalar). Utilizamos as seguintes bases de dados: Scielo, Web of Science e no site da Capes.

Num primeiro momento percebeu-se que não haviam pesquisas com a combinação das três palavras chaves estabelecidas juntas. Então optou-se pela combinação de duas palavras chaves teacher training e hospital classroom, a fim de verificar as possíveis produções na área a qual resultou, num total de trinta e cinco (35) artigos.

Após o processo de filtragem finalizamos a busca com vinte e dois (22), os quais compõem a nossa análise de dados. Em seguida identificamos os números de citação, ano de publicação e o fator de impacto de cada journal. Após, aplicamos o índice InOrdinatio para que os artigos fossem classificados de acordo com sua relevância acadêmica, conforme explicita o quadro 3.

Quadro 3 - Resultado final da classificação dos artigos por meio método InOrdinatio após o processo de filtragem

Autor	Título	Ano	Journal	InOrd
NORBERG, A. L.; LINDBLAD, F.; BOMAN, K.	Coping strategies in parents of children with cancer	2012	Psicooncologia	204,00
DE MOURA LEITE, I. C.; MOURÃO, L. C.; DE ALMEIDA, A. C. V.	Pedagogical training of the technical schools of the unified health system.	2018	Journal of Nursing UFPE / Revista de Enfermagem UFPE	100,00
BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E.	Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998	2001	Revista Brasileira de Educação	97,00
ORTIZ, J. A. T.; GIRALDO, M. C. G.	Pedagogic hybrid formation in teaching teachers through virtual and distance education	2017	Revista de Pedagogia	90,00
SILVA, L. F. N. da.	O estágio supervisionado do curso de pedagogia EAD/UFPI: apresentação da perspectiva legal e de funcionamento	2017	ECCOM	90,00
GIOVINAZZO J., C. A.	Professional formation in higher education institutions and pedagogical practice in basic education: intentions, realizations and ambiguities	2017	Educar em Revista	90,00
CERICATO, I. L.	The teaching profession under analysis in Brazil: a literature review	2016	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	86,00
GERHARD, J.	A Review of Training Opportunities for Singing Voice Rehabilitation Specialists	2016	Journal of Voice	82,00

MOISI, J. C., NOKES, D. J., GA- TAKAA, H.	Sensitivity of hospital-based surveillance for severe disease: a geographic information system analysis of access to care in Kilifi district, Kenya	2011	Bulletin of the World Health Organization	70,00
FILIPUŠIĆ ¹ , I.; OPIĆ, S.; KREŠIĆ, V.	Some Specificities of Students' Satisfaction with Hospital School.	2015	Croatian Journal Educational	70,00
MARTINS, J. B.	A formação de professores no âmbito da abordagem multirreferencial	2014	Psicologia Escolar e Educacional	64,00
KEENGWE, J.; KANG, J.-J.	Blended learning in teacher preparation programs: a literature review.(Report)	2012	International Journal of Information and Communication Technology Education	59,00
MILANESI, I.	Supervised training: practical conceptions in school environments	2012	Educar em Revista	57,00
DIAS, R.I. de O.	Intervention-research, cartography and supervised training program in the teacher's formation	2011	Fractal : Revista de Psicologia	44,00
BENITE, C. R., Dias, K. F., PEREIRA, L. D. L., & CANAVARRO BENITE, A. M	Discursive activity in the training of teachers chemistry: a collective construction of the dialogue	2011	Química Nova	34,00
QUEVEDO, A.	Blended-learning implementation in undergraduate teacher's formation courses Difficulties from the students pont of view	2011	Educar em Revista	34,00
MOREIRA, A.F.B.	Currículo, cultura e formação de professores	2001	Educar em Revista	31,000
ANGOTTI, J.A.P.	Challenges for the pre-service Physics teacher training in presence and distance modalities	2006	Revista Brasileira de Ensino de Física	20,00
TORRES, P. L.	Online learning laboratory: A collaborative learning experiment with the use of the Eureka@Kids virtual learning environment	2007	Cadernos CEDES	-9,00
PEDROSA, S. M. P. de A.	A educação a distância na formação continuada do professor	2003	Educar em Revista	-23,00
CARTOLANO, M.T.P.	Teacher formation in pedagogy courses: special education	1998	Cadernos CEDES	-42,00
LIZASOAIN, O.; POLAINO, A.	Reduction of anxiety in pediatric patients: effects of a psychopedagogical intervention programme	1995	Patient Education and Counseling	-92,99

Fonte: Elaborado pela autora

Após a classificação dos artigos pelo índice In Ordinario ,como exposto no quadro 3, realizamos a leitura sistemática dos artigos a fim de estabelecermos critérios e categorias para sua análise.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

Para a análise e discussão dos artigos obtidos por meio do Methodi Ordinatio estabeleceu-se seis categorias de análise, conforme descrito no quadro 4.

Quadro 4 - Categorias de análise de produção sobre Formação de professores

Categoria		Nº
1	Crianças hospitalizadas	3
2	Estágio supervisionado em EaD	1
3	Estágio supervisionado em espaços escolares	2
4	Formação continuada dos professores	2
5	Formação inicial dos professores	11
6	Pedagogia hospitalar	3
Total		22

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos artigos resultantes do Methodi Ordinatio.
Nota: Alguns artigos poderiam ter sido incluídos em mais de uma categoria.

Após a utilização do método, dos trinta e quatro (34) artigos localizados inicialmente, selecionamos vinte e dois (22) artigos, os quais, farão parte da análise.

Foram localizados 3 artigos que discutem questões relativas a crianças hospitalizadas, e suas rotinas no espaço hospitalar (NORBERG; LINDBLAD; BOMAN, 2005), relata informações sobre as crianças hospitalizadas a fim de um panorama em relação a faixa etária, doença acometida e perfil educacional (MOISI, 2011) e a discussão sobre os especialistas específicos no âmbito hospitalar (GERHARD, 2016).

Em relação a categoria estágio supervisionado em EaD somente o artigo de Silva (2017) traz à tona a discussão sobre a importância do estágio, bem como, explana sobre os documentos legais em relação ao estágio, na modalidade EaD, concluindo que existe similitudes entre o estágio na modalidade presencial e a distância.

Quando se discute a questão do estágio supervisionado nos espaços formais de educação, Oliveira Dias (2011) e Milanese (2012) analisam o estágio sob a ótica dos professores, em relação a relevância deste, na formação dos professores elencando pontos positivos e negativos acerca do estágio.

Apenas dois artigos destacam a importância da formação continuada dos professores. Pedrosa (2003) e Benite (2011), trazem discussões sobre a importância desta formação ocorrer no próprio ambiente de trabalho, pois é neste espaço que emergem as lacunas da formação do profissional, destacam também a importância da equipe pedagógica nesse processo formativo.

Em relação a formação inicial dos professores foram selecionados 14 artigos os quais trazem em seu escopo:

- a) Análise sobre a formação dos professores, utilizando cinco descritores: formação inicial, formação continuada, práticas pedagógicas, profissionalização docente e revisão de literatura (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001).
- b) Discussão sobre algumas questões que envolvem a formação inicial dos professores, sistematizando como a docência se constitui, e fazendo uma reflexão sobre o formador do professor e as lacunas existentes na formação do acadêmico (CERICATO, 2016).
- c) Análise sobre documentos produzidos para orientar e regulamentar a formação inicial dos professores da Educação Básica, utilizando as reflexões de Marcuse e Adorno para examinar o processo de formação inicial dos professores (JUNIOR; GIOVINAZZO, 2017).

d) Pesquisa sobre a formação dos professores para atuar nas escolas técnicas do sistema de unidade básica de saúde (SUS) a pesquisa é de cunho bibliográfico, onde foi apontado a importância da formação inicial do professor como um dos pré-requisitos básicos para a atuação na área da saúde (MOURA LEITE; MOURÃO; ALMEIDA, 2018).

e) Práticas de formação de Licenciados para a educação Básica, por meio da educação a distância, também traz à tona a formação destes licenciados baseado no ensino híbrido, traz discussões sobre as vertentes teóricas implícitas nesta formação. Discute conceitos de: cognitivismo, construtivismo e conducionismo presentes nas práticas pedagógicas (ORTIZ; GIRALDO, 2017).

f) Aborda a importância da psicologia educacional na formação inicial do professor (MARTINS, 2014).

g) Apontam que existe uma lacuna visível nos cursos de formação de professores pois os professores não estão preparados adequadamente para enfrentar os ambientes digitais de aprendizagem e o uso das tecnologias de informação (KEEGWE, 2012 e QUEVEDO, 2011).

h) Demonstram questões existentes entre a fragmentação do currículo dos cursos de licenciatura e a formação do professor, ou seja, o distanciamento entre o currículo prescrito e o currículo real (MOREIRA, 2001).

i) Desafios encontrados atualmente na formação dos professores na área de física (ANGOTTI, 2006).

j) Sintetiza o resultado de uma reflexão sobre a formação do educador no curso de pedagogia. Discute a urgência da reformulação do curso, procurando apontar o comum e o básico no currículo (CARTOLANO, 1998).

Em relação a Pedagogia Hospitalar, seis artigos trazem reflexões sobre a importância deste atendimento as crianças e/ou adolescentes, Filipusc (2015) afirma que segundo a lei, toda criança e adolescente tem direito a educação hospitalar. O autor descreve a rotina no hospital escola e elenca os benefícios de se ter esse serviço especializado dentro do hospital, que vai desde a melhora em questões de ensino aprendizagem, quanto questões relacionados a sua patologia.

Torres (2007) apresenta um modelo de ambiente virtual que pode ser desenvolvido no espaço hospitalar para utilização com as crianças hospitalizadas. Lizasoain; Polaino (1995) apontam a intervenção psicopedagógica como um recurso para melhorar a vida das crianças no hospital e prevenir os efeitos negativos da hospitalização. A análise estatística mostrou a eficácia deste programa, a fim de reduzir e prevenir o aparecimento de sintomas de ansiedade.

Após a análise dos artigos elencados por categorias é possível observar que não há artigos específicos que venham ao encontro da temática proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da revisão sistemática foi possível estabelecer um panorama de pesquisas que abordam a formação do pedagogo em ambientes hospitalares. A utilização o Methodi Ordinatio, para a revisão sistemática, estabeleceu um cenário em relação as produções de maior relevância na área de estudo. Assim considera-se a eficiência do método em termos de sistematização

na escolha dos artigos selecionados. Embora utilize uma fórmula aritmética, a subjetividade do pesquisador se faz presente na utilização do método pois parte dele a inclusão de um artigo ou não segundo a sua intenção de pesquisa.

Após a revisão sistemática dos artigos coletados, foi possível perceber, que, embora hajam vários artigos produzidos sobre a temática, ainda são insuficientes, quando se referem a formação do pedagogo em uma área específica, ou seja, os artigos em geral abordam a formação dos professores, tanto a inicial quanto a continuada, de uma forma generalista.

Em relação a formação do pedagogo para atuação no espaço hospitalar, pudemos constatar que, antes do processo de filtragem, muitos artigos relacionados a essa temática eram discutidos na esfera da saúde e não da educação. Assim, evidencia-se que a educação hospitalar, ainda, não está intimamente relacionada com a área educacional. Em relação a essa afirmação algumas conjecturas podem ser feitas e uma delas é de que ainda o espaço hospitalar é um restrito ao professor.

Nos artigos relacionados na categoria de “Pedagogia Hospitalar” as discussões se restringem as rotinas e benefícios que a mesma traz a criança hospitalizada, ou seja, não há discussões relacionadas a formação do professor neste espaço.

Para finalizarmos, consideramos ser necessário a construção do conhecimento científico acerca da temática discutida ao longo do artigo, pois os espaços de atuação não escolares possuem tanta relevância quanto os espaços escolares na formação do sujeito.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, José André Peres. Desafios para a formação presencial e a distância do físico educador. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 28, n. 2, p. 143-150, 2006. Disponível em <http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/angotti.pdf>. Acesso em 25 de mai. de 2018.

BARNASKI, Mara; DAL-SOTO, Fábio. A produção científica sobre a universidade empreendedora. In: XXI Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão. São Paulo. 2016. Disponível em <http://home.unicruz.edu.br/seminario/anais/anais-2016/XXI%20Semin%C3%A1rio%20Interinstitucional%202016%20-%20Anais/Gradua%C3%A7%C3%A3o%20-%20RESUMO%20EXPANDIDO%20-%20Sociais%20e%20Humanidades/A%20PRODU%C3%87%C3%83O%20CIENT%C3%8DFICA%20SOBRE%20UNIVERSIDADE%20EMPREENDEDORA.pdf>. Acesso em 30 de junho de 2018.

BENITE, Claudio R. *et al.* Discursive activity in the training of teachers chemistry: a collective construction of the dialogue. *Química Nova*, v. 34, n. 7, p. 1281-1287, 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422011000700030 Acesso em 24 de mai. de 2018.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a08>. Acesso em 28 de mai. de 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 2 de mai. de 2018.

BRASIL. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006. Disponível em :< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

BRASIL. Lei nº 8.069/90. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Senado Federal, Brasília, 2011. Disponível em:< http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf>. Acesso em 20 de mai. de 2018.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Teacher formation in pedagogy courses: special education. Cadernos CEDES, v. 19, n. 46, p. 29-40, 1998. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300004>. Acesso em 19 de mai. de 2018.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 97, n. 246, 2016. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000200273&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 01 de jun. de 2018.

DE MOURA LEITE, Isabel Cristina; MOURÃO, Lucia Cardoso; DE ALMEIDA, Ana Clementina Vieira. Pedagogical training of the technical schools of the unified health system. Journal of Nursing UFPE on line, v. 12, n. 3, p. 781-789, 2018. Disponível em: < <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/23561/28045>>. Acesso em 06 de jun. de 2018.

DE OLIVEIRA DIAS, Rosimeri. Pesquisa intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de professores. Fractal: Revista de Psicologia, v. 23, n. 2, p. 269-290, 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v23n2/v23n2a04.pdf>>. Acesso em 1 de jun. de 2018.

FILIPUŠIĆ¹, Iva; OPIĆ, Siniša; KREŠIĆ, Vlasta. Some Specificities of Students' Satisfaction with Hospital School. 2015. Disponível em < https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=202848>. Acesso em 01 de jun. de 2018

GERHARD, Julia. A Review of Training Opportunities for Singing Voice Rehabilitation Specialists. Journal of Voice, v. 30, n. 3, p. 329-333, 2016. Disponível em:< [https://www.jvoice.org/article/S0892-1997\(15\)00065-X/abstract](https://www.jvoice.org/article/S0892-1997(15)00065-X/abstract)>. Acesso em 28 de mai. de 2018

JUNIOR, Carlos Antonio Giovinazzo. A formação profissional nos cursos de licenciatura e o exercício do magistério na educação básica: intenções, realizações e ambiguidades. Educar em Revista, n. 1, p. 51-68, 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000500051&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em 10 de jun. de 2018.

KEENGWE, Jared; KANG, Jung-Jin. Blended learning in teacher preparation programs: A literature review. International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE), v. 8, n. 2, p. 81-93, 2012. Disponível em:< https://www.researchgate.net/publication/262372005_Blended_Learning_in_Teacher_Preparation_Programs_A_Literature_Review>. Acesso em 02 de jun. de 2018.

PAGANI, R. N.; KOVALESKI, J. L.; RESENDE, L. M. Methodi Ordinatio: a proposed methodology to select and rank relevant scientific papers encompassing the impact factor, number of citation, and year of publication. Scientometrics, v. 105, n. 3, p. 2109-2135, 2015. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11192-015-1744-x>>. Acesso em 7 out.2017.

LIZASOAIN, Olga; POLAINO, Aquilino. Reduction of anxiety in pediatric patients: effects of a psychopedagogical intervention programme. Patient Education and Counseling, v. 25, n. 1, p. 17-22, 1995. Disponível em:< <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0738399194006512>>. Acesso em 22 de mai.de 2018

MARTINS, João Batista. A formação de professores no âmbito da abordagem

multirreferencial. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 18, n. 3, p. 467-476, 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n3/1413-8557-pee-18-03-0467.pdf>>. Acesso em 15 de mai. de 2018.

MILANESI, Irton. Supervised training: practical conceptions in school environments. *Educar em Revista*, n. 46, p. 209-227, 2012. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a15.pdf>>. Acesso em 2 de mai. De 2018.

MOÏSI, Jennifer C. *et al.* Sensitivity of hospital-based surveillance for severe disease: a geographic information system analysis of access to care in Kilifi district, Kenya. *Bulletin of the World Health Organization*, v. 89, p. 102-111, 2011. Disponível em:< <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3040379/>>. Acesso em 3 de mai. de 2018.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. *Educar em revista*, n. 17, p. 39-52, 2001. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100004>. Acesso em 2 de mai. de 2018.

NORBERG, Annika Lindahl; LINDBLAD, Frank; BOMAN, Krister K. Coping strategies in parents of children with cancer. *Social Science & Medicine*, v. 60, n. 5, p. 965-975, 2005. Acesso em < https://econpapers.repec.org/article/eesocmed/v_3a60_3ay_3a2005_3ai_3a5_3ap_3a965-975.htm>. Acesso em 12 de jun.de 2018. JCR: 0.050

ORTIZ, Jaime Andres Torres; GIRALDO, Martha Cecilia Gutierrez. FORMACIÓN PEDAGÓGICA HIBRIDA EN DOCENTES LICENCIADOS A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y VIRTUAL. *Revista de Pedagogia*, v. 38, n. 103, p. 273-290, 2017. Disponível em < http://www.redalyc.org/pdf/659/Resumenes/Resumen_65954978013_1.pdf>. Acesso em 15 de jun. de 2018.

PEDROSA, Stella Maria Peixoto de. A educação a distância na formação continuada do professor. *Educar em Revista*, n. 21, 2003. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2123/1775>>. Acesso em 29 de abr. de 2018.

SILVA, Lívia Fernanda Nery da. O estágio supervisionado do curso de pedagogia EAD/UFPI: apresentação da perspectiva legal e de funcionamento. *Educação, Cultura e Comunicação*, v. 8, n. 15, 2017. Disponível em < <http://fatea.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/476>>. Acesso em 15 de jun. de 2018.

TORRES, Patrícia Lupion. Online learning laboratory: a collaborative learning experiment with the use of the Eureka@ Kids virtual learning environment. *Cadernos CEDES*, v. 27, n. 73, p. 335-352, 2007. Disponível em:< <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewFile/10071/7904>>. Acesso em 6 de mai. de 2018.

QUEVEDO, Angelita. Blended-learning Implementation in Undergraduate Teacher's Formation Courses: Difficulties from the Students' Point of View. *International Journal of Technology, Knowledge & Society*, v. 7, n. 2, 2011.

Aspectos teóricos sobre as contribuições da atividade experimental para o ensino e aprendizagem da matemática

Janaina de Nazaré Borges Freitas

Universidade Federal do Amapá

Valéria Castelo Branco de Sousa

Universidade Federal do Amapá

Edenil Quaresma Souza

Universidade Federal do Amapá

Marcelo Robson Sousa Pereira

Universidade Federal do Amapá

Daniel Melo da Silva Junior

Universidade Federal do Amapá

Nayara França Alves

Instituto Federal do Amapá

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.19

RESUMO

Por meio deste artigo busca-se apresentar aspectos teóricos sobre as contribuições da atividade experimental para o ensino e aprendizagem da matemática. Nesse sentido, tal investigação tem como objetivo expor o papel da atividade experimental e relatar a sua eficiência na construção do conhecimento significativo dos alunos, fazendo relatos e análises dos possíveis efeitos do emprego dessa metodologia. Sendo o estudo realizado na forma de pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica, com caráter descritivo. Os resultados encontrados indicaram que, a utilização das atividades experimentais como ferramenta pedagógica se mostra uma opção válida. Pois uma metodologia pedagógica, pautada no uso dessa ferramenta, pode tornar mínimo o desinteresse por parte dos alunos e as dificuldades apresentadas por eles no ensino e aprendizagem dos conceitos. Dessa maneira, é relevante repensar o papel da experimentação na educação e procurar formas de concretizar em aprendizagem significativa as suas potencialidades. Pois, esses ambientes são potencialmente favoráveis as discussões dos modelos matemáticos, sendo relevantes aliados na construção dos conceitos por parte dos alunos, em seus diversos níveis de escolaridade.

Palavras-chave: ensino. experimento. aprendizagem.

INTRODUÇÃO

É de conhecimento, que o ensino da Matemática ministrado nas escolas públicas de educação básica, sofre de uma certa aversão por parte dos alunos, visto que são várias as dificuldades e peculiaridades encontradas por eles no ensino médio, devido à falta de uma compreensão dos conceitos básicos durante o processo de ensino e aprendizagem. Acredita-se que a maneira de ensinar a disciplina pode tornar mínima as arestas que distanciam os estudantes, isto é, o ensino-aprendizado acaba por advir de qual procedimento o educador está aplicando para conquistar os alunos a se interessarem pela disciplina.

Dessa maneira, no ensino da matemática, normalmente, o aluno não adquire uma aprendizagem significativa, tendo em vista que os conhecimentos prévios do educando não são relacionados com os novos conhecimentos, assim é necessário que o educador busque por novas metodologias. Pois, o método tradicional de ensino, que normalmente é empregado ao longo do processo de aprendizagem, não é suficiente para despertar o interesse e nem mesmo a motivação dos alunos pela disciplina.

Contudo, ao tratar-se das atividades experimentais para o ensino e aprendizagem da matemática, observa-se normalmente uma certa rejeição por boa parte dos educadores. Pois a prática da experimentação, frequentemente acaba por representar um trabalho a mais para o educador desenvolver. Entretanto, as atividades experimentais tendem a captar muito mais informações em menos tempo, garantindo um destaque especial na compreensão e assimilação dos conteúdos ministrados, principalmente quando se fala na modalidade da educação básica.

Assim sendo, é relevante que a prática caminhe junto com a teoria, pois as atividades experimentais tendem a despertar o interesse do aluno pela disciplina, motivando-o. Desse modo, o aluno motivado age por vontade própria, fazendo a união do que aprendeu na teoria com o que foi visto na prática, aprimorando o seu conhecimento. Ante a isso, o presente estudo aborda de forma qualitativa a temática dos experimentos como forma de superar dificuldades de compreensão da matéria de Matemática na educação básica, sendo realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica com caráter descritivo.

NOÇÃO SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Aprendizagem significativa consiste em um processo onde novas informações estão relacionadas de maneira não arbitrária e substantiva com a estrutura cognitiva da pessoa que está aprendendo. Trata-se de um mecanismo humano para adquirir e registrar uma grande quantidade de ideias assim como informações que são representadas em qualquer área de conhecimento (MOREIRA; CABALLERO; RODRÍGUEZ, 1997). Esse tipo de aprendizagem solicita um esforço do aprendente, de modo a conectar o novo conhecimento com a estrutura cognitiva existente, sendo essencial uma atitude proativa, a medida em que, uma determinada informação liga-se a um conhecimento de teor cor-respondente na estrutura cognitiva do aprendiz (TAVARES, 2004) e em uma conexão não literal.

Essa aprendizagem não depende das palavras específicas que foram usadas na recepção da informação. Assim sendo, a natureza do processo de aprendizagem significativa encontra-se, por consequência, na relação não arbitrária e substantiva das ideias, figuradamente

expressa com algum aspecto importante do processo, estrutura de conhecimento do aprendente (MOREIRA; CABALLERO; RODRÍGUEZ, 1997). Isto é, com algum conceito ou proposição já significativo e adequado para interagir com novas informações. Dessa maneira, o fator isolado mais relevante para esse tipo de aprendizagem é o conhecimento prévio, a experiência prévia ou a percepção prévia (MOREIRA, 2013). Onde o aprendente necessita manifestar uma predisposição para fazer a relação de um modo não-arbitrário, assim como não-literal, o seu novo conhecimento com o conhecimento prévio.

Para a aprendizagem significativa, o aprendente não é um receptor passivo, o mesmo carece fazer uso dos significados que já internalizou. Para que esses sejam captados no processo, ao mesmo tempo que está progressivamente distinguindo a sua estrutura cognitiva e realizando a reconciliação integradora (MOREIRA, 2000). De maneira a identificar diferenças e reorganizar seu conhecimento. Dessa maneira, a aprendizagem é significativa quando novos conhecimentos, tais como conceitos, ideias, proposições, modelos e fórmulas passam a significar algo para o aprendente.

Portanto, o educando possui uma aprendizagem significativa quando este é capaz de explicar situações com as suas próprias palavras e resolver problemas novos, isto é, quando compreende. Para tanto, a construção de significados incide em uma acuidade substantiva do material oferecido (TAVARES, 2008). Pelo qual não advém apenas da retenção da estrutura do conhecimento, mas cresce da competência de transferir esse conhecimento para o seu possível usem um contexto diferente daquele em que ele se consolidou.

METODOLOGIA TRADICIONAL DE ENSINO NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

De maneira sucinta, a matemática descreve os fenômenos através de equações, funções, gráficos, leis, teoremas, entre outros. Ao considerar a relevância desta ciência para a compreensão da natureza, muito se tem investido em novas propostas de ensino (LABURÚ *et al.* 2007). De forma geral, o ensino desta disciplina nas escolas públicas de educação básica, acaba por estar muito restrita aos livros didáticos, isso dificulta a compreensão do estudante pois ele não consegue associar os fundamentos teóricos com as atividades práticas.

Além disso, em muitos destes livros a apresentação dessa disciplina é realizada por meio de um modelo fortemente matemático, distanciando, em alguns casos, o aluno que até então não consolidou os conceitos fundamentais que as envolvem. Evidentemente o livro didático apresenta um papel fundamental nos elementos que compõe o conjunto educacional, porém, ele é apenas uma das ferramentas de ensino.

Assim, a metodologia tradicional do ensino vivenciada na maioria das escolas ainda pode ser descrita através dos pressupostos de Villani (1984), que destaca que a mente dos alunos é encarada como uma “tábula rasa”, em que, todo conhecimento prévio que os mesmos tem sobre o conteúdo devem ser esquecidos. A aprendizagem é um processo de “gravação” de conhecimento sobre esta tábula rasa, onde com muito esforço o aluno grava toda a aula ministrada pelo professor e todo conteúdo contido no livro.

A vista disso, a aula apresenta um conjunto de fórmulas e as avaliações são medidas

superficiais do quanto foi gravado pelo aluno, consistindo em questões análogas as que foram apresentadas em sala de aula. Só é considerado produtivo ao ensino a relação professor-aluno, enquanto a relação entre os próprios alunos é deixada de lado, já que o único detentor do conhecimento é o professor (VILLANI, 1984). Além disto, a elaboração dos currículos para o ensino da matemática no ensino médio é uma contínua redução de conteúdo, em que o currículo contém apenas o que é considerado essencial; o professor deve saber de maneira clara e completa o conteúdo a ser apresentado (VILLANI, 1984), possuindo uma função indiferente ao de um pesquisador

Como consequência da prática destes pressupostos, a construção do conhecimento acerca dessa disciplina no ensino básico enfrenta grande dificuldade, pois os professores não conseguem atrair a atenção dos alunos para uma aula, seja ela com um conteúdo prazeroso, contextualizado e funcional. Logo, pode-se dizer que um grande agravante sobre o ensino da mesma é a maneira como o emissor, nesse caso o professor, tradicionalmente apresenta os conteúdos (ALVES; STACHAK, 2005), sem muito preocupar-se com a efetividade da aula e o quanto os alunos absorvem os assuntos.

Esse mesmo ponto, é defendido por Duarte (2012), que acrescenta o fato de a maior preocupação nas instituições de ensino ser o dever de cumprir o conteúdo no tempo delimitado, e concorda com o fato de não haver conexão do assunto abordado com o cotidiano e o conhecimento prévio do aluno. Quando o ensino e aprendizado é realizado mediante a essa ideologia não há uma possibilidade de uma aprendizagem significativa, já que as metodologias adotadas não favorecem a participação mais ativa do aluno em sala de aula.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA E A ADOÇÃO DE METODOLOGIAS ALTERNATIVAS

A adoção de metodologias alternativas não é uma garantia para a aprendizagem do aluno, vista a necessidade de seu empenho, que se faz relevante para o processo de ensino e aprendizagem, contudo, em alguns casos apesar dos esforços os alunos se deparam com o fracasso. Para Davis *et al.* (2005), o fracasso não pode ser atribuído a problemas cognitivos e, sim, às dificuldades metacognitivas. Isto é, de monitorar, avaliar e modificar suas estratégias de encontrar as respostas necessárias.

Aqueles que não se saem bem na escola dispõem, como sabemos, de diversos conhecimentos e competências, ou seja, possuem capacidade para desenvolver suas habilidades metacognitivas. Assim, a raiz do problema parece residir menos na falta de saberes e habilidades do que no fato de não conseguirem nem os utilizar, nem os transferir para outras situações (WONG, 1985). Assim sendo, parte da dificuldade de se aprender a disciplina está centrada no fato dos alunos não saberem que são de fato capazes de aprender

Existe um consenso sobre o déficit no processo de ensino aprendizagem da matemática e da necessidade de encontrar uma alternativa prática e compatível com a realidade. Pois, a matemática é muito importante uma vez que está nos leva a compreender melhor o meio em que vivemos. Porém está acaba por ser uma das disciplinas que os alunos da educação básica menos gostam e mais sentem dificuldade. Sendo várias as críticas de como a disciplina vem sendo desenvolvida pelos educadores na educação básica.

No seu processo de ensino e aprendizagem, as formulas e os cálculos são apresentados algumas vezes antes mesmo que os estudantes compreendam bem o assunto estudado, onde os exercícios e as provas aplicadas dentro de sala de aula são apresentados em muitos casos como matemática aplicada (LOPES, 2004). Sendo assim, a aula se resume normalmente em treinar o aluno na resolução dos vários problemas algébricos, com isso o educador acaba por dar uma aula mecanizada. Muitos destes estudantes não conseguem enxergar a importância da matemática, e muito menos a utilização, em seu cotidiano.

O professor pode utilizar diversos métodos para ministrar sua aula, uma delas é a utilização de experimentos, uma ferramenta essencial para prender a atenção do aluno e despertar a curiosidade e interesse deste pelos assuntos, esta seria utilizada como apoio ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que promove a participação do educando. Pietrocola (2001, p.44) afirma que “A mudança de atitude está na inversão do modo como o aluno entra em contato com o conteúdo”, deste modo o educador pode realizar singelas alterações nos conteúdos, a fim de relacioná-los com a realidade do aluno.

A NECESSIDADE DA INSERÇÃO DE NOVAS METODOLOGIAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA: A EXPERIMENTAÇÃO

Quando os alunos ficam desmotivados, involuntariamente dificultam ainda mais seu processo de aprendizagem. Conforme Rosa e Filho (2013, p.101), “a motivação é um dos fatores propulsores no processo de aprendizagem, pois um ser desmotivado prejudica um dos propulsores internos do pensamento metacognitivo.” Algo decorrente do ensino tradicional é a figura do professor como um detentor de todo o conhecimento, imagem que está fortemente vinculada à metodologia utilizada, portanto é preciso uma nova metodologia que mude a visão do aluno em relação ao papel do professor. Valadares (2001, p. 1) entende que:

[...] ponto de partida é a construção do conhecimento pelos alunos e para os alunos, no qual o papel do professor seja essencialmente o de um facilitador do processo pedagógico. Para tanto ele deve ser capaz de gerar um ambiente favorável ao trabalho em equipe e à manifestação da criatividade dos seus alunos por intermédio de pequenos desafios que permitam avanços graduais (VALADARES, 2001, p. 1).

Nesse sentido é evidente a necessidade de uma nova metodologia que possibilite ao professor ser visto de acordo com Valadares (2001). Nessa proposta é que se encontra o ensino por meio da experimentação, já que tal modo proporciona aos alunos as relações evidentes entre os modelos e a realidade, possibilitando um ensino contextualizado (HEIDEMANN; ARAUJO; VEIT, 2012). O uso de experimentos como metodologia para o ensino e aprendizagem se mostra como uma grande ferramenta pedagógica.

Segundo Almorim e Silva (2016, p.4) a experimentação “torna as aulas mais eficazes e motivadoras”, saindo assim, do modelo clássico de ensino (onde o recurso material é o livro didático), que podem inclusive superar estas barreiras já apresentadas. Pois para Veit e Teodoro (2002, p.7) é uma “maneira de viabilizar a implementação de algumas características-chave dos novos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio (PCNEM)”. Este modelo é bastante interessante, pois sua praticidade e correlação com o mundo matemático é bastante conveniente já que sistemas reais são regidos por equações diferenciais que muitas vezes possuem dependências de parâmetros e grandezas como velocidade, temperatura, aceleração e energia.

Gera-se então, uma grande oportunidade para que o aluno possa “manipular e criar” o seu próprio sistema, fazendo uma análise pessoal de como o sistema se comporta conforme as mudanças provocadas pelo mesmo (VEIT; TEODORO, 2002), auxiliando ainda aqueles que não têm tanta facilidade para lidar com expressões matemáticas, já que, os mesmos podem focar na interpretação da resposta do sistema às mudanças dos parâmetros impostos. Outro recurso que advém da experimentação, e não somente este, é que o aluno pode repetir inúmeras vezes o mesmo processo, podendo buscar responder suas próprias dúvidas. Este processo é de extrema importância no ensino da matemática. Muitos trabalhos defendem o uso de tal modelo como um meio para superar as adversidades, pois nos próprios PCN+.

A escola não pode ficar alheia ao universo informatizado se quiser, de fato, integrar o estudante ao mundo que o circunda, permitindo que ele seja um indivíduo autônomo, dotado de competências flexíveis e apto a enfrentar as rápidas mudanças que a tecnologia vem impondo à contemporaneidade (BRASIL, 2002, p. 229-230).

Para Macêdo, Dickamn e Andrade (2012, p.564) o ambiente educacional necessita “passar a viver em consonância com a realidade externa aos seus portões e deixar de praticar um modelo de ensino baseado em procedimentos produtivistas e conteudistas”. Assim sendo, é relevante o uso da experimentação em sala de aula, tendo em vista a sua capacidade de ensinar, o que traz inúmeras possibilidades para a implantação de novas técnicas de ensino e aprendizagem, além disso, os alunos sentem-se mais motivados.

A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE EXPERIMENTAL NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Diversos fatores levam um aluno a não gostar de uma disciplina. A dificuldade particular dos estudantes é um dos principais motivos, assim como a linguagem muito difícil já que se trata de uma linguagem científica, técnica, e a grande exigência da disciplina quanto ao conhecimento da parte dos conceitos, teorias, fórmulas e aplicações matemáticas (OLIVEIRA, 2000). Todas essas características criam barreiras entre a disciplina e os alunos.

Os alunos geralmente têm como alvo de críticas o professor responsável por lecionar a matéria. Por isso, a boa didática e a adoção de novas metodologias são essenciais para a compreensão dos conteúdos e para garantir uma aprendizagem com qualidade (ARAGÃO, 2000). De um modo geral, sabe-se que o ensino das disciplinas de exatas é dependente do uso de livros por parte do educador, onde o modelo de ensino e aprendizado é focada fortemente nessa metodologia.

Entende-se que muitas instituições são desprovidas de estruturas tecnológicas e/ou recursos didáticos, e quando apresentam, essas ferramentas são sucateadas, entretanto, tais fatores não justificam o prevailecimento de aulas predominantemente expositivas. Eventualmente, são realizados estudos sobre alternativas viáveis ao ensino e aprendizado da matemática. Nesse sentido as aulas experimentais são apresentadas como um meio de desmitificação da complexidade dos fenômenos.

Dessa maneira, a adequação das práticas tradicionais de ensino é relevante, onde os recursos experimentais podem ser usados como meio auxiliar as práticas metodológicas. A prática experimental é relevante para o ensino e aprendizagem das ciências, sendo amplamente aceita

entre a comunidade científica como uma metodologia de ensino, com resultados comprovados em muitas investigações científicas (CASSARO, 2012). Onde o ambiente experimental é potencialmente favorável as discussões dos modelos.

O experimento apresenta um papel importante na mediação, sendo um relevante aliado na construção dos conceitos por parte dos alunos, em seus diversos níveis de escolaridade. Assim sendo, o ideal seria como nos diz HADJI (2006, p. 18) “propor a cada aluno situações-problema que vão obrigá-lo a refletir, a inventar, a construir conceitos e novos modelos de comportamento”. Onde essas situações devem ser “adaptadas a cada um e estar um tantinho acima do nível que eles sabem naquele momento para que os obstáculos lhes permitam ir além” (HADJI, 2006, p.18). A reflexão a respeito da construção e natureza do conhecimento assim como a procura pelos diversos modelos para a maneira como os alunos aprendem pode levar ao questionamento de metodologias e finalidades.

Assim sendo, o planejamento e orientação de estudos que originem novos conhecimentos que eventualmente robusteçam a teoria se faz relevante. Na mesma linha, Bruner (1973 *apud* Cassaro 2012 p. 27) “reconhece que a aprendizagem se deve basear na experimentação, recomendando todo o tipo de material didático e a utilização frequente do laboratório, numa perspectiva de exploração de alternativas de aprendizagem por descoberta dirigida”. Dessa maneira, existem essencialmente cinco motivos para envolver os educandos em atividade experimental (HODSON, 1998 *apud* CASSARO 2012 p. 28):

1. Motivar, estimulando o interesse e o prazer de investigar;
2. Treinar destrezas laboratoriais;
3. Enfatizar a aprendizagem do conhecimento científico;
4. Percepcionar o método científico e adquirir perícia na sua utilização;
5. Desenvolver certas “atitudes científicas” como abertura de espírito e objetividade.

Portanto, verifica-se uma forte necessidade de se utilizar da metodologia experimental para o trabalho da matemática na educação básica, pois além de motivar os estudantes na aprendizagem da disciplina, a pratica acaba por fornecer uma aprendizagem significativa.

EFICIÊNCIA DAS ATIVIDADES EXPERIMENTAIS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM MATEMÁTICA

O ensino da Matemática, fundamentalmente, objetiva fazer com que o educando aprenda a viver na sociedade ao qual ele está inserido se apropriando dos recursos que o mundo tecnológico lhe oferece. Para solucionar os problemas que lhes são propostos ao longo se sua vida (ARAGÃO; SCHNETZLER, 2000). Nesse sentido, aceitar a experimentação como um componente de um procedimento demonstrativo de verificação consiste em uma deliberação cogente e reconhecida por pessoas que pensam e fazem o ensino e aprendizagem (GIORDAN, 1999, p. 44), uma vez que a concepção do pensamento e das atitudes das pessoas acontecem especialmente nos entremeios das atividades investigativas.

Assim sendo, a experimentação enquanto atividade relevante e intrínseca no ensino

e aprendizagem acaba por atrair as atenções de teóricos das mais diversas áreas de estudo. Dessa forma, estudiosos procuravam por novas ferramentas com o intuito de melhorar a aprendizagem do conteúdo, e assim o período adveio e a utilização das atividades experimentais como ferramenta pedagógica continuam presentes no ensino e aprendizagem.

Pérez (1999 *apud* Cassaro 2012 p. 16) afirma que “as atividades experimentais ainda são apontadas como uma forma de contribuir para uma melhor aprendizagem no ensino de Ciências”, principalmente a matemática que ainda apresenta críticas por parte do alunado. Mesmo assim, verifica-se que existe um distanciamento entre a Matemática ensinadas nos ambientes escolares e as propostas apresentadas nos estudos científicos (ARAGÃO; SCHNETZLER, 2000). O ensino no Brasil tem ganhado inúmeros reforços de seus especialistas que acabam por debater as várias questões que vão desde os seus aspectos sócio histórico assim como epistemológicos, até aquelas que dizem respeito à prática-pedagógica e técnica.

Dessa maneira, entre os vários aspectos, a discussão sobre o gostar de disciplinas da área de exatas e a obrigação de estudá-las, mostra-se ser de grande relevância nos dias atuais (ARAGÃO; SCHNETZLER, 2000). Tendo em vista que a Matemática faz parte do cotidiano. A vista disso, as diversas causas assinaladas para justificar o fato de muitos alunos não gostarem da disciplina têm bases especificamente culturais.

Assim sendo, quando se trata de abordar a metodologia pedagógica, pauta-se no uso da atividade experimental como sendo um dos instrumentos principais para colaborar com o ensino e aprendizagem, para tornar mínimo o desinteresse por parte dos alunos e as dificuldades apresentadas por eles no ensino e aprendizagem dos conceitos. Nesse contexto, o ensino e aprendizagem da Matemática carece de contribuições para a formação de um pensamento científico, permitindo ao aluno a interpretação dos fenômenos assim como a compreensão da evolução das diversas tecnologias.

Segundo Carvalho (1999 *apud* Cassaro 2012 p. 17) “é uma forma de levar o aluno a participar de seu processo de aprendizagem, sair de uma postura passiva e começar a perceber e agir sobre o seu objeto de estudo”, dessa maneira é essencial o trabalho com a experimentação no ambiente educacional, para que a aprendizagem seja significativa.

METODOLOGIA

O tipo de pesquisa quanto aos objetivos é descritivo, já em relação aos procedimentos técnicos adotados é bibliográfica. Quanto a abordagem, esta é qualitativa. Segundo a literatura de Gil (2008) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, composto sobretudo por livros, artigos científicos, dissertações e teses, o autor supracitado afirma ainda que a interpretação, bem como, a atribuição de significados é básica no processo de pesquisa qualitativa, não requerendo o uso de métodos e técnicas estatísticas. Sobre a pesquisa qualitativa Oliveira (2011, p. 28) destaca que é um “processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto ou segundo sua estrutura”.

Em relação às fontes, foram selecionados artigos científicos e monografias, dispostas em fontes digitais como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),

Google Acadêmico e Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO). Adotou-se como critério de inclusão trabalhos que apresentassem descritores como: “atividade experimental na matemática” e “atividades práticas no ensino e aprendizagem de matemática”. Os trabalhos que não abordaram ambos os aspectos ou que não eram empregados a educação, foram descartados.

Essas bases foram escolhidas como fontes, devido a facilidade de acesso e por reunirem um elevado número de produções científicas. Dessa maneira, após identificar os estudos, foi realizada a leitura fluente, sendo realizada a análise dos principais aspectos apontados pelos autores a respeito da temática. A compreensão e análise desses documentos possibilitaram a geração de informações científicas importantes para a discussão sobre o tema, para a sua fundamentação e comprovação das ideias defendidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por uma conclusão unânime entre educadores, sabe-se que é a função do professor criar e aplicar métodos dos quais o aluno possa sentir-se inserido novamente no ensino. Visto que, o ensino tradicional não acompanhou o avanço dos hábitos, que se modernizaram devido aos avanços tecnológicos. Insistir no ensino tradicional só estagna o ensino e popularização da ciência.

Dentre as alternativas encontradas para atualizar a metodologia de ensino da matemática, o uso de experimentos mostra-se bastante receptivo e viável. Mesmo que está não seja a solução definitiva para a solução do problema, a mesma deve necessariamente ser empregada. Além disso, a forma como deve ser empregada também deve ser discutida, pois como ferramenta de ensino, o cuidado com que é feito é essencial para que efetivamente funcione, e não se torne mais um agravante ao ensino.

Além disso, o uso da experimentação se mostra como uma grande saída para quebrar os paradigmas tradicionais de ensino e as problemáticas que carrega consigo, uma vez que para diversos estudiosos a evolução escolar deve acompanhar e inserir-se no mundo tecnológico contemporâneo, já que para muitos, a educação é a chave para o desenvolvimento de uma sociedade.

Fica evidente que cabe ao educador a seleção da metodologia experimental mais apropriada ao ensino e aprendizagem de seus alunos, uma vez que as várias modalidades de experimentação tendem a privilegiar os vários objetivos educacionais. Sendo fundamental que os educandos entendam o real sentido da atividade experimental.

Dessa maneira, cabe às diversas instituições de ensino básico juntamente com o seu corpo docente, adotar as diversas metodologias pedagógicas que tendem a contribuir com o ensino e aprendizagem dos alunos como um todo. Assim, a prática experimental se mostra como uma relevante ferramenta para o ensino e aprendizagem, sendo necessário que sejam direcionadas especificamente para cada área do conhecimento.

A vista disso, a utilização das atividades experimentais como ferramenta pedagógica se mostra uma opção válida. Que, apesar de muito legitimada na literatura científica, continua um tema de discussão pelo não uso desta por parte dos educadores. Pois uma metodologia pedagógica, pautada no uso dessa ferramenta, pode tornar mínimo o desinteresse por parte dos alunos

e as dificuldades apresentadas por eles no ensino e aprendizagem dos conceitos.

Dessa maneira, é relevante repensar o papel da experimentação na educação e procurar formas de concretizar em aprendizagem significativa das suas potencialidades. Pois, esses ambientes são potencialmente favoráveis as discussões dos modelos físicos, sendo relevantes aliados na construção dos conceitos por parte dos alunos, em seus diversos níveis de escolaridade.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Rosália M. R.; SCHNETZLER, Roseli Pacheco (Org). Ensino de ciências: fundamentos e abordagens. Piracicaba: UNIMEP/CAPEL, p. 120-153, 2000.
- AMORIM, Toni. Uso do Computador para o ensino de Física com base na Aprendizagem Significativa. Revista Visão Universitária, v. 2, n. 1, 2016.
- ARAUJO, Ives Solano; VEIT, Eliane Ângela. Uma revisão da literatura sobre estudos relativos a tecnologias computacionais no ensino de Física. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 4, n. 3, 2004.
- ANDALORO, G.; BELLOMONTE, L.; SPERANDEO-MINEO, R. M. A computer-based learning environment in the field of Newtonian mechanics. International Journal of Science Education, v. 19, n. 6, p. 661-680, 1997.
- ANDALORO, G.; DONZELLI, V.; SPERANDEO-MINEO, R. M. Modelling in physics teaching: the role of computer simulation. International Journal of Science Education, v. 13, n. 3, p. 243-254, 1991.
- BACON, Richard A. The use of computers in the teaching of Physics. Computers & Education, v. 19, n. 1-2, p. 57-66, 1992.
- BATA, Ismael Freire; MATOS, Robert Saraiva. Possíveis soluções para a problemática do ensino de Física; metacognição, artefatos experimentais e simulações computacionais. Estação Científica, v. 4, n. 2, p. 75-83, 2014.
- BERGOMI, N. *et al.* Teaching mechanical oscillations using an integrated curriculum. International Journal of Science Education, v. 19, n. 8, p. 981-995, 1997.
- BELLINI, Scott; AKULLIAN, Jennifer. A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. Exceptional children, v. 73, n. 3, p. 264-287, 2007.
- BINI, R.C. (2005). Como o cérebro aprende. Florianópolis: CEITEC.
- CASSARO, Renato. Atividades experimentais no ensino de física. Universidade Federal de Rondônia. Paraná, agosto, 2012.
- CÔRTEZ, Z. S.; RAMOS. D. Proposta Metodológica para o Ensino Médio Aplicado a Circuitos Elétricos. Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2012.
- DE SOUZA, Ednilson Sergio Ramalho; DO ESPÍRITO SANTO, Adilson Oliveira. A modelagem matemática como metodologia para o ensino-aprendizagem de física. 2008. Anais VI Encontro Paraense Educação Matemática. Universidade do Estado do Pará. Belém, Brasil.
- GIORDAN, Marcelo. O papel da experimentação no ensino de ciências. Química Nova na Escola, n. 10,

p. 43-49, nov., 1999.

HADJI, Charles. É preciso apostar na inteligência dos alunos. Nova Escola. Ano XXI, n.198, dezembro de 2006, p.17-20 (Entrevista concedida à repórter Meire Cavalcante).

HODSON, D. (1998). Teaching and learning science: Towards a personalized approach. Buckingham: Open University Press.

HOFFMANN, J. (2003). Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre, Mediação.

LOPES, B.J. (2004). Aprender e Ensinar Física. Fundação Calouste Gulbenkian.

MOREIRA, M.A. (1983). Uma abordagem cognitivista ao ensino de Física. Porto Alegre: UFRGS.

MORIN, E. (2005). A Cabeça bem feita: repensar a reforma repensar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

OLIVEIRA, Renato J. A escola e o ensino de ciências. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

PIETROCOLA, M. (2001). Ensino de Física: conteúdo metodologia e epistemologia numa concepção integradora. Florianópolis: UFSC.

FIOLHAIS, Carlos; TRINDADE, Jorge. Física no Computador: o Computador como uma Ferramenta no Ensino e na Aprendizagem das Ciências Físicas. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 25, n. 3, p. 259-272, 2003.

GARDELLI, Daniel; NEVES, Marcos Cesar Danhoni. Equívocos Didáticos na Física do Ensino Médio sobre a Interpretação dada à Experiência de Oersted/Misconceptions in physics teaching of high school on the interpretation given to the Oersted's experiment. Revista de Ensino de Ciências e Engenharia, v. 3, n. 2, p. 18-36, 2012.

HEIDEMANN, Leonardo Albuquerque; ARAUJO, Ives Solano; VEIT, Eliane Ângela. Ciclos de modelagem: uma proposta para integrar atividades baseadas em simulações computacionais e atividades experimentais no Ensino de Física. Caderno brasileiro de ensino de física. Florianópolis. Vol. 29, nesp 2 (out. 2012), p. 965-1007, 2012.

LEITE, Eliane Campos Ruiz *et al.* Influência da motivação no processo ensino aprendizagem. Akropolis-Revista de Ciências Humanas da UNIPAR, v. 13, n. 1, 2008.

PIRES, Marcelo Antônio; VEIT, Eliane Angela. Uma Análise Preliminar sobre o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação como Meio de Ampliar e Estimular o Aprendizado de Física. EPEF, IX, 2004.

SALES, Gilvandenys Leite *et al.* Atividades de modelagem exploratória aplicada ao ensino de física moderna com a utilização do objeto de aprendizagem pato quântico. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 30, n. 3, p. 3501, 2008.

VASCONCELOS, Francisco Herbert Lima *et al.* A utilização de software educativo aplicado ao ensino de Física com o uso da modelagem. SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, v. 16, p. 1-4, 2005.

VALENTE, José Armando. Diferentes usos do computador na educação. Em Aberto, v. 12, n. 57, 2008.

VALENTE, José Armando *et al.* O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: Unicamp/NIED, v. 6, 1999.

VALENTE, José Armando. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel, 2005.

VEIT, Eliane Angela; TEODORO, Victor Manuel Neves Duarte. Modelagem no ensino/aprendizagem de física e os novos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Revista brasileira de ensino de física. São Paulo. Vol. 24, n. 2 (jun. 2002), p. 87-96, 2002.

XIMENES, Jefferson José; MATOS, Robert Saraiva. Concepção dos conceitos de tempo e espaço nas visões clássica e moderna da Física. Estação Científica, v. 3, n. 1, p. 47-54, 2014.

Vivência musical dos pedagogos nas creches e pré-escolas

Vânia Bolba Cardoso

Graduada em Licenciatura em Música pela Faculdade Serra da Mesa (FASEM), Uruaçu-Goiás

Rogério Alves Gomes

Docente na Faculdade Serra da Mesa (FASEM), Uruaçu-Goiás

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.20

RESUMO

A pedagogia e a música estão intrinsecamente ligadas no que se refere ao processo educacional infantil realizado nas creches e pré-escolas. A utilização constante da música nas atividades cotidianas dessas instituições converge para o questionamento quanto à vivência musical do pedagogo. Explorar de forma consciente o ensino de música requer do educador um preparo mínimo e muita disposição para novos desafios. Pois, a música é uma ciência meticulosamente peculiar e de grande relevância no processo de construção e formação social, cultural e intelectual do indivíduo. Pesquisas apontam que maioria dos profissionais da educação infantil não foi contemplada em sua formação acadêmica com disciplinas de Música a ponto sentirem-se seguros para ensinar música ou para utilizá-la de forma inteligente em suas relações de construção do conhecimento e dos saberes.

Palavras-chave: música. pedagogos. formação. Lei 11. 769/08

ABSTRACT

Pedagogy and music are inextricably linked to the educational process of children in kindergartens and pre-schools. The constant use of music in the daily activities of these institutions converges to the questioning regarding the musical experience of the pedagogue. Consciously exploring the teaching of music requires the educator a minimum of preparation and a lot of disposition for new challenges. For music is a meticulously peculiar science of great relevance in the process of construction and social, cultural and intellectual formation of the individual. Researches indicate that most of the education professionals in children have not been contemplated in their academic training with Music disciplines to the point to feel safe to teach music or to use it in an intelligent way in their relations of knowledge and knowledge construction.

Keywords: music. pedagogues. formation. Law 11. 769/08

INTRODUÇÃO

A Música é uma arte que está entrelaçada à história do homem desde os tempos mais remotos (CHAIM, 2006). Esta arte milenar sempre esteve presente em várias culturas de diversos povos como os caldeus, babilônicos, persas, gregos, romanos, chineses entre outros (MED, 1996). Como se trata de uma sabedoria coletiva que se funde à história das sociedades merece um estudo mais rigoroso quanto ao ethos de cada tempo e localidade (CANDÉ, 2001).

Porém neste primeiro momento o estudo ater-se-á a pontuar conceitos, significados e funções da música. Alguns autores são unânimes quanto ao conceito de música dentro de uma perspectiva clássica que é: a arte de combinar os sons e é composta por três elementos principais: melodia que se refere aos sons tocados ou cantados sucessivamente ou seja, uma nota após a outra; harmonia que se refere aos sons tocados simultaneamente ou seja, aos sons tocados ou cantados ao mesmo tempo e o ritmo que se refere ao movimento do som ou a ordem em que os sons são dispostos (MED, 1996).

Corroborando com afirmativa acima Priolli (1979) ainda acrescenta que tais elementos são “ordenados sob a lei da estética”. Da mesma forma Lacerda (1966) também concorda com a definição clássica e ressalta as quatro propriedades ou parâmetros do som que são: duração, que diz respeito ao tempo da produção do som, ou seja, se ele é mais curto ou mais longo; intensidade, trata-se da força do som ou de sua propriedade ser mais forte ou mais fraco; timbre é a peculiaridade de cada som é o que o faz ser reconhecido, distinguido ou identificado; altura trata-se da característica do som grave, médio ou agudo.

A cerca de tais conceituações é válido ratificar que se trata de uma perspectiva clássica, porém a partir do século XX outras linhas de pensamento sobre as variações do ritmo, da harmonia e da melodia vem sendo acrescentadas com os efeitos modernos dos sons e suas inovadoras e inúmeras possibilidades. (CUNHA; CORRÊA, 2013). Dentre todas as artes a música é a mais abstrata, devido o seu poder comover emocionar e de provocar impressões distintas no ouvinte (SWANWICK, 2003).

FUNÇÕES DA MÚSICA NA SOCIEDADE

A música tem o poder de provocar impressões e sensações no ato da fruição, ela dispõe de várias funções dentro de cada contexto social e pode ser avaliada de formas distintas pois, cada indivíduo absorve a experiência musical, conforme sua interpretação e entendimento a partir de seu grupo, cultura, tempo ou sociedade. Porém, apesar das diferentes impressões sobre música, algumas das funções são unânimes para todos. De acordo com Swanwick (2003) citando Merriam (1964) vemos alguns exemplos dessas funções: expressão emocional que é a capacidade da música de desencadear emoções e sentidos tanto de quem ouve como de quem interpreta ou compõe; O prazer estético ao se ouvir uma canção independente das concepções subjetivas do “belo”. Ou seja, o que é bonito para um indivíduo pode não ser para outro. A percepção estética é individual e libertadora levando o sujeito a romper com paradigmas de conceitos impostos quanto experiência musical e suas impressões sonoras (SANTOS, 1993).

Outra função da música é o divertimento; comunicação transmitir informações, imprimir ideologias; representação simbólica está ligada ao imaginário à forma que cada um interpreta o

que se vê, o que se ouve, o que se toca, estes símbolos na música podem ser através de gráficos como na própria escrita musical, gestos, linguagem oral, artes visuais etc.; contribuição para continuidade e estabilidade da cultura, um exemplo plausível são os modos gregos, conhecidos também como modos litúrgicos ou eclesiásticos que eram uma espécie de música tocada com características próprias de cada região da Grécia antiga, eles representavam as escalas da antiguidade e foram a base das escalas tonais que conhecemos hoje em dia, ultrapassando milênios e são utilizados até hoje consolidando, eternizando a cultura grega e influenciando as demais culturas do mundo (MED, 1996).

A validação de instituições sociais também é uma função muito importante da música assim como o hino nacional de um país, como as músicas sacras são para a igreja, também os concertos, as óperas, os saraus eram para a nobreza; contribuição para integração da sociedade promovendo a vivência social, potencializando as relações interpessoais tanto para os músicos quanto para o público (WERNECK, 1999 *apud* DELLANI; MORAES, 2012).

Reações da música no corpo humano

Além do prazer estético e dos simbolismos, a música também tem o poder de provocar respostas fisiológicas (MERRIAM, 1964 *apud* SWANWICK, 2003). Estas reações podem ser positivas como é o caso do conhecido “Efeito Mozart” – um conjunto de pesquisas – o qual está relacionado a experiências com crianças expostas às composições de Mozart que desenvolvem mais o raciocínio do que as demais que não passam pela mesma experiência (TIEPPO; REIS; PICCHIAI, 2015).

Pesquisas apontam que a música ativa muitas áreas do cérebro, podendo provocar também alguns distúrbios como: epilepsia musicogênica (crises epiléticas desencadeadas por alguma música, por uma nota musical ou por algum som específico), alucinações musicais musicofilia (prazer excessivo ao ouvir música), Amusia (incapacidade de memorizar melodia e reconhecer sons musicais). Além de seu poder terapêutico comprovado através de consideráveis melhoras em pacientes em tratamentos de doenças como Parkinson, demência e hiperatividade (MIRANDA, 2013).

As medidas comportamentais estão relacionadas à observação da reação do ouvinte em contato com a música. Outra medida analisada é a cognitiva que se trata de uma análise de relatos verbais expostos pelos ouvintes durante ou logo após um evento musical e por fim, as medidas psicofisiológicas, que tratam da análise das alterações fisiológicas durante o evento musical em que se observa os batimentos acardíacos ou imagens cerebrais através de instrumentos e tecnologias específicas. Exemplo: o ouvinte é observado quanto às suas reações fisiológicas quando submetidos aparelhos como eletrocardiogramas e eletroencefalogramas durante a experiência musical. Nestes casos as reações podem ser as mais distintas variando de pessoa para pessoa para pessoa (JUSLIN; SLOBODA, 2010 *apud* RAMOS, 2016).

Corroborando com o estudo citado acima, Russel (1980) aborda esta temática apresentando o modelo circunpleto expondo duas dimensões: o potencial de arousal, que é o estudo que parte do pressuposto que toda escuta musical provoca uma certa reação naquele que ouve. Seja através da atitude de bater o pé, balançar a cabeça, bater as mãos sentir arrepios, balbuciar, chorar, imitar o acompanhamento da música entre outros. E da valência afetiva que trata do estudo ou da observação de que “toda música carrega em si um valor afetivo desencadeando

certo tipo de prazer que pode variar de pessoa para pessoa” (RAMOS, 2014).

O ENSINO OBRIGATÓRIO DE MÚSICA NAS ESCOLAS DO BRASIL

O ensino de música iniciou-se no Brasil com a chegada dos Jesuítas dentro de um programa de catequização dos povos que já habitavam este solo e dos filhos dos colonos. No mesmo período a elite também era instruída nessa arte (RIBEIRO, 2003). Ao longo da história e de forma bastante tímida a música foi ganhando espaço como parte integrante da estrutura educacional ora como protagonista como na era Vargas sob a direção de Villa-Lobos com o Canto Orfeônico (GOLDEMBERG, 1995) ora deixada de lado até desaparecer como ocorreu no caso da reforma educacional no período do regime militar na década de 70 (ABEM, 2013) também surgiu em momentos pontuados como parte dos programas do calendário festivo das escolas ou como meras atividades lúdicas (LOUREIRO, 2012). Pois nem sempre a música foi disciplina oficial nos currículos escolares, e componente dentro da disciplina de artes ou melhor dizendo de educação artística (LOUREIRO, 2001).

Apesar desse histórico conturbado do ensino de música no Brasil o país começa a reescrever sua história na educação musical com a promulgação da Lei nº 11.769/2008 que torna o conteúdo de música obrigatório para o ensino básico em todo território nacional. E como grandes conquistas vêm atreladas a grandes desafios, neste novo momento o ensino de música nas escolas do Brasil certamente terá que transpor muitas barreiras para que esta lei seja de fato aplicada em favor do desenvolvimento e consolidação de uma educação democrática (KLEBER, 2013).

O prazo instituído pelo Governo Federal para as adaptações e cumprimento da lei foi de três anos e há seis anos fora expirado. Porém os desafios não se limitam ao tempo estimado. O déficit de profissionais nesta área é imensurável devido o fato de não haver professores de música e nem oferta de vagas suficientes para compor um quadro de docentes compatível com a atual exigência lei. A falta de definição curricular também pode ser um agravante no processo de transformação do ensino de música por não se ter clareza quanto ao que ensinar e como ensinar (FILHO, 2013).

Some-se a isso as ressalvas quanto à obrigatoriedade do ensino de música em âmbito nacional pois, acredita-se que tais medidas amparadas pela legislação sejam insuficientes tendo em vista um país tão grande em suas mais variadas dimensões geográficas, diversidades regionais e culturais (PENNA, 2008).

FORMAÇÃO MUSICAL DO PEDAGOGO

O país enfrenta nos dias atuais alguns desafios quanto à formação dos educadores como problemas relacionados à redefinição dos currículos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, como a falta de clareza quanto à verdadeira função do educador bem como o papel da educação na sociedade em geral. Tais problemas consolidam uma crise na educação digna de uma revisão substancial. Por outro lado, como afirma Candau (2012), o desempenho dos educadores não depende exclusivamente das estruturas governamentais ou da redefinição curricular nos Cursos de Pedagogia e sim no engajamento pessoal do educador no âmbito afetivo e intelectual

o qual deve ser fomentado ou baseado no compromisso, na paixão e no prazer pelo trabalho. Esse compromisso é o que dá sentido às ações do profissional da educação. Portanto a capacitação está ligada à prática que depende do emprego de técnicas que por sua vez deve estar vinculada à reflexão para que não incorra na aplicação de métodos equivocados que reforcem a ideia de que prática e teoria são distintas ou desvinculadas (SANTOS, 2014).

De forma alguma em tais afirmativas, tenta-se eximir as responsabilidades das instituições e órgãos competentes, ou do Estado e suas políticas públicas. Questões estruturais e conjunturais da sociedade como a desvalorização do profissional da educação bem como a desvalorização geral do trabalho em nossa sociedade reforçam a ideia de que há uma grande luta a ser travada pois ensinar continua sendo uma tarefa muito complexa (GREGÓRIO; RABELO et al, 1994). E um desses desafios é como o pedagogo lida com a situação relacionada ao ensino de música, uma vez que não dispõe de conhecimento sobre essa disciplina (AQUINO, 2008 *apud* PRISCO, 2012).

Além disso, este profissional encontra-se inserido em um processo baseado nos princípios mercadológicos, ou seja, em uma educação que visa preparar o indivíduo para o mercado de trabalho do que para o desenvolvimento de sua autonomia e do pensamento crítico este que corrobora para as fendas em sua formação (ANDRADE, 2011 *apud* PRISCO, 2012). Com efeito, nota-se que as crises na educação e nos demais setores da sociedade são regidas pelos critérios do mundo globalizado e pelo pensamento neoliberal onde o ensino de música, não é valorizado de forma que, torna-se mais difícil o acesso à capacitação musical do educador infantil (GAINZA, 2010).

Conclui-se que a formação de um profissional seja inquestionavelmente necessária durante toda sua vida acadêmica. E para o professor que é o mediador do saber no contexto escolar e responsável por desempenhar papéis de ações políticas educativas. É de suma importância para que o educador infantil alcance o sucesso, muito esforço, trabalho e dedicação. Além de ser capaz de reconhecer que seu labor ultrapassa as meras dimensões pedagógicas (ALARCÃO, 2001).

Para Barreto (2014) citando Paulo Freire, a educação é o conhecimento colocado em prática, ou seja: “a visão do conhecimento que o educador tem repercute diretamente na sua prática pedagógica”. A autora ainda afirma que ensinar é um ato precípuo de apreender e que essa ação leva o professor a desenvolver certa disciplina intelectual que o capacitará e o fará estabelecer sua autoridade e suas competências a fins. O professor antes de ensinar um deve ter um prévio conhecimento do conteúdo além da consciência de que é um eterno aprendiz. Caso contrário não levará a sério sua função tampouco sua prática docente negligenciando seu papel de agente de transformação intelectual.

Portanto é necessário que o pedagogo tenha ciência de suas reais atribuições e das complexidades que as envolve sendo capaz de discernir situações e circunstâncias geradoras dessas complexidades. É exatamente nesse processo de construção que são edificados os saberes e definidas as suas competências (PERRENOUD, 2000 *apud* MACHADO, 2004).

DESENVOLVENDO A MUSICALIDADE DO PEDAGOGO

Para o pedagogo que é um educador sem especialização musical, mas, que utiliza a música em grande parte de suas atividades são prerrogativas cruciais o desenvolvimento do conhecimento musical e a competência para refletir sobre a importância da música e do que ela representa para a melhoria do desenvolvimento cognitivo e social da criança. Tais considerações podem levar o pedagogo a desenvolver algumas práticas pedagógicas que o permita e o conduza a explorar diversas possibilidades dentro da perspectiva de educação musical. Tais declarações não afirmam que o pedagogo deve saber tudo ou adquirir conhecimento pleno sobre música. De fato, isso não seria necessário (SCHROEDER, 2012). O importante para este profissional é garantir o mínimo de conhecimento quanto ao uso coerente da música a ponto de despertar para si um entendimento da práxis que não se alinha às tentativas arbitrárias de coibição do pensamento livre (REIS, 1996 *apud* LOUREIRO, 2012).

Para Trope (1993) o educador musical faz parte de um grupo social, portanto ele deve ter compromisso com a música e com o grupo ao qual ele pertence. Sendo assim para se trabalhar com o ensino música é necessário que haja o mínimo de conhecimento por parte do educador para que ele seja capaz de atender e entender às necessidades dos alunos podendo transpor a sua realidade a ponto de modificá-la ou renová-la. De modo que considere os aspectos individuais dos alunos e as suas formas de acesso à música. Pois a música na escola é um forte instrumento de socialização no processo ensino-aprendizagem (LOUREIRO, 2012). Assim como afirma Swanwinck (2003), a música não deve ser vista como mais um produto de consumo e satisfação imediatista para atender aos interesses do mercado capitalista, mas como fonte de experiências representativas, com concepções, forma e beleza plausível de apreciação e análise estética. O ensino de música nos primeiros anos de vida de uma criança não tem objetivo de levá-la a tornar-se virtuosíssima na prática de um instrumento ou do canto mas agregar experiências e vivências agradáveis que poderão contribuir em sua formação e seu desenvolvimento intelectual.

De fato, ensinar música não é um trabalho simples diante de tantas circunstâncias desfavoráveis. Porém é totalmente possível e prazeroso quando professor se dispõe a tomar para si de forma consciente a responsabilidade desses desafios saltando-lhes aos olhos e aos ouvidos, infinitas formas de ensinar música dentro da própria realidade do aluno gerando um turbilhão de emoções (BRASIL, 2011).

A seguir veremos alguns exemplos que podem ser utilizados no ensino de música nas creches e pré-escolas.

Experimentar diferentes sensações através da apreciação musical escutando diferentes estilos musicais com ritmos variados. Apresentando à criança as riquezas e diversidades culturais do país a partir das músicas regionais, dos cancioneiros brasileiros, das cantigas de rodas, cantigas de ninar etc.,

Ouvir música instrumental. Neste caso pode-se convidar um músico instrumentista para a sala de aula ou utilizar de áudios ou vídeos disponíveis. Organizar uma entrevista com perguntas elaboradas pelos próprios alunos,

Interpretar uma obra musical cantada ou apenas instrumental através das artes visuais

como: o desenho, pintura, escultura de acordo com a fruição da criança,

Propor a composição de canções a partir das próprias experiências da criança explorando a percepção e a criatividade infantil,

Refletir sobre a importância de se compreender a música que se toca, que se dança, ou que se ouve,

Criar jogos musicais com elementos correspondentes aos parâmetros do som (duração, timbre, altura e intensidade), às escalas maiores. Exemplo: o jogo qual é a música onde as crianças terão que reconhecer através da melodia tocada qual é a canção.

Apresentar através de danças as formas de compassos (binário, ternário, quaternário). Exemplo: a valsa que é uma música de compasso ternário. Metodologia: Prepara-se o ambiente que faça lembrar os salões das cortes aristocráticas e ensina-se no primeiro momento dançar só e em seguida em pares até que a criança consiga internalizar o ritmo.

Identificar as variações dos timbres a partir da fala dos alunos, relacionando com a paisagem sonora (o universo sonoro que nos rodeia como os sons da natureza, ruídos, gritos, latidos de cães, barulho de veículos, o som do vento, o som de pessoas conversando, etc.),

Criar um coral com intuito de ensinar a classificação vocal (baixo, barítono, tenor, contralto, mezzo soprano ou meio soprano e soprano) e noções básicas do canto como postura, cuidados com a voz, afinação. Convidar um coro para se apresentar na escola.

Estas são algumas, entre outras infinitas formas de se fazer música na escola de forma objetiva e consciente (BRASIL, 2011).

O ENSINO DE MÚSICA NAS CRECHES E PRÉ- ESCOLAS NO BRASIL

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente e conforme a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) é um direito da criança, desde seu nascimento estar na escola. A educação infantil é a primeira fase da educação, sendo oferecida gratuitamente nas creches para crianças de zero até três anos e logo em seguida dos quatro aos cinco na pré-escola. O perfil dessas creches não se aloca mais a prerrogativas de assistencialismo assumindo assim um papel importantíssimo no percurso educacional com fins de alcançar o desenvolvimento psicológico, físico, intelectual e social da criança. Diante disso devem ser consideradas as propostas pedagógicas para a educação infantil que se baseiam em duas linhas principais a de interagir e brincar. Neste momento a criança não deve ser submetida ao ensino de conteúdos formais. A aprendizagem deve ser promovida a partir da exploração do ambiente, das brincadeiras das atividades lúdicas e de suas experiências no dia a dia (BRASIL, 2012).

Neste contexto a música se encaixa perfeitamente, abrindo inúmeras possibilidades para ser explorada. Porém o desafio da escola é encontrar as formas e os meios eficientes para que o ensino de música assim como as demais artes, não fiquem subjugadas às relações capitalistas reforçando a cultura de massa. É responsabilidade da escola a preparação intelectual, social e moral dos alunos (LIBÂNEO, 1984).

Visto que as creches e pré- escolas são ambientes propícios ao ensino de música e que

as crianças estão disponíveis para o aprendizado a dinâmica educacional deve ser pensada sob o prisma de uma perspectiva interacionista em que a escola não se enquadra mais ao estereótipo de ambiente rígido e sim em um local favorável ao desenvolvimento da inteligência, das relações interpessoais, da liberdade de expressão, da criação tornando a escola de fato um lugar legítimo do conhecimento (AZEVEDO; BASTOS et al, 2000).

A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NO COMPORTAMENTO DA CRIANÇA

Desenvolver uma infância recheada de experiências musicais é mais do que reforçar habilidades virtuosísticas como aprender tocar instrumentos ou cantar com a voz “impostada”. Segundo o neurologista do Instituto D’Or doutor Ricardo Oliveira, esta a prática musical nessa fase estimula a coordenação motora, a concentração, a interação, o raciocínio abstrato e o desenvolvimento social (URBIM, 2016).

O mundo dos sons é como um arquivo digital construído com a música que nos rodeia, ou seja, cada indivíduo tem sua percepção particular, peculiar e sua forma de armazenar os dados em suas memórias sensoriais. Por isso a musicalidade se manifesta de formas variadas em cada pessoa (GAINZA, 2010).

A importância de se pensar de forma crítica e consciente quanto ao uso da música discernindo pontos positivos e negativos dentro do contexto educacional é de fundamental importância pois, cada criança em tempo e espaço distintos manifestam comportamentos também distintos com relação à música que lhe é apresentada (GAINZA, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tantas considerações favoráveis ao ensino de música podemos observar que a responsabilidade do educador está em sua ação consciente e que esta, por sua vez é arte. O homem necessita sempre estar produzindo. Por certo, entende-se que a música como propriedade do fazer arte é de grande relevância e um estimulante poderoso na busca do conhecimento e no processo de ensino aprendizagem diante das ações pedagógicas no sistema educacional e na vida das crianças nas creches e pré-escolas do Brasil (COSTA; BORGES, 2011).

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AQUINO, T. L. A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste. Goiânia, 2007. Disponível em; https://eventos.fe.ufg.br/up/248/o/1.4.___18_.pdf. Acesso 15 mai. 2017.

AZEVEDO, G A. N.; BASTOS, Leopoldo E.G.; RHEINGANTZ Paulo A. O espaço da escola como o “lugar” do conhecimento: Um estudo de avaliação de desempenho com abordagem interacionista/ NUTAU’ 2004. São Paulo: FAUUSP, 2000 CD-ROM.

BARBOSA, M. S. S. O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora. 2004. 234 f. Tese (mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade

de Educação. Porto Alegre 2004. Porto Alegre Disponível em; <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6668/000488093.pdf>. Acesso 26 abr. 2017.

BARRETO, V.; Paulo Freire para educadores/ Vera Barreto- São Paulo: Arte e Ciência, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre: A obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Diário Oficial de União, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, 19 ago. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm. Acesso em 25 de abr. 2017.

BRASIL-Ministério da educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso 30 mai. 2017.

BRASIL-Ministério da educação. Creches e pré-escolas públicas recebem mais investimentos. Disponível em:<http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/04/creches-e-pre-escolas-publicas-recebem-mais-investimentos>. Acesso em 22 de abr. 2017.

BRASIL-Ministério da educação. Saiba como funciona o sistema de educação infantil no país.. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/creche>. Acesso em 20 de abr. 2017.

BRASIL, Ministério da educação. A música e o turbilhão de emoções.. 2011. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=27183>. Acesso 25 mai. 2017.

CANDAU, V. M. F. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos/ Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012. Disponível em. Acesso 29 mai. 2017.

CANDÉ, R. História universal da música/ tradução Eduardo Brandão- revisão da tradução Marina Appenzeller.. 2 ed. São Paulo, v. 2: Martins Fontes, 2001.

CARDOSO, B. Curso completo de teoria musical e solfejo. Elaborado por Belmira Cardoso e Mário Mascarenhas. São Paulo, v.2: Irmãos Vitale, 1996.

CARDOSO, R. Kennedy. Projeto de extensão formação da banda de música oficial dos alunos do IFMA – Campus São Raimundo das Mangabeiras. Mangabeiras, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/cliente/Downloads/30032015-185125-Edital_n02_projeto_musica_27_03_2015%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/cliente/Downloads/30032015-185125-Edital_n02_projeto_musica_27_03_2015%20(1).pdf) . Acesso 12 mai. 2017.

CARVALHO, R.; LIMA, B. A música e o desenvolvimento cognitivo infantil, / I Seminário PIBID/Sudeste III Encontro Estadual do PIBID/ES. São Paulo 2015 Disponível em: http://www.fai.com.br/portal/pibid/adm/atividades_anexo/eaf5aaffd4eaa9d19554da587d508be9.pdf. Acesso 28 mai. 2017

CHAIM, I. A. A música erudita da idade média ao século XX. São Paulo: Letras e Letras, 2006.

COSTA, C. A.; BORGES, M. H. J. Música e cognição nos processos de educação musical. XI SEMPEM Seminário Nacional de Pesquisa em Música/IX Einco (Encontro internacional de contraabaixistas). Goiânia, 2011.

CUNHA E.; CORRÊA Patrícia Leal Azevedo. Arte e vida- Um estudo a partir da obra de John Cage/ 22º Encontro Nacional ANPAP. BELÉM, 2013. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/PIBIC/Ester%20Cunha.pdf>. Acesso 14 mai. 2017.

DALLABRIDA, I. C. Formação musical no Curso de pedagogia. Florianópolis, 2014 . disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1820-0.pdf. Acesso 22 mar. 2017.

DIAS, R. A música no pensamento de Aristóteles. Ensaios Filosóficos. Volume X – Dezembro/2014. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo10/DIAS_Rosa_A_musica_em_Aristoteles.pdf. Acesso 21 de mai. 2017

CRUVINEL, F. O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical. ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICA, VIII E 1º SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA MÚSICA POPULAR, Brasília. 2008.

GAINZA, V. H. Educação musical e contemporaneidade: depoimento. Revista Espaço Intermediário. Entrevista concedida a AAPG. v.I, n..II. p.12-15 São Paulo, 2010.

GOLDEMBERG, R. Educação musical: a experiência do canto orfeônico no Brasil, v. 6, n. 3 [18], 103-109. Campinas, 1995.

GREGÓRIO, A. T. P. et al. Por uma política de formação de professores para a educação básica/ MEC-UNESCO, 1994.

JÚNIOR, W. O ensino do canto orfeônico na escola secundária brasileira. [Editorial]. Revista Histedbr. n.42, p. 279-29. 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art18_42.pdf. Acesso 10 mai. 2017.

KLEBER, M. O. Música nas escolas - Lei nº 11.769: Lei 11.769 determina a obrigatoriedade da música na escola, ABEM, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://abemeducaomusical.com.br/artsg2.asp?id=20>. Acesso 03 de mai. 2017.

LACERDA, O. Teoria Elementar da Música. Compêndio de teoria elementar da música. 14º ed. São Paulo: Ricordi, 1966.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública/ A pedagogia crítico-social dos conteúdos. Loyola, São Paulo 1984.

LOUREIRO, A. M. A. Ensino de música na escola fundamental. Coleção Papyrus Educação. Campinas-São Paulo: Papyrus, 2012.

MACHADO, D. D. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio, ABEM, v. 12, n. 11, set. Porto Alegre, 2004. Disponível em: http://www.abemeducaomusical.com.br/revista_abem/ed11/revista11_artigo4.pdf. Acesso 26 mai. 2017.

MED, B. Teoria da música. Brasília: Musimed, 1996.

MIRANDA, K. O poder da música no cérebro. Revista Ciência e Cognição. Nov. 2013. Disponível em: <http://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/?p=1201>

MORAES, D. N. M.; DELLANI, M. P. Inclusão: caminhos, encontros e descobertas. Revista de Educação Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai –DO IDEAU Vol. 7 – Nº 15 - Janeiro - Junho Rio Grande de Sul, 2012.

NORONHA, L. M. R. O Canto Orfeônico e a construção do conceito de identidade nacional. SIMPÓSIO INTERNACIONAL VILLA-LOBOS - USP/2009 Página 1 de 147 São Paulo, 2009.

OLIVEIRA; G. L. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. IX, 2009, PUCPR. A inserção da música na educação infantil e o papel do professor, Paraná/ Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/>

pdf/3412_1722.pdf. Acesso 15 abr.2017.

OLIVEIRA, K. R. Panorama da educação musical: práticas metodológicas em duas escolas de música de Goiânia-go. Goiânia, 2011. Disponível em https://mestrado.emac.ufg.br/up/270/o/Keyla_Rosa_de_Oliveira.pdf?1334931057%20. Acesso 17 abr. 2017.

PENNA, M. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: Uma discussão em aberto. ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), Porto Alegre, v. 19, p.57-64, mar. 2008.

PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. [Editorial]. Revista Poiesis V. 3. p. 5-24, 2005-2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso 15 abr. 2017.

PRIOLLI, M. L. M. Princípios Básicos da Música para a Juventude. 51 ed. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de Música, 2010.

PRISCO, N. Música um conteúdo obrigatório... E agora Pedagogo? Brasília, 2012. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5017/1/2012_NataliaPriscoDias.pdf. Acesso 13 abr. 2017.

RAMOS, D.; Bueno, J. L. O. A percepção de emoções em trechos de música ocidental erudita. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pm/n26/03.pdf>. Acesso 27 mai. 2017.

RIBEIRO, M. P. P. F. et al. Música e o desenvolvimento infantil: O PAPEL DA ESCOLA E DO EDUCADOR Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery N. 12, JAN/JUN 2012. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br> - ISSN 1981 0377 Curso de Pedagogia. Acesso em 29 de jun 2017.

RAMOS Danilo; et al. Influência do método de mensuração sobre respostas emocionais à música no contexto brasileiro. X, 2014 / Anais X Simpósio de Cognição e Artes Musicais – 2014. Disponível em: https://grumeufpr.files.wordpress.com/2011/11/ramos_beraldo_tatsch_2014_influc3aancia3a9todomensurac3a7c3a3orespostasemnocionaismc3basicacontextobrasileiro.pdf. Acesso em 28 abr. 2017.

RIBEIRO, M. L. S. História da educação brasileira: a organização escolar/ Maria Luiza Santos Ribeiro. 12 ed. Campinas: Cortez, 2003.

SANTOS, Fernanda Luiza Costa dos, A importância da Educação Musical na formação do Pedagogo: implicações da Lei 11.769. Rio de Janeiro, 2015. Disponível: <http://www.repositorio.uff.br/jspui/bitstream/1/1387/1/Monografia%20final%20revis%C3%A3o%20final.pdf>. Acesso em 13 de março 2017.

SANTOS, M. G. A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético / Manoel Gonçalves dos Santos. – Feira de Santana, 2014.

SANTOS, M. F. Convite à Estética- Convite à Dança. Editora: Logos, Rio de Janeiro, 1961.

SCHROEDER, S. C. N. Formação e atuação musical do Pedagogo: Algumas possibilidades- UNICAMP ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. XVI – 2012 – Campinas- São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1247p.pdf. Acesso 12 abr. 2017.

SUBTIL, M. J. Arte/ música e indústria cultural - relações e contradições/ 30º Reunião Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Paraná, 2007.

SWANWIVK, K. Ensinando música musicalmente: tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourino. São Paulo: Moderna, 2003.

TERAHATA, A.; et al. A música na escola: Allucci & Associados comunicações, São Paulo, 2012.

Disponível em: <http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/amusicanaescola.pdf>. Acesso 23 abr. 2017

URBIN, E. Música turbina o cérebro infantil/ Jornal O Globo. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/musica-turbina-cerebro-infantil-20256793>, 09 out. 2016

WEIGSDING, J. A.; BARBOSA, C. P. A influência da música no comportamento humano/ Arquivos do MUDI, v 18, n 2, p 47-62. Paraná, 2014 Disponível em: [file:///C:/Users/cliente/Downloads/25137-112203-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/cliente/Downloads/25137-112203-1-PB%20(1).pdf). Acesso 15 abr. 2017.

Educação: evasão escolar

Elaine Aparecida Saraiva Batista
Universidade anhanguera UNIDERP – Pedagogia

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.21

RESUMO

Este estudo se voltou para a análise das causas e consequências da Evasão Escolar. O número de crianças e adolescentes fora das salas de aula é grande no Brasil. São muitos os motivos que levam à evasão escolar elas variam conforme o nível de ensino. Ao observarmos o fundamental II e Ensino Médio, notasse que o desinteresse que os alunos demonstram pela escola e a necessidade de ajudar no sustento das famílias de baixa renda é tida como uma das mais fortes causas, porém, existem outras causas externas a serem avaliadas. Ao observar a Evasão na pré-escola e no fundamental I observasse que está relacionada à distância da residência até a escola, ausência de transporte escolar, falta de um responsável para levar e buscar a criança na escola e trabalho infantil. Já no nível fundamental II e médio outras causas podem ser decisivas, como gravidez na adolescência, não conseguir conciliar o trabalho e os estudos, bullying e assim como, já relatado a necessidade de trabalhar para ajudar nas despesas de casa e a falta de interesse. Os estudantes que abandonam a escola costumam ter baixa autoestima e empregos mal remunerados contribuindo, assim, para o aumento da desigualdade social. Apresentadas as causas e consequências da evasão escolar, compreendesse que algumas medidas poderiam ser tomadas para amenizar os problemas do abandono da escola e assim, conter a evasão. Deve-se cuidar do aluno, motivando-o, assistindo-o e dando-lhe as condições básicas para que nele se desperte o interesse e a conscientização de que o estudo é importante para seu crescimento pessoal e profissional. .

Palavras-chave: causas. consequências. evasão escolar.

Organizadora

Lucimara Glap

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Tecnologia (UTFPR). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Graduada em Licenciatura em Pedagogia (UEPG). Membro do Grupo de Pesquisa: Educação a Distância - formação docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia. Coordenadora do Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB) do município de Ponta Grossa. Professora da Faculdade Santana dos Cursos de: Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Filosofia.

Índice Remissivo

A

- adesão* 65, 66, 117, 125, 126, 131, 132
adolescentes 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 151, 241
África 31, 32, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 136
afro-brasileira 50, 51, 54, 56
alfabetismo 148, 149, 152
alfabetização 22, 149, 150, 151, 152, 153
alunos 18, 19, 20, 21, 25, 52, 56, 57, 62, 76, 99, 100, 109, 110, 114, 115, 121, 126, 132, 133, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 150, 151, 152, 153, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 172, 174, 175, 176, 177, 179, 183, 184, 185, 188, 190, 191, 200, 241
ambiental 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133
ambiente 24, 42, 46, 53, 85, 86, 89, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 120, 127, 128, 129, 130, 132, 137, 149, 151, 152, 156, 166, 167, 174
antropologia 12
aplicabilidade 49, 55, 56, 142, 156
aprendizado 31, 68, 75, 77, 85, 95, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 114, 144, 149, 151, 152, 157, 159, 163, 168, 176, 191, 196, 198, 199
aprendizagem 32, 36, 42, 44, 46, 48, 50, 56, 57, 70, 75, 80, 85, 88, 89, 93, 95, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 105, 108, 109, 110, 113, 118, 119, 120, 122, 130, 137, 149, 150, 151, 152, 157, 158, 165, 166, 167, 169, 183, 184, 185, 191, 192, 196, 198, 199, 201, 205, 210, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 233, 234, 235
argumentação 111, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123
artes 154, 155, 158, 161, 197
aula 13, 14, 16, 18, 20, 21, 25, 52, 54, 56, 96, 97, 104, 111, 112, 114, 115, 118, 120, 122, 123, 152, 158, 166, 174, 184, 185, 191, 192, 193, 200, 241

B

- brasileiras*
brasileiros 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 85, 106, 160
brasileiro 51, 53, 54, 55, 64, 69, 71, 85, 86, 88, 103, 104, 160, 175, 183

C

- cidadão* 43, 47, 56, 58, 59, 62, 63, 67, 70, 128, 164, 166
comunidade 12, 13, 19, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 38, 79, 92, 109, 115, 127, 128, 129, 130, 173, 186, 187
conceitos 17, 20, 21, 28, 29, 42, 43, 45, 50, 54, 55, 70, 76, 94, 105, 150, 151, 165, 166, 186, 187, 199
conhecimento 14, 20, 24, 25, 29, 32, 35, 36, 45, 46, 63, 64, 65, 67, 68, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 84, 85, 89, 92, 93, 97, 98, 99, 101, 103, 112, 114, 115, 118, 120, 121, 122, 123, 128, 129, 133, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 152, 157, 158, 166, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 179, 180, 184, 185, 186, 187, 188, 191, 196, 199

contemporaneidade 12, 13, 14, 18, 23, 24, 29, 51
creches 62, 227, 228, 233, 234, 235, 236
criança 34, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 69, 109, 110, 117, 149, 150, 151, 152,
157, 158, 165, 166, 241
criatividade 151, 169, 180, 195
crise 19, 23, 28, 34, 35, 39
crítica 18, 25, 39, 53, 56, 65, 66, 72, 91, 122, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131,
133, 184
cultural 12, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 51, 53, 54, 55, 56, 70, 77, 86, 88,
91, 93, 98, 100, 103, 117, 122, 152, 159, 184, 185
Curricular 12, 42, 50
curriculares 13, 55, 56, 86, 87, 89, 105, 113, 124, 125, 126, 160

D

debate 112
dênero 11, 24, 25, 26, 87, 90, 94, 104, 105, 106
desigualdade 29, 51, 54, 59, 60, 65, 66, 68, 105, 110, 241
dinamizador 154, 155, 156, 157, 159
direito 42, 47, 56, 60, 61, 62, 68, 70, 71, 86, 88, 89, 90, 92, 102, 104, 128, 163,
164
direitos 15, 16, 19, 24, 43, 53, 55, 58, 59, 60, 62, 63, 68, 69, 87, 88, 89, 90, 91,
106, 109, 129, 163, 164, 167
diretrizes 57, 61, 87, 88, 104, 124, 125, 138, 190, 201
disciplina 33, 39, 52, 56, 120, 129, 131, 152, 155, 159, 184
diversidade 24, 30, 51, 54, 76, 77, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95,
99, 100, 102, 104, 105, 112, 113, 114, 115, 116, 122, 128, 166, 167, 192
docente 12, 14, 100, 124, 125, 126, 127, 129, 131, 132, 150, 156, 159, 166, 242
Down 162, 163, 164, 165, 166, 167

E

ead 74, 84
EaD
ead 73, 75, 76, 80
educação 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 25, 26, 28, 34, 35, 36, 38, 40, 42, 43,
45, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 70,
71, 74, 75, 76, 77, 80, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99,
100, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 113, 114, 124, 125, 126, 127, 128,
129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 150,
151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 166, 167,
169, 175, 176, 178, 179, 182, 183, 184, 185, 189, 190, 191, 192, 193, 197,
198, 201
educação à distância 74, 75, 76, 80, 84, 109
educação infantil 42, 47, 61, 62, 149, 154, 155, 158, 160, 175, 201
educação sexual 87, 104, 134, 135, 137, 143, 146
educacionais 18, 20, 23, 28, 52, 54, 55, 56, 61, 85, 87, 91, 92, 93, 94, 97, 98,
108, 156, 167, 174, 176, 190, 192, 196
ensino 45, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 68, 69, 70, 71, 75,
83, 84, 87, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 105, 108, 109, 110, 112, 113, 114,
118, 119, 120, 121, 123, 126, 127, 128, 130, 135, 137, 142, 144, 145, 148,

149, 150, 153, 157, 158, 159, 163, 164, 166, 167, 169, 174, 175, 176, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 205, 210, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 241, 244

ensino regular 163, 174, 179, 197

ensino superior 83, 84, 97, 98, 103, 105, 189

escolar 13, 16, 18, 19, 25, 27, 28, 29, 38, 48, 50, 52, 56, 62, 70, 85, 87, 89, 96, 97, 98, 103, 105, 106, 109, 123, 126, 129, 132, 133, 137, 144, 145, 151, 152, 153, 156, 157, 158, 159, 163, 166, 167, 169, 174, 176, 184, 188, 192, 193, 240, 241

ética 15, 24, 28, 29, 30, 31, 54, 94, 125, 126, 129

experimento 215, 221

F

família 22, 29, 34, 37, 38, 40, 44, 52, 61, 70, 78, 108, 109, 110, 117, 137, 143, 150, 151, 152, 163, 164

formação 13, 15, 22, 28, 32, 38, 39, 42, 45, 48, 53, 54, 56, 61, 68, 69, 70, 71, 76, 77, 85, 87, 88, 89, 92, 94, 96, 99, 100, 106, 125, 128, 129, 131, 132, 144, 150, 151, 152, 155, 158, 159, 164, 166, 167, 185, 196, 242

G

gênero 17, 18, 19, 21, 22, 23, 35, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 102, 104, 105, 117, 138, 139, 145

gestores 108, 109, 157, 167, 176, 177, 189, 190

globalização 12, 19, 22, 23, 59, 70

H

hábitos 125, 132, 197

história 13, 15, 16, 23, 24, 29, 32, 35, 36, 37, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 63, 65, 67, 68, 70, 72, 78, 90, 101, 102, 106, 116, 176, 187, 192, 193, 194, 196, 199

I

IA 182, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192

ideias 23, 25, 35, 44, 46, 48, 61, 70, 77, 86, 101, 112, 113, 115, 116, 119, 122, 130, 156, 157, 173, 185, 187, 200

implementação 49, 50, 68, 138, 140, 141, 143, 144, 147, 153

inclusão 50, 51, 53, 54, 56, 75, 83, 86, 87, 89, 99, 128, 137, 151, 163, 164, 166, 167, 169, 174, 177, 178, 179

infância 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 161

infantil 42, 46, 47, 61, 62, 149, 154, 155, 157, 158, 160, 175, 199, 201, 241

instituição 27, 28, 29, 34, 45, 60, 62, 64, 71, 100, 105, 106, 120, 152, 175, 177, 190, 192

inteligência 45, 166, 181, 182, 183, 186, 188, 189, 193

inteligência artificial 181, 182, 183, 186, 188, 189

ISTs 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 147

J

juvens 14, 26, 128, 134, 135, 137, 142, 143, 144, 145, 146, 150, 175, 198
justiça 29, 31, 35, 53, 58, 59, 60, 68, 122, 128

L

lei 17, 34, 36, 49, 50, 51, 54, 55, 61, 103, 125, 126, 127, 128, 129, 133, 160, 163
letramento 148, 149, 150, 152, 153
linguagem 46, 63, 66, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 84, 96, 113, 116, 117, 118, 119, 122, 123, 165, 166, 171, 188, 197

M

matemática 12, 28, 42, 50, 59, 74, 84, 108, 112, 125, 135, 149, 155, 163, 182, 195, 204, 215, 228, 241
métodos 135, 137, 140, 142, 144, 147, 150, 170, 180, 184, 187, 190, 191, 192, 195, 196, 199, 200
moral 13, 15, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 44
multiculturalismo 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19
música 197, 198, 200, 201, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239
musical 196, 197, 198, 199, 200, 201, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 238

N

nacionais 22, 23, 56, 64, 87, 124, 125, 160, 172
necessidades 29, 43, 47, 55, 62, 65, 77, 81, 100, 101, 129, 166, 167, 184, 185, 191

O

online 12, 25, 31, 34, 39, 40, 108
Organização 12, 28, 42, 50, 59, 74, 84, 108, 112, 125, 135, 149, 155, 163, 182, 195, 204, 215, 228, 241
Organização Curricular 12, 28, 42, 50, 59, 74, 84, 108, 112, 125, 135, 149, 155, 163, 182, 195, 204, 215, 228, 241

P

paciente 32, 136, 166
pedagogia 42, 43, 46, 48, 71, 97, 113, 122, 123, 195, 198, 199, 200
pedagogos 156, 227, 228
peleiras trans 83, 85, 92, 94, 95, 96, 97, 102, 103
piano 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 215, 228
Pós-graduação 242
prática 12, 13, 14, 18, 25, 50, 54, 56, 68, 69, 71, 92, 98, 99, 111, 112, 113, 115, 117, 120, 126, 127, 129, 152, 153, 157, 158, 185, 196, 198, 199, 200, 201
práticas pedagógicas 26, 52, 89, 133, 153, 195, 196, 198
práxis 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 196
pré-escolas 62, 157, 227, 228, 233, 235, 236

prelúdio 194

prevenção 98, 134, 135, 137, 138, 140, 142, 144, 145, 146, 147, 190

processo 12, 13, 14, 18, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 32, 35, 36, 38, 43, 45, 46, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 59, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 84, 85, 88, 91, 95, 96, 97, 98, 101, 102, 103, 104, 105, 109, 110, 113, 114, 118, 119, 120, 121, 128, 129, 130, 132, 137, 142, 144, 148, 150, 151, 152, 153, 157, 158, 159, 163, 164, 166, 167, 169, 170, 173, 174, 175, 178, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 191, 198, 199, 200, 201

produção 18, 19, 24, 29, 33, 34, 37, 44, 53, 55, 64, 86, 112, 122, 152

professor dinamizador 154, 155, 156, 157, 159

professores 13, 14, 20, 21, 48, 55, 56, 61, 96, 97, 98, 100, 106, 108, 109, 110, 129, 137, 144, 145, 152, 157, 159, 160, 166, 167, 174, 176, 177, 184, 185, 189, 191, 193, 197, 200, 201

psicopedagogia 83, 84, 85, 98, 103, 105, 106

pública 32, 52, 55, 60, 62, 87, 103, 110, 136, 145, 156, 160

Q

qualidade 13, 31, 47, 53, 56, 60, 61, 62, 68, 89, 128, 130, 159, 163, 164, 167, 169, 175, 176, 184, 192

R

racismo 17, 54

reflexão 18, 25, 49, 51, 56, 64, 65, 86, 88, 91, 100, 103, 106, 113, 114, 118, 120, 122, 123, 126, 129, 131, 137, 145, 150, 160, 195, 196

ressignificação 50, 158, 159

riscos 129, 137, 138, 171, 182, 188, 189, 190, 192

S

sala de aula 13, 14, 18, 20, 21, 25, 52, 54, 96, 97, 104, 111, 112, 114, 115, 118, 120, 122, 123, 152, 158, 174, 185, 191, 192, 193

sanitário 125, 126, 131

saúde 62, 68, 78, 83, 105, 135, 136, 137, 138, 143, 144, 145, 146, 180

senso 93, 112, 113, 120, 128, 130, 170, 196

senso-crítico 112

sexualidade 19, 21, 25, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 104, 135, 137, 138, 139, 143, 145

Síndrome de Down 163, 164, 166, 167

sociais 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 25, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 43, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 62, 63, 64, 67, 68, 70, 71, 77, 78, 81, 88, 89, 90, 91, 93, 95, 97, 98, 103, 113, 116, 118, 122, 126, 127, 129, 130, 143, 146, 150, 151, 152, 153, 163, 164, 166, 169, 171, 178, 180, 182, 184, 186, 192, 197, 198

sociedade 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 38, 39, 43, 44, 47, 51, 52, 54, 55, 56, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 70, 71, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 118, 120, 123, 127, 130, 131, 137, 149, 150, 151, 157, 164, 167, 196, 198, 200

sociocultural 18, 50, 78, 137, 184

sociomoraís 28, 29, 35, 38, 39

surdez 168, 177

T

tecnologia 51, 77, 114, 129, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 192

tecnologias 14, 75, 77, 109, 114, 144, 181, 182, 183, 184, 186, 189, 192, 193, 196

trabalho 16, 20, 25, 29, 30, 32, 33, 34, 47, 50, 54, 56, 60, 61, 64, 67, 68, 69, 70, 77, 78, 81, 90, 91, 93, 96, 98, 99, 100, 103, 104, 110, 113, 118, 119, 121, 125, 126, 131, 132, 137, 143, 144, 150, 164, 166, 172, 176, 179, 182, 183, 195, 196, 199, 200, 201, 241

transexualidade 18, 20, 84, 86, 89, 90, 92, 94, 95, 103

transfobia 85, 88, 90, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 105

U

Universidade 242

V

valores 13, 15, 16, 21, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 54, 60, 62, 64, 65, 66, 69, 76, 77, 78, 80, 89, 118, 121, 122, 123, 126, 129, 131, 151, 198

valor moral 28, 31

virtude 28, 29, 30, 31

visualização 73, 74, 75, 76, 80, 81, 84, 137

visuoespacial 73, 74, 75, 80, 81, 84

Vivência 227

vulnerabilidade 96, 100, 137

