



MÉTODOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:

estudos, reflexões e perspectivas

Adriano Mesquita Soares
(Organizador)

4

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadoras

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Capa

AYA Editora

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Aknaton Toczek Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

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 Chiroli

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

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 Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.º Me. José Henrique de Goes

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

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. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

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.º Dr. Rafael da Silva Fernandes

Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas

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. Silvia Aparecida Medeiros

Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia 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

Prof.º Dr. Valdoir Pedro Wathier

Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional, FNDE

© 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.

M9399 Métodos e práticas pedagógicas estudos, reflexões e perspectivas [recurso eletrônico]. / Adriano Mesquita Soares (organizador). -- Ponta Grossa: Aya, 2022. 189 p.

v.4

Inclui biografia
Inclui índice
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.
Modo de acesso: World Wide Web.
ISBN: 978-65-5379-058-2
DOI: 10.47573/aya.5379.2.87

1. Educação. 2. Escrita. 3. Ensino médio. 4. Formação de professores.
5. Aprendizagem. 6. Políticas públicas. 7. Indígenas – Educação. I. 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 9

01

Por que educar é um ato de resistência? 10

Walquiria Marcelina de Almeida

Kátia Regina de Souza da Silva

José Guilherme de Oliveira Castro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.87.1

02

A fábrica de fazer parágrafos: proposta de jogo didático para o ensino dos princípios da comunicação escrita 21

Fábio José Dias Negrelli

DOI: 10.47573/aya.5379.2.87.2

03

Educação: desafios e técnicas aplicadas para motivar a aprendizagem 31

Jair Henrique Boarão

Sandro António Malinowski

DOI: 10.47573/aya.5379.2.87.3

04

Levantamento bibliográfico de atividades lúdicas desenvolvidas com alunos portadores de deficiência intelectual (DI) em aulas de ciências 43

Irani dos Prazeres Silva

Iraneide dos Prazeres Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.87.4

05

Educação sexual: o papel escolar frente a compreensão da infância e a tempestividade didática 59

Thayane Thayonara de Andrade

Thayná Thayonaly de Andrade

Ruthellys Bandeira Oliveira

Vitoria de Lima Oliveira

Jorgeanny Tâmara Dantas Gomes

Emerson Pereira da Silva

Andressa de Souza Maso

Maycon da Silva Lídio

Wyclifis Kielling Batista Jales

Débora Luana Falcão dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.87.5

06

A prática interdisciplinar de seminário no ensino da história e filosofia: aprimorando a retórica e oratória dos alunos do 3º ano do ensino médio da Escola Estadual João Vieira do município de Coari-AM 75

Glacilene Medins de Menezes Mitouso

Tertuliano Melo de Almeida

DOI: 10.47573/aya.5379.2.87.6

07

Relato de experiência das metodologias aplicadas no processo da leitura e escrita dos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, da Escola Estadual Diamantina Ribeiro De Oliveira, no município de Coari-AM 90

Cildenir de Freitas Lacet

Tertuliano Melo de Almeida

DOI: 10.47573/aya.5379.2.87.7

08

Instrução de alunos com Dislexia 105

Carlos Augusto Santos Castro Filho

DOI: 10.47573/aya.5379.2.87.8

09

**Formação continuada de professores do programa
aprendizagem na idade certa (MAIS PAIC): desafios da
formação municipal no contexto da Covid-19 114**

Denise Pedroso de Moraes

Edcarlos Gonçalves Gomes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.87.9

10

**O ensino-aprendizagem por meio das inteligências
múltiplas 128**

Catiane D'áura Barbosa

Rhafic Concolato da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.87.10

11

**Discursos sobre a constituição docente e as
políticas educacionais nacionais: o professor nasceu
historicamente para a alienação? 143**

Joel Pereira Cirqueira

Daniel Ventura Damaceno

DOI: 10.47573/aya.5379.2.87.11

12

A criança e o autorretrato: uma análise da relação da criança de seis anos com o autorretrato.....151

Adriana D'Agostino

DOI: 10.47573/aya.5379.2.87.12

13

Da Educação Rural à "Educação na Floresta": um chamado para a geração de uma escola Amazônica.162

Anselmo Gonçalves da Silva

Fátima Cristina da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.87.13

Organizador.....184

Índice Remissivo.....185

Apresentação

Apresentar um livro é sempre uma responsabilidade e muito desafiador, 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.

Nesta coletânea de **“Métodos e práticas pedagógicas: estudos, reflexões e perspectivas 4”**, abrange diversas áreas da educação e do ensino, refletindo a percepção de vários autores.

Portanto, a organização deste livro é resultado dos estudos desenvolvidos por diversos pesquisadores e que tem como finalidade ampliar o conhecimento aplicado às áreas da educação e pedagogia evidenciando o quão presentes elas encontram-se em diversos contextos escolares e familiares, em busca da disseminação do conhecimento e do aprimoramento das competências profissionais e acadêmicas.

Este volume traz Treze (13) capítulos com as mais diversas temáticas e discussões, as quais mostram cada vez mais a necessidade de pesquisas voltadas para as áreas da educação e pedagogia. Os estudos abordam discussões como: educar é um ato de resistência; proposta de jogo didático; técnicas aplicadas para motivar a aprendizagem; atividades lúdicas; educação sexual; ensino da história e filosofia; metodologias aplicadas; instrução de alunos com Dislexia; formação continuada de professores; ensino-aprendizagem; constituição docente e as políticas educacionais nacionais; criança e o autorretrato e por fim, a educação rural.

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, tenham a mesma satisfação que senti ao ler cada capítulo.

Boa leitura!

Prof.º Dr.º Adriano Mesquita Soares

01

**Por que educar é um ato de
resistência?**

**Why education is an act of
resistance?**

*Walquiria Marcelina de Almeida
Kátia Regina de Souza da Silva
José Guilherme de Oliveira Castro*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.87.1

RESUMO

Abordar esse tema nos leva a uma autorreflexão de nossas tarefas educativas frente à sociedade e ao ser humano. É um tanto desafiador no mundo cheio de competições onde a disputa pelo poder é uma constante na vida das pessoas. Diante dessa realidade, esse artigo assume a tarefa de analisar reflexões acerca da capacidade de transformação da dialética da pedagogia da resistência, no âmbito do educar entre continuidade, rupturas e inovação, nos tempos atuais. Esta é uma revisão bibliográfica com base nas concepções de Marconi e Lakatos (2017), fundamentada pelos estudos de Paulo Freire (1980), Marx (1986) e Henry Giroux (1986), que indiscutivelmente perpassam pela discussão central sobre a dialogismo formativo das instituições escolares, que são as mediadoras desse processo reflexivo, além de configurarem um espaço de (re)construção e socialização do conhecimento conectado.

Palavra-chave: educação. pedagogia da resistência. formação do professor. alunos.

ABSTRACT

Addressing this theme leads us to a self-reflection of our educational tasks in relation to society and the human being. It is somewhat challenging in the world full of competitions where the dispute for power is a constant in people's lives. Faced with this reality, this article takes on the task of analyzing reflections on the capacity of transforming the dialectic of the pedagogy of resistance, in the context of educating between continuity, ruptures and innovation, in current times. This is a bibliographic review based on the conceptions of Marconi and Lakatos (2017), based on the studies of Paulo Freire (1980), Marx (1986) and Henry Giroux (1986), which undoubtedly permeate the central discussion about the formative dialogism of institutions schoolchildren, who are the mediators of this reflexive process, in addition to configuring a space for (re)construction and socialization of connected knowledge.

Keyword: education. resistance pedagogy. teacher training. students.

INTRODUÇÃO

A concepção de educação formativa, embora seja debate antigo, não deixa de ser pauta na atualidade contemporânea, que se relaciona e impacta diretamente à vida das pessoas. Vivemos em tempos de horror ao tempo pandêmico pela Covi-19, o que evidenciou ainda mais a evasão escolar e a vulnerabilidade social, índices de uma ferida antiga, fato que afeta, sobretudo, as pessoas com menor poder aquisitivo, que embora às margens da sociedade, possui sua vida sob vigilância da artificialidade das máquinas.

Posto isso, essa pesquisa apresenta o seguinte questionamento: Estamos formando sujeitos críticos ou reproduzindo um modelo ultrapassado e unilateral? Diante da problemática, objetivou-se analisar reflexões acerca da capacidade de transformação da dialética da pedagogia da resistência para os tempos atuais. Para isso optamos por fazer uma revisão bibliográfica das concepções de Marconi e Lakatos (2017), fundamentada pelos estudos de Paulo Freire (1980), Marx (1986) e Henry Giroux (1986).

É notável a presença de influências marxistas e socialistas dentro do movimento de educação que foi uma das várias formas de mobilização adotadas no Brasil, para tentar integrar a educação.

Nesse contexto, Paulo Freire (1987) sugere e define que “Uma pedagogia da resistência deve suplantar a visão acomodada e fatalista da realidade”. (FREIRE, 1980, p. 81). Por sua vez, o seu objetivo é levar voz à classe dos excluídos e reduzir as disparidades entre eles. É uma iniciativa que defende o direito de todos, sem distinção.

A educação de Resistencia é um processo de muitos olhares e várias vertentes que começa no sopro da vida, na busca de construções igualitárias e humanistas e termina com a morte do ser humano. Diante dessa complexidade, para desenvolver essa temática, neste artigo são apontados alguns estudos sobre a educação de resistência.

Sendo assim, na conjuntura do contexto educacional, repleta de paradoxos, onde se concentram as normas e valores compartilhados por todos os cidadãos, em uma educação baseada na sociedade, o espelhamento da realidade e a consciência desta é fundamental para o planejamento da ação (MASSON, 2016).

Nesta trajetória, as mudanças sociais, por intermédio do sistema conservador implantado desde 1549, com chegada dos jesuítas ao Brasil, cuja educação era confiada a uma classe dominante, que detinham o poder, e que fizera esforços no sentido de deixar impressas nos dias atuais as desigualdades no sistema de ensino, principalmente na sala de aula, acompanhada pelo desenho demográfico visto hoje.

É verdade que ainda existem muitos desníveis entre regiões e países globalizadores e globalizados. Sendo assim, tais ações dadas à educação, pela resistência do conhecimento, pelo professor e aluno, devam reforçar os laços sociais que não se ensina com a linguagem estruturada e sim na linguagem social em que os processos de significação acontecem.

Nesse contexto, justifica-se uma pesquisa bibliografia exploratória por (MARCONI; LAKATOS, 2017) com revisão de literatura nos domínios da Scielo, Google Acadêmico e periódicos com pressupostos tema e teóricos como Paulo Freire (1980), Marx (1986), Giroux (1986) Saviani (1991), Brandão (1989) e Edgar Morin (2019) dentre outros autores pesquisadores que defendem o convívio de entrelaçamentos sociais abrindo espaço para o debate em que a educação pública seja para todos e de qualidade.

Por fim, neste artigo constamos que o maior desafio para educação como um ato de resistência é despertar dentro de cada um de nós construtores de novos saberes, experiencias e vivencias que visem um novo contexto social, político e educacional libertador capazes de transforma os espaços de fala de sonhos em realidade.

CONTEXTO DA EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA

É neste panorama existencial que a educação frisada por Carlos Brandao (1989) está intimamente ligada ao nosso cotidiano, aliás, que se aprende em vários e diversos lugares. Para tanto, conceber a educação como direito de todos como rege a Constituição Federal de 1998, gera rupturas dentro de um sistema fechado e conservador. Esse tipo de oposição a outros, pode

causar e produzir conflito, que segundo a pesquisadora Ferreira (2018) pode ser positivo ou negativo depende do olhar e da importância que damos a ele.

Análogo ao pensamento de Ferreira (2018), Giroux (1986) aborda que “a educação para a cidadania, sendo mediadora da racionalidade social, não pode ser pensada como mero treinamento”, sendo assim, concluímos que essa ruptura é positiva, pois é fruto de muitas lutas, somando séculos de sofrimento entre as minorias, que violadas no seu direito fundamental de ir e vir e de acesso ao saber científico, sentem-se oprimida diante da maioria capitalista que as empurra para as margens da sociedade.

E foi assim que a escola foi estruturada, oscilando entre a ideia de emancipação pela razão e disciplinamento pelo controle. “Ora lugar de pensamento e criação, ora lugar de vigilância e exclusão” (FERREIRA, 2013, p. 01). Nesse caso, fica claro que cada grupo social possui uma educação que lhes é conveniente, ou seja, uma educação que verdadeiramente atenda suas necessidades.

Martins (2017) dialoga em nossa defesa quando ressalta em Marx que a: “produção do ser social, a adoção do trabalho como princípio educativo e, conscientemente, o engajamento na luta de classes”. (p. 248) são essenciais para despertar luzes positivas de coletividade de direitos e deveres que perpassa pelo social e político.

Nesse sentido, a educação é uma sala de aula aberta – é tudo sobre tudo! Tudo é reunido e tudo está contido. Assim, não é demais ressaltar que os autores Giroux e Freire têm pontos centrais na dignidade e respeito dos alunos e professores, que são essenciais para se obter excelência na educação dentro das políticas públicas.

Assim, tanto a natureza quanto a sociedade são formadas por objetos e fenômenos organicamente ligados entre si, dependendo uns dos outros, ao mesmo tempo, condicionando-se reciprocamente (MARCONI; LAKATOS, 2017). Assim sendo, essa interdependência prevê o desdobramento do processo sistêmico, de modo que a teoria e a prática educacional sejam denominadoras academicamente e fortalecida por nossas lutas.

Segundo o autor Rubens Alves (2008) aprendizagem só se torna significativa quando há prazer nas coisas vividas e experienciadas. Hoje não temos dúvidas de que o trabalho mais importante que um professor exercer nas instituições de educação escolar é a formação integral de seus alunos.

Apesar dos ataques de opressão, a educação resistiu em mostrar que o caminho para o progresso está na construção do conhecimento.

Assim, considera-se que as resistências são:

As práticas pedagógicas contra hegemônicas desenvolvidas em um ambiente escolar antirracista, antifascista e antidiscriminatório são caracterizadas pela resistência aos frequentes ataques que vêm sofrendo, sobremaneira nestes tempos políticos antidemocráticos e intolerantes às diferenças e à diversidade. São essas resistências que têm possibilitado afirmações identitárias, revitalizações culturais e redirecionamentos de trajetórias individuais e coletivas. (DIAS, 2019 p.10/11).

Logo, temos que admitir que o professor trabalha sobrecarregado, sem ajuda e sem orientações pertinentes, o que interfere na sua qualidade de vida pessoal e profissional, necessitando, dessa forma, de mediação pedagógica sobre as circunstâncias emergidas no espaço

educativo.

Nesse caminho, como se configura então a educação de resistências nos dias atuais? Configura-se como uma exigência de mercado que se deve adaptar às novas realidades de ensino do século XXI, que vai do presencial ao híbrido, requerendo quebras de sua hegemonia visto que, ainda se efetivam as normas educacionais em gabinetes fechados, por isso ela adquire um caráter controlador.

Para tanto a autora Masson (2019) em seu artigo “O trabalho como fundamento do ser social” onde discorre o pensamento marxismo, no qual ele (Marx) tem como princípio de tudo estar na forma estrutural da organização capitalista e suas nuances sociais, sobretudo quebrando barreiras das dicotomias entre feudalismo e capitalismo. Isto pode ser notado na citação da própria Masson (2017) em que:

Esse processo de superação por incorporação significa que é possível superar as diferentes formas de desenvolvimento do trabalho ao longo da história, como o trabalho escravo, o trabalho servil e o trabalho assalariado, no entanto, é impossível eliminar o trabalho da vida dos homens porque é a partir dele que ocorre a satisfação das necessidades que garantem a sua sobrevivência (p.23)

A julgar pelo exposto acima Martins (2017) vem frisar a relevância que:

É nesse processo de relação dialética entre educação e produção do ser social que surge a polêmica: deve-se mudar a educação para mudar as condições de existência ou deve--se mudar as condições de existência para mudar a educação? (MARX 1986, *apud* MARTINS, 2017, p.255).

Complementando esse pensamento Demerval Saviani (1991) expressa em palavras que: “o homem não se faz homem naturalmente, ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo (p. 15)”, daí compreender que a educação não se reduz somente ao ensino, mas como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo.

Assim sendo, ver-se numa dualidade entre a educação e a sociedade moderna na qual, tem a funcionalidade da sustentação capitalista, ou seja, os alunos deverão se adequar ao “novo regime” conforme os perfis de mercados de trabalho, que não se atentam a realidade e sequer consultam aspirações para o futuro entre professores e alunos.

Contudo, toda a separação entre os que sabem e os que” não sabem”, do mesmo modo que a separação entre as elites e o povo, é apenas fruto de circunstâncias históricas que podem e devem ser transformada porque não fazem mais sentido permanecerem estruturadas em uma sociedade que vem evoluindo junto à tecnologia. Não faz sentidos velhos moldes para ensinar, assim como não faz sentido a prática separada da teoria.

Os intelectuais Paulo Freire (1980) e Marx (1986) vêm acrescentar a esse debate, em suas teses, que a educação em massa é o problema de enfrentamentos para a formação universal do sujeito. Pois, fez exaltar o trabalho, visto como fonte de toda riqueza e toda cultura. Nesse caso, o que resta? Esperar as mudanças acontecerem acomodado em um banco de escola? Temos a certeza de que não, considerando como discurso as vozes dos excluídos que estabelecem em seu entorno a vivacidade da motivação e das ações que acontecem a todo instante.

Desse modo, na instituição vigente, é possível observar como a linguagem é utilizada

pela educação e a resistência na construção da identidade única, como um clássico tão valioso. A identidade, na verdade, é algo dinâmico, imutável, fixo e homogêneo-visual interessado em construir responsabilidade social científica com essa história de luta.

Diante dessa reflexão, a visão de Paulo freire está posta no tripé semiótico da ação-reflexão e ação no movimento da compreensão do valor histórico social das práxis entre o mestre (professor) e o seu discípulo (aluno). Por isso, ter força dialética como uma mudança emancipadora enquanto formadora para vida em todas as suas nuances sociais é essencial.

Isso significa que:

Nesse processo, quanto mais o sujeito conhece a realidade, tanto maior será a probabilidade de o pôr sócio teleológico se realizar adequadamente. A escolha das melhores alternativas, pelo sujeito, indica que o fenômeno da liberdade se faz presente na realização da educação como práxis sociais (MASSON, 2019 p.32/33)

De todo modo, os estudos mencionados pelos autores Henry Giroux (1986); Carlos Brando (1989), Paulo Freire (1980) e Demerval Saviani (1991) continuam inspirando quem pensa e produz conhecimento sobre o campo da inovação em educação e resistência são defensores da ideia que dizem da forma como é a educação um processo dialógico no ensino-aprendizagem.

Nesse momento, o professor é um intelectual criticamente transformador que deve educar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e críticos da sociedade, embora estejamos imersos a todo um cenário tecnológico, e que diante da realidade pandêmica pela Covid 19, fora mais incentivado ao avanço pela necessidade, no entanto ainda resiste uma estrutura enraizada de uma pedagogia conservadora que não cabe mais na contemporaneidade, embora, ainda, seja uma velha discussão pautada no universo acadêmico.

Dessas discussões, “a escolha da alternativa mais adequada para a realização do trabalho indica a importância da liberdade dos homens na produção da sua própria história” (MASSON, 2019.p.27). É neste sentido, que a resistência da educação indica que temos que ter o foco no persistir sempre, desistir nunca, sob a égide da reflexão sobre a práxis. Para traçar essa discussão foi necessário estabelecer um caminho metodológicos, que terá mais atenção na sessão seguinte.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A sistematização da metodologia é articulada sob a ótica das práxis na educação pela resistência, como dito anteriormente. Essa é uma pesquisa de natureza básica, pelo método bibliográfico com uma abordagem qualitativa exploratória, objetiva-se por ela uma autorreflexão de nossas tarefas educativas, tanto diante da sociedade como diante do ser humano em sua totalidade, tornando, assim, esse estudo um desafio, visto a hegemonia do poder ser uma constante diante insistência por uma mudança.

Segundo Marconi e Lakatos (2017) toda pesquisa implica em levantamento de dados e as fontes desse levantamento são as mais variadas possíveis, independentemente do método ou técnica empregada. Esse levantamento de dados pode ser de forma direta da fonte, nesse caso fonte primária, ou indireta, configurando a fonte secundária, que é o caso dessa pesquisa, que buscou em fontes secundárias, já publicadas, informações de interesse da temática.

Diante da escolha pelo tipo de pesquisa, traçamos caminhos que compreenderam a escolha do tema e elaboração do plano de trabalho, optando pela coleta de dados por meio eletrônico, que envolvem, identificação dos periódicos, local de coleta, compilação e fichamento, além da análise e interpretação das leituras e finalmente a escrita desse artigo. Marconi e Lakatos (2017, p.44).

Essa pesquisa também é exploratória, porque seu enfoque está voltado às mudanças positivas de reflexão do conhecimento transmitido e às variáveis entre os professores, alunos e sociedade, provocando novas ideias de pesquisa descritiva, sobre o assunto e favorecendo a divulgação do conhecimento.

Ainda nessa justificativa pelo percurso metodológico, vale ressaltar a escolha pela abordagem qualitativa, que se fundamenta pela preocupação com a realidade que não pode ser quantificada, assim sendo significados, aspirações, crenças, valores e outros motivos que estejam muito mais ligadas às relações e aos processos fenomenológicos determinam o diferencial de uma pesquisa com abordagem qualitativa (MINAYO, 1994, p. 21).

Segundo a autora:

A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humana, um lado não perceptível em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por ele interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia. (p. 22)

Dessa maneira, essa pesquisa tenta buscar por meio da reflexão sobre uma pedagogia que resiste e tenta se alinhar à realidade, responder a problemática posta nesse artigo, pelos caminhos da valorização da fala do aluno e da “escutatória”, por parte do professor.

Ademais, realizou-se buscas por fontes documentais impressas e eletrônicas, como artigos disponíveis nas bases de dados da Biblioteca Virtual como: Scielo, Google Acadêmico e periódicos, que se relacionassem ao tema pesquisado.

Os resultados dessa pesquisa qualitativa tendem a contribuir para o rompimento de práticas conservadoras, por meio da resistência e pelo fortalecimento da mobilização social que é uma educação sem arramarras, universal, livre e gratuita para o bem de todos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apesar das mudanças atuais dentro do cenário da educação nessas configurações, muitas instituições educativas ainda se organizam em seu arcabouço estrutural e tradicional mantendo-se desigual na linha de conhecimento e tornando-se um modelo operacional conteudista e excludente, que está refletido para o presente na era das máquinas século XX e século XXI juntamente com a pandemia globalizante da Covi-19.

Este Indicador oriundo das discussões dos autores da Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade (BARRETO; ROCHA, 2020), mencionam que “O mundo hoje presencia uma nova forma de comportamento social, com a Pedagogia Pandêmica, as formas de se relacionar, de consumir, as estratégias de trabalhos e, sobretudo, o trabalho docente foram impactados.” (p.2).

Diante dessa relevância uma das formas de medir essa repercussão está no aceleração mais profundo da evasão escolar, que é uma ferida antiga quanta sua vulnerabilidade social ficando em terceiro plano a formação de qualidade de nossas crianças, e inclusive dos nossos professores, efeito do ensino remoto em larga escala mundial.

Como forma de resistir a essas violências, os autores como Paulo Freire (1996) na pedagogia da autonomia (1996) e educação como prática de liberdade (1967) e Maria Ionete Andrade Ferreira (2018) na revista científica “O conflito como uma oportunidade de aprendizagem no âmbito escolar” vem discorrer em seus apontamentos cenas de exclusão da população pobre que ainda se encontram a margem da sociedade.

De fato, ambos trazem elementos de esperança como: “Vida, Salário, Terra”, que culmina baseado no “diálogo do afeto” onde o conhecimento é gerador pela reflexão ressaltando nas palavras de Freire que “a educação é coletiva e não individualista no qual as “palavras têm o caráter libertador político-social” quebrando a falsa sensação de arrumação”.

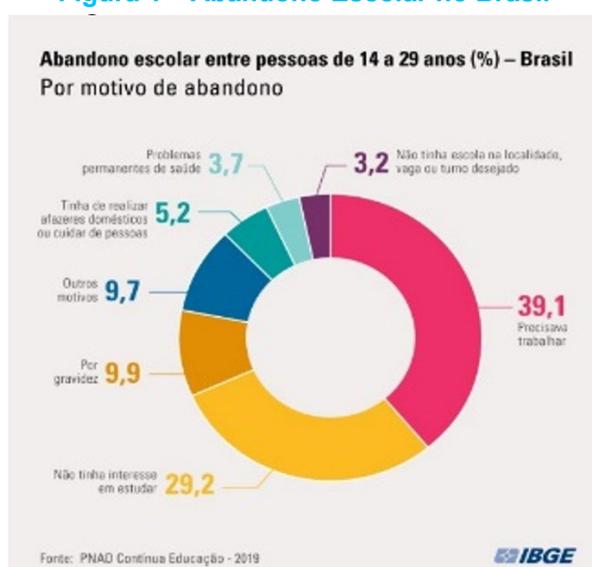
Deste modo, Cadernos de Pesquisa em Educação na sua temática “Educação escolar e resistência: a (des)qualificação do ensino e a obnubilação da consciência” vem mostrar a importância como “A escola e seus professores se tornam os grandes inimigos do orçamento do Estado. A primeira pelo alto custo de sua manutenção e o segundo pela ineficiência de seus métodos”. (MARTINS, CARVALHO, 2017 p.17).

Contudo, analisando a pesquisa nacional por amostra domicílios (PND, 2019) evidenciou, também, que entre a educação e a resistência existe um grande abismo, onde se encontram a evasão escolar e as desigualdades sociais.

Essa é a expressão da crise que vivenciamos e que perpassa por muitas décadas com enormes dificuldades, principalmente de acesso ao aprendizado, chegando ao ensino remoto com índices elevados de afastamento dentro da escola.

De acordo com os dados mostrados abaixo

Figura 1 – Abandono Escolar no Brasil



Fonte: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=pnad, 2020>.

Segundo o relatório do IBGE (2020) o trabalho foi um fator importante à vida, ainda mais

na ocorrência da covid-19, na qual a saúde era o epicentro mundial e a escola deixou de ser prioritária para seu saber educacional e com a saúde abala, a renda per capita rebaixada, a escola desce a escava de prioridades e a linha de frente passa ser o trabalho, para aumentar a renda familiar, a fim de que não se morresse de fome, ou seja, a educação foi colocada como valor de mercado nos meios de produção.

Além disso, de acordo com os autores em periódico da Scielo: “a representação de si e do mundo se forma a partir da aparência imediata que, no contexto das relações mercantis quantificadas esconde o conjunto de relações que fundam o processo de expropriação do trabalhador” (MASSON, SCHLESENE; SUBTIL, 2016, p 45).

Observando a fala do Edgar Morin (2019) na revista *prosa verso e arte* ele menciona que: “a educação precisa ensinar essa consciência de pertencimento a humanidade”. Dessa forma, a atuação na construção de identidades e representações sociais são fatores potenciais para esses pertencimentos, do novo jeito de ensinar.

Assim, nota-se no Dossiê de (SMARGIASSI, 2018 p.194/195) que: “O conhecimento produzido pela escola é um saber baseado no cotidiano de cada um, baseado nas condições de sobrevivência de cada participante da comunidade”, ou seja, que as vozes desses resistentes participantes sejam ouvidas e acalentadas no desejo de mudanças reais e necessárias para nossas escolas e assim possa desenvolver o conhecimento seguro por toda a vida escolar e não escolar.

Os resultados coletados em periódicos e livros mostraram que muitos são os desafios para que a educação e resistência sejam de fato legitimada por melhores condições de acesso. Mostraram ainda, no que diz respeito ao enfrentamento à pandemia pela Covid-19, e ao saber como inerente ao cotidiano, que em uma cultura em que o conhecimento é relativamente um processo associado à uma modalidade não distanciada da sala de aula, as transformações são possíveis, e que o atual contexto desconstrói essa visão unilateral, quando coloca a educação numa posição diversa, e criticamente de resistência pela luta à continuidade e a inovação pela qualidade do conhecimento, sem deixar de valorizar a vida, conforme as concepções de Freire (1996).

Portanto, a análise responde a problemática quanto a estarmos formando sujeitos críticos ou reproduzindo um modelo ultrapassado e unilateral. Assim sendo, diante dos desafios nossa percepção foi que pela necessidade de transformações ficou mais visível a existência de uma educação com raízes conservadoras, que teve que admitir uma dialética pedagógica da resistência para os tempos atuais e a devida importância e valor à vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nova história do tempo, da velha educação, qual se transporta para o futuro a resistência por melhores mudanças, dentro das políticas educacionais, por meio das vozes dos alunos e professores, pede mudanças para um Brasil que vive um período de caos político e inversão de valores.

É deste modo que pela educação a vida sempre foi impulsionada às lutas contra um aprisionamento fora dela. Muitos autores aqui lucidados, entre outros, na coragem de lutar pela

melhoraria formativa da educação para professores e alunos, seguiram em direção a uma maneira de agir e pensar rumo a uma pedagogia de autonomia.

Mas, como sabemos a luta política mobiliza os setores progressistas e faz abalar os alicerces do poder conservador, dentro das políticas públicas da educação, como assegura Martins (2017), a resistência e a oposição, ao quadro conjuntural contemporâneo, determinam um claro posicionamento em defesa da função humanizadora da escola. Ou seja, como forma de Resistência e ação para superar as relações de produção estabelecidas em ordem de capital.

O exposto deixa evidente que a educação deverá estar baseada no saber cuidar e conviver dentro de suas capacidades, competências e habilidades para a formação do professor, aluno e da escola, pois somos seres cada vez mais dotados de maior liberdade, no sentido de trocas no ambiente onde estamos inseridos.

É preciso compreender que: “Pensar é voar sobre o que não se sabe”, relacionando, dessa forma, o pensar sobre a educação em espaços ainda não explorados, mas é sobre o novo que as proposições surgem como uma maneira de mudanças ativas no próprio sistema educacional, no eixo triplo: ver, pensar e inventar, de acordo com a visão de Rubens Alves (2008).

Penso que essa trilogia é o maior desafio para educação e resistência que precisa ser despertada por todos nós como construtores de novos saberes, experiências e vivências, que visem, sobretudo, um novo contexto social, político e educacional, que reflita o fazer pedagógico mais humanista capaz de transformar sonhos em realidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. Por uma educação romântica. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2008b. 207p.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. COVID 19 e Educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. Revista Encantar, v. 2, p. 01-11, 10 maio 2020.

BRANDÃO, C. R. O que é educação. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

DIAS, L. O. Prefácio In: MACEDO, A. C.; BARBOSA, J. A. (Org.) Práticas pedagógicas de resistência: a escola como lugar da diversidade [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Ed. Fi, 2019.

FERREIRA, E. P. Prefácio In: MOSÉ, V. A escola e os desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

FERREIRA, M. I. A. O conflito como uma oportunidade de aprendizagem no âmbito escolar. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, São Paulo, ano 03, ed. 08, v. 10, pp. 05-13 ago 2018.

FREIRE, P. Conscientização. São Paulo: Moraes, 1980

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. A. Teoria crítica e resistência em educação para além das teorias de reprodução. Petrópolis Vozes, 1986. 336 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Abandono escolar no Brasil (PNAD), 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de Metodologia Científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, M. F. Marx e Engels: Apontamentos Sobre Educação. Rev. Comunic, Piracicaba, v. 24, n. 2, p. 247-266, ago. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-21X2017000200247&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 fev. 2022.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, S. R. Educação escolar e resistência: a (des)qualificação do ensino e a obnubilação da consciência. Cadernos de Pesquisa em Educação. Dossiê Educação e Resistência, n 46, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/educacao/article/view/19330>. Acesso em: 16 fev. 2022.

MARX, Karl. A ideologia alemã (I- Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1986.

MASSON, G. O trabalho como fundamento do ser social e a educação como práxis social. In: SCHLESENER, AH.; MASSON, G.; SUBTIL, MJD (Org.) Marxismo(s) & educação [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, 268 p.

MASSON, G. O trabalho como fundamento do ser social e a educação como práxis sociais. In: MACEDO, A. C.; BARBOSA, J. A. (Org.). Práticas pedagógicas de resistência: a escola como lugar da diversidade [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Ed. Fi, 2019. 178p.

MINAYO, M. C.S. (Org.); DESLANDES, S.F.; NETO, O. C.; GOMES, R. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORIN, E. Resistir às incertezas é parte da Educação. Revista Prosa Verso e Arte, 2019. Disponível em: <https://www.revistaprosaversoearte.com/resistir-as-incertezas-e-parte-da-educacao-diz-edgar-morin/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SMARGIASSI, E. A educação dialética: a luta por uma Educação Emancipadora. Filosofia e Educação, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 184–199, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8652005>. Acesso em: 16 fev. 2022.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações. São Paulo. Cortez:Autores associados, 1991.

02

A fábrica de fazer parágrafos: proposta de jogo didático para o ensino dos princípios da comunicação escrita

Paragraphs making factory: proposal for a didactic game for teaching the principles of written communication

Fábio José Dias Negrelli

*Licenciado em letras e pedagogia, é professor de comunicação em multimeios do
SENAI de Botucatu*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.87.2

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi criar um jogo intitulado “A fábrica de fazer parágrafos”. Com ele são desenvolvidos princípios do processo comunicativo escrito. A metodologia se deu de forma bibliográfica para o levantamento teórico e metodologia descritiva para discorrer sobre a criação e utilização do jogo proposto. O jogo consiste em agrupamento de partes de parágrafos que quando unidos formam um parágrafo completo abordando temas voltados para a comunicação escrita. Com isso, ao montar, cada grupo forma todos os parágrafos e percebe a lógica existente entre eles. Em seguida, é promovida uma discussão sobre a temática formada nos parágrafos e, por último, sugere-se a elaboração de um parágrafo cujo tema deva emanar do grupo. Isso gera discussão, exemplificação e enfatiza a ação discente como protagonista do próprio aprendizado. Apesar de ser um jogo simples, ele é um recurso para diversificar a aula, dando a ela uma característica mais dinâmica de condução.

Palavras-chave: jogo didático. língua portuguesa. comunicação.

ABSTRACT

This work aims create a game entitled “Paragraphs making factory”. With it, principles of the written communicative process are developed. The methodology was given in a bibliographic way for the theoretical reache and descriptive methodology to discuss the creation and use of the proposed game. The game consists of grouping parts of paragraphs that when joined together form a complete paragraph covering topics related to written communication. With that, when assembling, each group forms all the paragraphs and perceives the existing logic between them. Then, a discussion is promoted on the theme formed in the paragraphs and, finally, it is suggested the elaboration of a paragraph whose theme should emanate from the group. This generates discussion, exemplification and emphasizes student action as the protagonist of learning itself. Despite being a simple game, it is a resource to diversify the class, giving it a more dynamic driving characteristic.

Keywords: didactic game. portuguese language. communication.

INTRODUÇÃO

Nas mais variadas modalidades de ensino, a língua portuguesa se configura como uma das unidades curriculares presentes a fim de auxiliar os educandos e as educandas quanto à aquisição de habilidades linguísticas que facilitam as interações sociais nos meios e entre os meios de comunicação disponibilizados e acessados para a realização do processo comunicativo. Essa temática, tendo como recorte o ensino do princípio da comunicação escrita é o fio condutor para a elaboração deste trabalho.

Na sala de aula de língua portuguesa ou de qualquer outra unidade curricular, o fazer educacional se dá por relações estabelecidas entre diversos atores educacionais. Focando especificamente na ação docente, pode-se dizer o trabalho docente apresenta significação verdadeira se for um trabalho que faz bem, tanto do ponto de vista técnico-estético, quanto do ponto de vista técnico-político (RIOS, 2001). Esse é o foco do que apresentamos aqui, uma proposta de

fazer educacional com qualidade técnica, estética e política por propiciar momentos de reflexão e posicionamento de estudantes.

As escolas tendem a consagrar o modelo educacional bancário, focado na transmissão pura e simples de conteúdo. Porém, a aprendizagem por questionamento e experimentação se torna mais relevante à medida que permite a compreensão mais ampla e, por sua vez, mais profunda (BACICH & MORAN, 2018). A experimentação em sala de aula tende a protagonizar estudantes e colocar o foco nesses atores educacionais.

A interação é o motor que deve guiar o processo de ensino e de aprendizagem. Cabe, então, a docentes o papel de mediadores e curadores das abordagens necessárias para o desenvolvimento das aulas. Freire (1996), Piaget (2006) e Vygotsky (1998) são alguns dos autores que abordam a temática da aprendizagem ativa. A representatividade e percepção de significação são favorecidas quando o contexto permite a ação do indivíduo aprendente sobre o objeto de estudo. O aprender fazendo é mais significativo.

É importante dar voz e vez a estudantes. *Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos* (FREIRE, 2019). O protagonismo estudantil deve ser o foco da educação para evitar a passividade desses indivíduos.

Tendo isso em mente, algumas questões se apresentaram: como tornar estudantes como a peça central da relação de ensino e de aprendizagem no desenvolvimento de conteúdo voltado para o princípio da comunicação escrita? Como promover o aprendizado sem que isso ocorra por mera transferência de conteúdo? Como traduzir a aula de comunicação em um jogo? A resposta a essas perguntas deu origem ao trabalho que segue.

Pensando nesse contexto, o objetivo deste trabalho foi produzir um jogo com cartas em formatos de tiras, abordando a temática da comunicação escrita. Na segunda sessão deste trabalho são encontradas as etapas de criação e de aplicação do jogo a fim de que ele possa ser replicado por quem o queira.

Essa proposta de criação de jogo didático favorece fatores sociais da aprendizagem. Ela se vincula a uma demanda de interação, seja por meio de gestos, olhares e palavras, estimula a reflexão e o consequente uso da lógica para a ordenação dos parágrafos a serem criados, bem como promove o posicionamento quando estudantes se firmam para expressar os porquês da montagem do jogo de determinada maneira. Além disso, auxilia no primeiro acesso ao conteúdo abordado, a ser tratado no fechamento da utilização do jogo em sala. Assim, a proposta é o engajamento de estudantes na atividade didática sem que ela seja uma mera transposição de informação do professor para a sala.

Pensar sobre as relações estabelecidas nos processos de ensino e de aprendizagem no tocante à comunicação em língua portuguesa é pensar na humanização desses processos. Estratégias voltadas para a interação entre as pessoas de modo físico, pelas conversas, trocas de informação, jogos e demais atividades em grupos implicam na efetivação de interação e favorecem a mediação em um contexto de socialização e construção de saberes.

A educação deve ir além das relações estabelecidas tradicionalmente. Em outras palavras, não há mais espaço para uma relação unilateral entre docentes e discentes nessa educa-

ção, é necessário mostrar que os alunos e as alunas podem e conseguem transformar informação e interação em conhecimento e competência para lidar, como no caso do jogo didático aqui proposto, com o princípio da comunicação escrita.

Sob a ótica de Maria Teresa Egler Mantoan, a escola tem que mudar e não os alunos, a educação deve ser pensada para todos, partindo do pressuposto que todos têm seu tempo, estão presentes em diversidade e demonstram suas diferenças. Isso é o que guia a construção das estratégias objeto de estudo deste trabalho aqui apresentado. Pensar nas relações de ensino e de aprendizagem se torna verdadeiro, quando pensamos no indivíduo, em como ele é, que caminho faz para pensar. Assim, conseguimos com que ele aprenda (MANTOAN, 2005).

Para o psicólogo russo Vigotsky, os humanos se constituem NAS e PELAS relações que estabelecem com o meio social, sendo ao mesmo tempo produto e promotor de influências socioculturais permeadas pela linguagem que organiza e desenvolve processos de pensamento e de aprendizagem (VIGOTSKY, 1987).

Piaget aborda o conhecimento como uma construção que se dá pela interação de um sujeito ativo com o meio circundante e, por conta disso, surgem constantes processos de desequilíbrio no sujeito, o qual sempre busca novo equilíbrio (KINCHELOE, 1997).

Para FERNÁNDEZ (1990), numa situação de ensino e de aprendizagem, quatro aspectos indissociáveis encontram-se presentes: o organismo, traduzindo-se pelos processos biológicos do ser humano; o corpo, constituído nas relações estabelecidas com um Outro (termo da psicanálise representando tudo o que é o não-eu), que se formam na particularidade que cada um faz no uso do organismo que detém; a inteligência, ou seja, o nível cognitivo, autoconstruído e autorreconstruído pelas interações com o não-eu; e o desejo, caracterizado pelo investimento de energia e sentido.

Ainda conforme essa autora, as relações de ensino e de aprendizagem desenvolvidas em situações sociais são triangulares, tendo nos seus vértices o ensinante, o aprendente e os objetos de conhecimento. Isso se dá dessa forma porque os dois protagonistas, ensinante e aprendente estabelecem relações entre si e entre eles e os objetos de conhecimento (FERNÁNDEZ, 1990).

Quando falamos em jogos, é importante ressaltar que existe uma diferença conceitual. Eles podem ser apenas lúdicos ou apenas pedagógicos, porém, quando planejados para o desenvolvimento de conteúdos específicos e para utilização no âmbito escolar, são caracterizados como didáticos. O equilíbrio entre as funções lúdicas e pedagógicas deve ser determinante na elaboração de um jogo (KISHIMOTO, 1998). Nesse contexto, um jogo didático vai além das características de entretenimento, por propiciar aprendizagens específicas, indo para além de um material pedagógico (CUNHA, 1988).

O jogo didático utilizado na condução de uma aula não é o fim em si só. Ele é o meio pelo qual um conteúdo didático específico é conduzido (KISHIMOTO, 1998). Por assim ser, com o jogo didático, objetivos relacionados à cognição, afeição, socialização, motivação e criatividade podem ser desenvolvidos (MIRANDA, 2001).

Com isso, a proposta do jogo didático “Fábrica de fazer parágrafos” vai ao encontro do protagonismo estudantil. Assim, a intenção é a promoção de interação, socialização e uso da

criatividade para desenvolvimento de conceitos relativos ao processo comunicativo escrito. Isso ocorre de um modo lúdico, podendo tornar a abordagem da aula em algo mais satisfatório.

DESENVOLVIMENTO DO JOGO E APLICAÇÃO EM AULA

É ideia geradora do jogo se deu pela necessidade de estimular a participação de estudantes na aula de comunicação. A metodologia aplicada aqui foi a descrita a fim de mostrar as etapas de construção e de aplicação do jogo didático. Ele foi idealizado para ser aplicado em turmas de aprendizagem industrial e turmas de curso técnico do SENAI de Botucatu, atendendo à demanda de conteúdo estipulada na ementa dos cursos. Assim, o jogo se baseia nos seguintes conhecimentos:

Lógica da produção textual:

- Linguagem oral;
- Linguagem escrita;
- Paragrafação:
 - Tópico frasal;
 - Ideias secundárias;
 - Ideia de fechamento.
- Tipos de parágrafos:
 - Narrativos;
 - Descritivos;
 - Dissertativos.
- Clareza textual:
 - Coerência;
 - Coesão.

Seguindo esse recorte de conteúdo foram selecionadas dez enunciações sobre a temática, as quais funcionam como conceitos sobre a comunicação escrita. São elas:

1. *As linguagens oral e escrita constituem universos específicos e, como tal, possuem características próprias. A primeira demonstra envolvimento direto entre os interlocutores, enquanto a segunda apresenta distanciamento.*
2. *Quando escrevemos, impedimos o leitor de interferir diretamente no nosso texto. Há, apenas, a interferência indireta proveniente da imagem que fazemos dele, prevendo possíveis perguntas que ele nos faria e buscando expressar respostas a elas.*
3. *Na oralidade, a relação estabelecida entre os interlocutores é direta, traduzida pelo processo de dialogação, que pode ser acrescido de recursos extralinguísticos como*

- os gestos, expressões faciais, entonação, postura, facilitando a transmissão de ideias.
4. A clareza textual está relacionada à coerência e à coesão, dois recursos que não devem faltar em um bom texto. Ela diz respeito à maneira como as ideias são organizadas a fim de que o objetivo final seja alcançado, ou seja, a compreensão textual.
 5. A coerência é o resultado da não contradição entre as partes do texto e do texto com relação ao mundo.
 6. A compreensão de um texto é melhor capturada com o auxílio de conectivos, atraindo e ligando as partes escritas estabelecendo coesão.
 7. Os parágrafos são formados por uma estrutura interna caracterizada pela presença de tópico frasal e ideias secundárias. O primeiro consiste na apresentação da ideia principal do parágrafo, enquanto o segundo dá conta de ideias que sustentam o tópico frasal. A última ideia secundária poderá ser o fechamento do parágrafo escrito.
 8. Os parágrafos narrativos se caracterizam pelos fatos contados, podendo ser verídicos ou fictícios. Neles, há a presença de personagens, ambiente, falas, enredo, tempo, narrador e o desfecho.
 9. Os parágrafos descritivos são definidos pela apresentação de características de um objeto, ambiente, processo ou pessoa. O Foco é transmitir as impressões, qualidades, sensações, características e observações sobre aquilo que está sendo detalhado.
 10. Os parágrafos dissertativos representam a exposição e posicionamento do autor perante determinada ideia. Neles podemos discutir, argumentar e defender o que pensamos utilizando-se da fundamentação, justificação, explicação, persuasão e de provas.

Cada um desses 10 conceitos foi dividido em partes para a formação dos cartões em formato de tira. Eles foram impressos em cartolina e ou papel cartão colorido em uma impressora monocromática. Havendo impressora colorida, basta usar cartolina branca e imprimir a cores. Os cartões ficaram assim:

Imagem 1 - Fichas em tiras para jogo “Fábrica de Fazer Parágrafos”

1	As linguagens oral e escrita constituem universos específicos
1	e, como tal, possuem características próprias.
1	A primeira demonstra envolvimento direto
1	entre os interlocutores, enquanto
1	a segunda apresenta distanciamento.

2	Quando escrevemos, impedimos o leitor de
2	interferir diretamente no nosso texto.
2	Há, apenas, a interferência indireta proveniente da
2	imagem que fazemos dele, prevendo possíveis perguntas que
2	ele nos faria e buscando expressar respostas a elas.

3	Na oralidade, a relação estabelecida entre os interlocutores
---	--

3	é direta, traduzida pelo processo de
3	dialogação, que pode ser acrescido de recursos
3	extralinguísticos como os gestos, expressões faciais,
3	entonação, postura, facilitando a transmissão de ideias.

4	A clareza textual está relacionada à coerência e à coesão,
4	dois recursos que não devem faltar em um bom texto.
4	Ela diz respeito à maneira como as ideias são
4	organizadas a fim de que o objetivo final
4	seja alcançado, ou seja, a compreensão textual.

5	A coerência é o resultado
5	da não contradição
5	entre as partes do texto
5	e do texto com
5	relação ao mundo.

6	A compreensão de um texto
6	é melhor capturada
6	com o auxílio de conectivos
6	atraindo e ligando as partes
6	escritas estabelecendo coesão.

7	Os parágrafos são formados por uma estrutura interna caracterizada
7	pela presença de tópico frasal e ideias secundárias.
7	O primeiro consiste na apresentação da ideia principal do parágrafo,
7	enquanto o segundo dá conta de ideias que sustentam o tópico frasal.
7	A última ideia secundária poderá ser o fechamento do parágrafo escrito.

8	Os parágrafos narrativos se caracterizam
8	pelos fatos contados, podendo ser
8	verídicos ou fictícios.
8	Neles, há a presença de personagens, ambiente, falas,
8	enredo, tempo, narrador e o desfecho.

9	Os parágrafos descritivos são definidos pela apresentação
9	de características de um objeto, ambiente,
9	processo ou pessoa. O Foco é transmitir as
9	impressões, qualidades, sensações, características e
9	observações sobre aquilo que está sendo detalhado.

10	Os parágrafos dissertativos representam a exposição e
10	posicionamento do autor perante
10	determinada ideia. Neles podemos discutir,
10	argumentar e defender o que pensamos utilizando-se da
10	fundamentação, justificação, explicação, persuasão e de provas.

Fonte: Autor

Os cartões em tiras encontram-se em tamanho real de uso. Após a impressão, eles devem ser recortados no sentido das linhas, gerando tiras. O material necessário para a aplicação é esse. Lápis ou caneta e folhas de sulfite ou de caderno também são necessárias para anotação.

Para aplicar o jogo, independentemente da quantidade de alunos e alunas da turma, é importante formar de seis a dez grupos de estudantes. Com os grupos formados é hora de contextualizar o jogo educativo.

Cabe ao docente a apresentação da contextualização:

Nós trabalhamos em uma fábrica de fazer parágrafos. Recentemente, recebemos um pedido para a produção de dez parágrafos por grupo de trabalho. O problema é que todos os modelos para reprodução estão aqui, misturados (nesse momento o docente mostra as tiras coloridas misturadas entre si). Um representante de cada grupo deve se dirigir à minha mesa, escolher uma cor, juntar todas as tiras dessa cor e coloca-las em ordem com o apoio dos colegas do grupo a que pertence. Feito isso, meu trabalho é controlar a qualidade da nossa produção. Então, verificarei a ordenação do parágrafo escolhido e estando aprovado, o grupo é liberado para a produção, ou seja, escrever o parágrafo na folha, indicando o número dele. Cada grupo precisa produzir os dez diferentes parágrafos para que possamos juntos atender a demanda da nossa empresa.

Dado o contexto, é hora de liberar a produção. É importante que o docente circule entre os grupos e auxilie quando necessário. Nessa etapa as alunas e alunos recorrem a conhecimentos prévios para estabelecer uma lógica na ordenação das partes dos parágrafos em que estão trabalhando. Isso estimula a interação, por meio da fala, o raciocínio, na busca por uma lógica que faça sentido e promove a percepção da lógica textual quanto ao vínculo de partes textuais gerando cadência de significado ao que se lê.

Imagem 2 – Fichas em tiras e aplicação do jogo



Fonte: Autor

Quando os grupos terminarem, a produção da Fábrica de Fazer Parágrafos está completa. Entra, então, a segunda etapa desse jogo didático. Em ordem crescente, o docente solicita que estudantes façam a leitura dos parágrafos obtidos. Para cada uma dessas leituras, deve ser efetuada uma roda de conversa sobre a temática, como ela influencia a nossa comunicação escrita e como isso se exemplifica. O importante é favorecer e mediar a participação estudantil.

Para que isso ocorra, a mediação por questionamento e paráfrase é essencial. Perguntas como:

- O que esse parágrafo nos disse?
- Como isso se aplica à nossa vida?
- Como podemos exemplificar isso?
- Em que situações isso acontece?

Além desses, outros questionamentos surgirão no decorrer do jogo, na fase da roda de conversa. O importante é que as perguntas gerem oportunidades de respostas que vão para além de um simples “sim”, ou “não”. Espera-se que o tempo estimado para o desenvolvimento dessa atividade seja de quatro aulas, porém, isso pode mudar dependendo de características da turma, como quantidade de estudantes e tempo de execução.

Por fim, depois de discutido os temas, sempre partindo do que os alunos organizaram e discutiram, cada grupo é convidado a elaborar um parágrafo sobre um tema que surgir no grupo. É dado um tempo de cinco minutos para discussão e dez minutos para a escrita, atendendo aos requisitos. Por último, os parágrafos são lidos e é discutido com a sala as facilidades e as dificuldades na escrita que foi feita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de atitudes simples, são elas que ressignificam o fazer educacional e transformam a aula em algo ativo e moderno, integrando o aluno e a aluna ao jogo físico apresentado anteriormente. Isso é simples, porém, transformador.

O objetivo deste trabalho foi o objetivo deste trabalho foi produzir um jogo com cartas em formatos de tiras, abordando a temática da comunicação escrita, um recurso didático que visa a interação de estudantes para a transformação de informação em conhecimento, permitindo a cooperatividade, raciocínio lógico e tomada de decisão.

A busca pela produção de um jogo didático se deu na tentativa de elaborar e planejar uma aula sobre os princípios da comunicação escrita que fosse diferente de uma simples exposição oral, leitura ou estratégias afins que fizessem dela algo mecânico e pouco envolvente.

Percebeu-se, na aplicação do jogo, o engajamento de estudantes, a vontade de ordenar e transcrever os parágrafos no menor tempo possível, mesmo que isso não fosse uma demanda do jogo. Além disso, os indivíduos se mostraram abertos para a cooperação dentro do grupo e, por vezes, com os demais grupos. A discussão gerada após o término das montagens dos parágrafos fez com que emanasse dos estudantes os conteúdos necessários para a estruturação do parágrafo solicitado como última etapa do jogo.

Usar um jogo didático como recurso para a condução da aula permitiu a observação docentes frente às ações de estudantes na aquisição de conteúdos e na transformação deles em conhecimento, o que pode ser percebido pelos momentos de discussão e pela elaboração em grupo do parágrafo sugerido. Colocar estudantes como protagonistas é enriquecedor.

REFERÊNCIAS

CUNHA, N. Brinquedo, desafio e descoberta. Rio de Janeiro: FAE. 1988.

FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência do aprisionada: Abordagem Psicopedagógica Clínica da Criança e sua Família. Porto alegre: Artes Médicas, 1990.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 71ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Fronteira, 1998.

KINCHELOE, Joe. A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

PIAGET, J. Psicologia e pedagogia. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2006.

RIOS, T. A. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____, Lev. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão é o Privilégio de Conviver com as diferenças. In Nova Escola, maio, 2005.

MIRANDA, S. No Fascínio do jogo, a alegria de aprender. In: Ciência Hoje, v.28, 2001

Educação: desafios e técnicas aplicadas para motivar a aprendizagem

Education: challenges and techniques applied to motivate learning

*Jair Henrique Boarão
Sandro António Malinowski*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.87.3

RESUMO

O maior dos desafios hoje enfrentados pelos educadores é como despertar o interesse no aluno e motivar o mesmo a permanecer na sala de aula sem baixar o rendimento, uma vez que com o advento da tecnologia, as informações são processadas numa velocidade, que quadro de giz se tornou um objeto arcaico, quando utilizado nos moldes das pedagogias tradicionais. Muitos professores ainda utilizam as cansativas aulas expositivas, na qual ele é o único a falar e expor o conteúdo da aula, ainda que o mesmo use de novas tecnologias, como data show por exemplo. Esse estudo tem como principal objetivo trazer algumas discussões sobre o assunto, sob olhares de Weber, Dewey, Illich, dentre outros para complementar a abordagem. De acordo com Illich, para se ter um bom sistema educacional deve-se ter como propósitos: acesso igualitário a todos os recursos disponíveis, capacitação e pesquisa, defendendo assim um currículo próprio para cada formação, ter outros locais que fossem responsáveis pela instrução, o que ele denominou de descolarização. Já para Dewey a teoria deve estar vinculada a prática, de nada adiantaria ensinar algo fora do contexto, pois não despertaria interesse no aluno, seria somente algo que ele guardaria momentaneamente, logo, além da inserção tecnológica, deve-se planejar aulas participativas onde o aluno possa se sentir como parte da aula, onde suas experiências possam contribuir com o ensino do conteúdo apresentado, onde ele possa ouvir seus colegas e aprender com as experiências deles, e o professor seja um mediador entre o conteúdo e o aluno. Isso não é um sonho, é algo possível, quando se tem a coragem e a ousadia de ensinar o desconhecido.

Palavras-chave: desescolarização. motivação. tecnologia. práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The biggest challenge faced by educators today is how to awaken the interest of the student and motivate them to stay in the classroom without lowering their performance, since with the advent of technology, information is processed at a speed, which frame chalk became an archaic object when used in the mold of traditional pedagogies. Many teachers still use the tiresome expository classes, in which he is the only one to speak and expose the content of the class, even though he uses new technologies, such as a data show for example. This study has as main objective to bring some discussions on the subject, under the eyes of Weber, Dewey, Illich, among others to complement the approach. According to Illich, in order to have a good educational system, the purposes must be: equal access to all available resources, training and research, thus defending a specific curriculum for each training, having other places that were responsible for instruction, the what he called decollarization. As for Dewey, theory should be linked to practice, it would be useless to teach something out of context, as it would not arouse interest in the student, it would just be something that he would keep momentarily, therefore, in addition to technological insertion, participatory classes should be planned where the student can feel like part of the class, where their experiences can contribute to the teaching of the content presented, where they can listen to their colleagues and learn from their experiences, and the teacher is a mediator between the content and the student. This is not a dream, it is something possible, when you have the courage and daring to teach the unknown.

Keywords: decollarization. motivation. technology. pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

Se fosse traçado uma linha do tempo sobre a função da escola, mesmo que no Brasil ela sempre esteve vinculada a um grupo pequeno da classe dominante, desde a chegada dos colonizadores por volta de 1500, poderia perceber que as mudanças também ocorreram dentro dela enquanto instituição socializadora e responsável pelo processo ensino e aprendizagem.

As transformações sofridas pela sociedade no decorrer da história, como por exemplo a mais significativa que é a tecnológica, tem refletido no espaço de sala de aula, os alunos de hoje estão em constante contato com tais tecnologias enquanto que o docente muitas vezes ainda planeja sua aula nos moldes tradicionais de ensino, as vezes por falta de capacitação, insegurança ou até mesmo falta de recursos.

Se a sociedade atual se vê confrontada com o desenvolvimento acelerado que ocorre a sua volta, onde o desenvolvimento e as descobertas ocorrem em frações de segundos, ocorre um certo desgaste, uma vez que a atualização das informações tem ocorrido de forma acessível a todos os segmentos envolvidos no processo educacional, satisfazendo de uma forma geral aos interesses daqueles que buscam as informações. Nesse contexto resta a escola rever suas ações e o seu papel no aprimoramento da sua prática educativa, sendo que, uma análise sobre seus conceitos didático-metodológicos, concepção de homem e sociedade precisa ser feita, de forma a adequar sua postura pedagógica ao momento atual, para então conseguir cumprir sua função transformadora e idealizadora de conhecimentos científicos-filosóficos pautando o resultado de suas ações em saberes concretos.

Independente das correntes políticas, esquerdas ou direitas, o processo educacional sempre foi alvo de discussões e apontamentos,

O conceito de “aprender fazendo” de John Dewey e as técnicas Freinet, por exemplo, são aquisições definitivas na história da pedagogia. Tanto a concepção tradicional de educação quanto a nova, amplamente consolidadas, terão um lugar garantido na educação do futuro. (GADOTTI, M. 2000, p.6-8).

Pensando dessa maneira manter o interesse desse aluno na sala de aula requer uma reformulação pedagógica que priorize uma prática para o desenvolvimento, onde a escola deixe de ser vista como uma obrigação a ser cumprida pelo aluno, e se torne uma fonte de efetivação de seu conhecimento intelectual que o motivará a participar do processo de desenvolvimento social, não como mero receptor de informações, mas como idealizador de práticas que favoreçam esse processo, seria necessário como Illich citou uma desescolarização, uma vez que na sociedade da informação, a escola deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral, defendida por Dewey também para ter como objetivo orientar criticamente, sobretudo as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer, sendo assim a escola necessita ser uma gestora de conhecimento, isso não é somente modernizá-la e sim transformá-la

Os novos tempos exigem um padrão educacional que esteja voltado para o desenvolvimento de um conjunto de competências e de habilidades essenciais, a fim de que os alunos possam fundamentalmente compreender e refletir sobre a realidade, participando e agindo no contexto de uma sociedade comprometida com o futuro. (HAMZE, A. 2004, p.1).

Logo as velhas práticas, as ferramentas que já estão ultrapassadas e as metodologias arcaicas já não são suficientes para suprir as necessidades do atual cenário educacional brasi-

leiro, não pode-se ensinar os nossos alunos a trocarem rodas de carroça, por exemplo, é preciso considerar que as informações se tornaram mais rápidas e acessíveis, que os estudantes estão cada vez mais autônomos e conectados que as novas tecnologias e mídias sociais estão revolucionando a forma de ensinar e aprender.

Esse estudo também foi um pouco ousado por citar algumas técnicas diferenciadas de trabalho, como o de equipe, tirar o aluno da zona de mero receptor, fazê-lo sentir interesse no processo de aprendizagem enfim, para isso também o professor tem que sair da zona de conforto para falar a mesma linguagem, ter uma abordagem diferenciada para conseguir desenvolver as competências e habilidades esperadas.

REVISÃO DE LITERATURA

A educação no Brasil sempre esteve a interesse de poucos, desde a sua colonização, que conseguiu deixar esquecida um aprendizado e uma cultura de um povo que já estavam presentes aqui quando os colonizadores chegaram, os indígenas, e pouco a pouco o sistema educacional foi se transformando de acordo com os modelos políticos e econômicos de cada época, por isso a variação de perfil de formação de cada indivíduo para cada época diferente.

A igreja durante séculos ficou responsável pelo sistema econômico vigente e sobre qualquer assunto referente ao que era ensinado dentro das instituições, claro que dentro dos ideais previstos pela fé, e durante muito tempo as metodologias utilizadas em sala ficaram a propósito desse sistema de ensino, logo não havia um interesse da formação de um aluno pensante que questionasse o sistema de alguma maneira.

A educação independente do país, sempre vai sofrer as consequências de seus dominadores e da situação vigente do sistema político e econômico e, para alguns pensadores, como Ivan Illich (1926-2002), a educação é entendida como um modelo de transformação social para se chegar a uma sociedade mais justa, igualitária, que na realidade seria um sonho utópico, uma vez que a igualdade numa sociedade de tantas diferenças não consegue nem equiparar os direitos e muito menos a aprendizagem que daria conta de sanar toda essa problemática, substituiria o termo igualdade por equidade, que em seu significado consiste em tratar de forma diferente aqueles que não se encontram em situações de igualdade, daí a grande diferença, daí o grande diferencial na formação do indivíduo.

Sabe-se que as Instituições sociais são corpos sociais formados para promover a integração dos membros de uma sociedade. Algumas instituições sociais, como o Estado e a Igreja, unem os indivíduos de acordo com aspectos com os quais os membros de tais instituições comungam, como religião e nacionalidade. Em outros casos, como a escola e o trabalho, as instituições sociais são meios de adequar o indivíduo a um modo de comportamento esperado pela sociedade.

De acordo com o sociólogo alemão Max Weber, são as instituições sociais mecanismos criados para conectar o indivíduo à sociedade. Elas garantem, portanto, o que Weber chamou de coesão social, que é o modo como uma sociedade une os seus membros unitários (indivíduos) em um corpo coeso, unido, ou seja, a coesão é o que torna a coletividade uma sociedade.

Ainda de acordo com o sociólogo, as instituições sociais têm características próprias de

acordo com o tipo de socialização que elas promovem. Os tipos de socialização são as primárias família e igreja, sendo esses os primeiros contatos do indivíduo e as Secundárias que ocorrem em instituições mais desenvolvidas e oficialmente estabelecidas, como o Estado, a escola e o trabalho; impõe ao indivíduo as normas específicas e oficiais de uma sociedade, como as leis, a organização financeira e a propriedade.

[...] situação de classe, que podemos expressar mais sucintamente como a oportunidade típica de uma oferta de bens, de condições de vida exteriores e experiências pessoais de vida, e na medida em que essa oportunidade é determinada pelo volume e tipo de poder, ou falta deles, de dispor de bens ou habilidades em benefício de renda de uma determinada ordem econômica. A palavra classe refere-se a qualquer grupo de pessoas que se encontram na mesma situação de classe (WEBER, 1974, p.212).

É através do sistema de socialização secundária prevista por Weber, no caso a escola, é onde se deposita as esperanças em um melhor desenvolvimento individual independente da classe social, nesse caso consegue-se a igualdade, não de conteúdos e de formas de aprendizagem, porem de interesse em que seu filho passe quase a vida toda dentro dessas instituições. se preparando para estarem aptas a assumir as responsabilidades que a vida exige, ou seja, teoricamente acredita-se que mesmo que “quanto mais longa a escolaridade, melhores os resultados” (ILLICH, 2018, p. 11).

O ideal de busca para a maioria dos pesquisadores seria uma educação em período integral para todos, para tentar equiparar os déficits, e quanto a isso, independente a quem está servindo, seja direita ou esquerda, ela sempre é vigiada de perto pelos governadores, pois lugar de criança é na escola.

No Brasil, principalmente a partir do início do século XXI, muito se tem discutido sobre a ampliação do tempo escolar e essa passou a ser entendida como base para a busca pela qualidade na educação, caracterizando-se como uma Educação Integral e em tempo ampliado, onde crianças e jovens tem um tempo maior de permanência no espaço escolar. Os documentos que embasam esse tipo de ensino começaram a ser desenhados desde o Manifesto dos Pioneiros, passando pelas Leis de Diretrizes e Bases, bem como vários Decretos de Regulamentações, inclusive pelo Plano Nacional, tendo uma Meta somente para a Educação Integral.

Já Illich, de acordo com Romo (2012),

(...) entendia que o centro da problemática estava fora das conveniências, intenções ou aspirações de um grupo de pessoas em particular, o que quer dizer que não estava nem na voracidade dos setores dirigentes, nem na inépcia dos setores populares, tampouco na ganância dos capitalistas nem no idealismo dos socialistas, menos ainda no subdesenvolvimento de uns ou no imperialismo de outros. Pensava, ao contrário, que todos éramos opressores e oprimidos ao mesmo tempo, pois alimentamos um modo de produção que escapou das nossas mãos e que impõe, como único fim, seu incansável crescimento. (ROMO, 2012, p. 132).

Mas de nada adiantaria uma educação em período integral se o foco de formação não atendesse a necessidade do mercado, bem como de forma como o conteúdo vem sendo ensinado, para tanto Illich propõe a desescolarização, que abre um precedente para muitos entenderem que isso seria a destruição do sistema escolar, de uma organização própria onde aconteceria essas aulas, o que realmente ele pensa é uma educação para uma sociedade que ainda não exista ou mesmo, não esteja pronta para tal tipo de educação, esta iria além dos muros escolares.

A alternativa para nossa dependência das escolas não é o uso de recursos públicos para

algum novo propósito que ‘faça’ as pessoas aprenderem; é antes a criação de um novo estilo de relacionamento educacional entre o homem e o seu meio ambiente. Concomitantemente com a promoção desse estilo devem mudar as atitudes para com o crescimento, os instrumentos de aprendizagem.

Crianças, adolescentes, jovens e adultos devem ter garantido seus direitos básicos à educação em tudo que diz respeito ao desenvolvimento de suas potencialidades escolares, isso é complexo, uma vez que exige várias mudanças requeridas, seja na visão de ensino, de aprendizagem, de currículo, de avaliação e de tempos escolares.

Quando se trata dos tempos escolares, desde o século XX, a educação integral tem sido muito discutida nas propostas de diversas correntes políticas e após anos de embate, o então governo de Fernando Henrique Cardoso enviou ao Congresso Nacional uma nova versão da LDB que foi aprovada como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394 de 1996 e essa sinaliza discretamente a educação integral conforme citado em seu artigo:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. §2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Essa necessidade requer que especialistas busquem novas estratégias de ensino para o processo educacional, no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, que quando não visa a interação professor e aluno, fica denominado por alguns especialistas, como modelo transmissão-recepção. O processo ensino-aprendizagem deve fornecer subsídios para que ocorra a qualificação de profissionais competentes para o atual mercado, são várias as lacunas ainda existentes para que se chegue a tal objetivo.

Pensar num modelo de ensino significativo, desvinculado do tradicional, requer um desenho bem construído de concepção de aluno, de aprendizagem e dos conhecimentos e atividades que é propiciado aos alunos, logo deve-se explicitar de forma coerente essas concepções que são subjacentes a esse novo modelo. Caso contrário, corre-se o risco de utilizar ainda uma metodologia mecânica, cujo objetivo é a armazenagem momentânea do conteúdo, que será brevemente esquecido.

Para se pensar a escola que conhecemos é necessário compreendê-la dentro de um determinado contexto histórico, considerando suas especificidades. Essa escola, alicerçada em princípios caros à tradição da modernidade, encontra-se abalada pelo modo de viver contemporâneo, em que novas formas de poder entram em jogo. Para o sociólogo Zygmunt Bauman, a escola está inserida na dinâmica social e tal como a sociedade enfrenta uma mudança na forma de compreender o espaço e o tempo, que outrora se configuravam como predetermináveis e estagnados e hoje reconhecidos como processuais, mutáveis e dinâmicos (BAUMAN, 2001, p. 131).

Contudo, se isso é possível ou não, só o tempo terá a resposta, porém o que se sabe é que o discente que está ali sentado numa sala de aula necessita de um estímulo, para ali permanecer, a metodologia utilizada no início da educação formal e repetida por anos, não cabe numa sociedade globalizada e rica em informações.

A informatização do ponto de vista capitalista, constitui um bem econômico (ou mercadoria). Sua produção, tratamento, circulação e mesmo aquisição tornam-se fundamentais para a ampliação do poder e da competitividade no mundo globalizado. Investir em infor-

mação ou adquirir informação qualificada passou a ser, então, condição determinante para o aumento da eficácia e da eficiência no mundo dos negócios (LIBÂNEO; *et al*, 2012, p. 80).

Mas será que se pode esperar da escola toda essa transformação necessária, uma vez que o sistema a descreve como universalmente boa, e que além de ser “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, Art., 205), se é dever, tem-se em outras palavras a obrigatoriedade, mas se é tão boa, por que tem esse caráter obrigatório? Simples, construiu-se por muito tempo como Illich, já havia discutido, que lugar de criança é na escola, simplesmente para manter os padrões dominantes na vida de cada um.

Realmente, é um tanto quanto esquisita a ideia de que alguém queira obrigar outro alguém a ser feliz, por exemplo. Ou será que o bem, depois de tanto tempo, já deixou de ser “[...] aquilo a que todas as coisas visam” (ARISTÓTELES, 1996, p. 118), sendo agora necessário que uns obriguem os outros a desejá-lo?

Não há uma fórmula acabada, até porque o mundo está em constante transformação, e a escola enquanto local de socialização secundária, também está inserida nesse contexto de mudanças, ser docente dentro dessa instituição vai além de ensinar o que já sabe, tem que ir além, explorar o desconhecido.

Nas diretrizes do Plano Nacional de Educação, 2001 o aumento da jornada escolar é uma alternativa para amenizar as disparidades sociais e expandir de acordo com a democracia as oportunidades de aprendizagem.

Pensar nesse novo olhar sobre o processo educacional, de que forma a educação em período integral pode equiparar os déficits de aprendizagem, e isso significa propiciar ao educando, um papel de sujeito da sua própria história, de desenvolver as habilidades e competências necessárias exigidas pelo currículo, mediante essa sociedade tão desigual, mas que não aconteceria se o conteúdo e a forma que é encaminhada a metodologia em sala de aula, se ambos não sofressem transformações também.

Para Dewey, deve ocorrer “uma identificação entre o fato que deve ser aprendido ou a ação que deve ser praticada e o agente que por essa atividade se vai desenvolver” (DEWEY, 1978, p. 66), ou seja, em outras palavras, para melhor clareza, deve-se reconhecer, antes de tudo, a intrínseca relação entre vida e educação. Caso contrário, “o que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso seu sentido e seu valor” (TEIXEIRA, 2010, 49), logo, o desinteresse na aprendizagem por parte do aluno ainda vai ser maior, por isso que, para esse pensador, quando há a indissociação entre aquilo que se aprende e aquele que aprende, “não teremos que recorrer aos bons ofícios da força de vontade, nem nos ocupar de tornar as coisas interessantes” (DEWEY, 1978, p. 66).

De acordo com Dewey, quando forçamos o aluno a prestar atenção em nossas aulas, estamos associando aprendizagem e disciplina, dessa forma ocorre uma repressão a “capacidade espontânea da criança, a solicitação dos seus próprios impulsos que se querem realizar e concretizar, não podem ser suprimidas” (DEWEY, 1978, p. 67).

Quando se age dessa maneira, o que se consegue no máximo é que o aluno opere uma eliminação intelectual, visto que esse aluno não consegue controlar plenamente a sua atividade mental.

Assim, inevitavelmente, por mais rigor que seja utilizado, o que o professor consegue da

criança “tão-somente a simulação da atenção, mas nunca a sua verdadeira essência” (DEWEY, 1978, p. 68). Nem sempre uma criança paradinha na carteira é garantia de que ela não esteja em plena agitação, envolvida pelos seus próprios pensamentos, saltitante, bem distante daquilo que está acontecendo em seu entorno escolar.

Ainda segundo Dewey, o interesse pode ser classificado de duas maneiras: o interesse direto ou imediato e o interesse indireto e mediato, sendo que o primeiro ocorre quando o fim de uma determinada atividade é a própria atividade, portanto nesse caso não há diferença alguma entre meios e fins e nem objetivo para a aprendizagem e o segundo, quando, apesar de imediatamente dissociada, percebe-se as relações mais amplas capazes de conectar determinada atividade com aquilo que pode ser aproveitado pelo aluno e utilizado futuramente.

Quando alguém compreende que “esse todo lhe pertence, ou se o seu próprio movimento o põe em contato com esse todo, aquela coisa ou aquela ação passa a interessá-la” (DEWEY, 1978, p. 74) e somente assim se pode falar, em despertar o interesse de alguém por algo.

O ideal seria despertar o interesse educativo em nossos alunos. Para tanto, ter-se-á que, antes de qualquer coisa, “descobrir a relação intrínseca entre a matéria, ou objeto, e a pessoa, relação essa que, uma vez conscientemente percebida, passa a ser o motivo da atenção” (DEWEY, 1978, p. 75).

Para saber se a aplicação da função do interesse dos alunos em sala de aula está dando resultados positivos ou não, Dewey apresenta um critério para tanto:

“O interesse é normal e, educativamente, legítimo e digno de confiança, no grau em que a atividade que envolva ganhe crescimento ou desenvolvimento. O interesse é usado ilegitimamente no grau em que for sintoma ou causa de parada no desenvolvimento de uma atividade” (DEWEY, 1978, p. 85).

Quando citado anteriormente que precisa adentrar no desconhecido, ir além do que já sabe o docente pode aplicar algumas práticas que podem auxiliar na busca do interesse do aluno em prestar atenção na sua aula, uma delas é o desenvolvimento da autonomia. Quando esse é encorajado a pensar ativamente, criticamente e autonomamente ele aprende mais do que as que são levadas a obter apenas competências mínimas.

... o educando deve ser desafiado, mobilizado, sensibilizado; deve perceber alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses. Torna-se necessário criar um clima de predisposição favorável à aprendizagem (GASPARIN, 2005, p. 15).

Alternar as estratégias metodológicas em sala de aula pode ser uma boa dica na busca pelo interesse, uma vez que as aulas tradicionais com livros, papel, slides e caneta, acabam desmotivando os alunos, não que não possam ser utilizados, uma vez que a história se constrói pelos registros, se não o fosse, não descobririam que desde a pré-história o homem já rabiscava e contava sua evolução através das pinturas rupestres, porém hoje existem novas propostas de trabalho que podem auxiliar o aluno no desenvolvimento de novas habilidades, sendo que estas transformam não somente o profissional, mas também o próprio aluno como cidadão, ou seja como um ser social atuante numa sociedade em constante transformação: o aprender a aprender, o trabalho em equipes, a flexibilidade, a pesquisa, dentre tantos outros.

Com relação ao aprender esse consiste na postura do aluno em ter desenvolvida a habilidade de buscar o conhecimento, de acessá-lo e incorporá-lo para então abrir novos horizontes,

isso requer uma quebra do estereótipo.

De acordo com Demo (1997) um ensino baseado no aprender, significa focar menos nos produtos a serem dominados e mais no indivíduo, que se tornará capaz de refletir, avaliar processos, ser criativo e criticar. Quando se pensa uma metodologia para desenvolver tais habilidades, a pesquisa é fundamental.

Por meio da pesquisa o aluno busca novos conhecimentos desenvolvendo assim a habilidade da criatividade, pois quando se deparar com um problema futuramente estará aquém de um profissional criado nos moldes antigos de ensino.

O conhecimento do conhecimento deve aparecer como necessidade primeira, que servirá de preparação para enfrentar os riscos permanentes de erro e de ilusão, que não cessam de parasitar a mente humana. Trata-se de armar cada mente no combate vital rumo à lucidez (MORIN, 2000, p.14).

Paulo Freire, em toda sua sabedoria diz que não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino.

Enquanto ensino, continuo buscando, re-procurando. Ensino porque busco, porque indaguei e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p.32)

Logo a pesquisa é uma maneira de apontar para a direção correta da aprendizagem, respaldada pela elaboração própria, agregada ao processo formal e política, elevando, portanto, a capacidade do educando de aprender.

Nesse sentido, Lakatos e Marconi (2001, p.38) citam que “Os desafios as crises que envolvem a educação apontam para a urgência de repensar as práticas pedagógicas, as interações e mediações com os alunos, com a comunidade escolar e com todos aqueles que adquirem contato introdutório com a pesquisa”. (LAKATOS E MARCONI, 2001, p.38).

A escola como é conhecida é uma instituição que faz parte desse mundo e portanto sofre transformações positivas e negativas de cada momento de mudança na sociedade, não dá para esperar que se crie um mundo novo, que tudo vai acabar e recomeçar a vida humana do zero, tem que se manter a esperança sobre as potencialidades humanas e tentar pelo menos modificar os erros, não repeti-los proporcionar aos educandos uma liberdade critica de significação da realidade e que estas não sejam reprimidas em vista da instauração de um sentido único para a existência individual, dentro do coletivismo, pensando no futuro, uma vez que a percepção dos alunos da utilidade futura do que aprendem hoje pode ter efeitos positivos para a sua motivação. De modo geral, os alunos mais motivados conferem maior valor às metas futuras.

Outro exemplo de método pedagógico que desperta o interesse do aluno em sala de aula é o trabalho em equipe, apesar que muitos alunos apresentam muitas dificuldades nesse tipo de interação, daí a necessidade do docente mediar todo o processo, mostrando a importância e a aplicação futura desse tipo de interação.

Diferente do modo de produção de massa, onde cada profissional era alienado a seu trabalho sem se preocupar ou interagir com o outro, atualmente uma habilidade bastante exigida é o trabalho em equipe, construir as relações Inter e intrapessoais.

De certa forma, trabalhar em equipe pode render muitos benefícios para a vida profissional de qualquer área de atuação, pois o indivíduo aprende mais, a qualidade do trabalho pode

ser melhor diminuindo também o tempo para exercício da tarefa, no entanto não é um processo tão fácil, pois é preciso dividir tarefas, cumprir seus prazos, buscar a excelência, entender que é preciso agir como time, para isso é fundamental um bom líder.

Quando se trata do tempo e necessariamente do tempo escolar, sabe-se que o tempo de escola é medido e analisado de diferentes maneiras, ou seja, pode ser ao longo do ano, da semana e do dia, na duração dos recessos e férias, no tempo efetivamente atribuído às atividades consideradas de "ensino", no tempo para a execução autônoma de tarefas, no tempo mobilizado pela escola em atividades extracurriculares. O fato é que não há diretamente comprovada uma associação entre quanto mais tempo e a existência de um melhor desempenho do aluno ou vice-versa.

Quando se pensa em uma educação em tempo integral, pensando lá em Illich, "tempo" e "educação" tornam-se indissociáveis. Considerar o fator tempo é imprescindível. É necessário considerá-lo para além de sua ampliação, como esse tempo ampliado é ocupado, qual lógica norteia sua organização, pois "Puxar do tempo é puxar de um fio que se estica e se desdobra, que toca as múltiplas dimensões em que nossa docência se enreda". (ARROYO, 2012, p. 188).

No entanto, Pestana (2014), fala que a educação em tempo integral seria uma resposta a diferentes demandas sociais que exigem um novo processo educativo com diversas possibilidades, estratégias e ações. Uma forma de o sistema educacional brasileiro ser mais justo, alterando um paradigma que vem travando o desenvolvimento do processo educacional, e, conseqüentemente, da evolução do país.

Ainda seguindo a linha de pensamento de Dewey sobre levantar e manter o interesse do aluno em sala e aproveitamento melhor o tempo, então, talvez nem fosse preciso dizer que o verdadeiro interesse, aquele que efetivamente importa nos processos educacionais, é aquele que, não é separado da plenitude da vida, o famoso fazer o que gosta, sentir prazer em realizar tal tarefa, uma vez que, "em qualquer atividade em que o ser humano se empenhe com interesse, há sempre uma expansão de impulsos e tendências, por certo período de tempo, de que resulta algum crescimento" (DEWEY, 1978, p. 86). Quem se interessa por algo quer este algo para si, não apenas para que este algo seja seu, mas, porque, se identificou com algo que, conquistado, passa a constituir o seu próprio ser.

Segundo Cavalieri (2007, p.1023) "a ampliação do tempo escolar precisa ser analisada a partir das muitas variáveis que a influenciam, como os diferentes tempos que ela mesma comporta: do relógio, o tempo subjetivo, do professor, do aluno e principalmente do tempo para aprender. Sendo uma construção histórica do ser humano, este pode alterá-lo para atender às necessidades emergentes da sociedade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço escolar de acordo com Weber é o local de socialização e trocas de conhecimento por onde os indivíduos passam depois da família e a Igreja, e é nesse espaço que vai acontecer o desenvolvimento das habilidades e competências, tão exigidas diante desse novo contexto da tecnologia da informação.

Se a principal meta da educação, segundo Piaget é a formação de homens capazes de

fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram, então cabe aos profissionais envolvidos redesenhar uma nova concepção de homem, sociedade e buscar práticas pedagógicas diferenciadas, que segundo Dewey devem despertar o interesse do aluno em permanecer e aproveitar o espaço escolar.

As metodologias educacionais apesar de todas essas mudanças, ainda devem passar por uma reinvenção; os currículos trazem os conteúdos historicamente produzidos no decorrer da história, nesse contexto Illich propõe a desescolarização, uma vez que a aprendizagem não está mais vinculada somente a sala de aula, os alunos dessa geração informatizada já estão além de muitos professores, nascem com o celular na mão e pesquisam sim, vivem conectados e vem sedentos de dúvidas, mas se ao depararem com um método arcaico de ensino, de transmissão de conhecimento, igual o conhecido na Pedagogia tradicional, vão se sentir desmotivado e vão desmotivar o profissional responsável pela docência também.

Manter a atenção do aluno, fazer uma aula interessante, agregar a tecnologia as suas aulas, são apenas alguns passos para transformar a realidade em sala.

Quando Illich, trata da desescolarização, não quer dizer que deve esquecer a teoria, ela é importante, mas a maneira de transmiti-la que deve ser reconsiderada, para então manter o interesse como Dewey, trouxe em sua discussão.

Esse tipo de abordagem não termina aqui, esse estudo abre leques para novas pesquisas de como ministrar a aula diante dessa geração que já vem carregada dos acessos digitais. Sabe-se que a Educação sempre caminhou de forma lenta e todos os avanços educacionais foram construídos a base de muitas lutas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2012a.

CASTRO, A. H. O professor e o mundo contemporâneo. Jornal O Diário Barretos, opinião aberta, 08 jul 2004.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. Educação e Sociedade, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007. Acessado em 06/01/2022

DEMO. Desafios modernos da educação. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

DEWEY, John. Vida e Educação. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DOWBOR, L. A reprodução Social. São Paulo: Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo, Pedagogia da Autonomia. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

ILLICH, Iván. Alternativas. In.: ILLICH, Ivan. Obras Reunidas I. México: Fondo de Cultura Econômica, 2006.

ILLICH, Ivan. Sociedade sem Escolas. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Fundamentos de metodologia científica. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001

MORIN, Edgar. Rumo ao Abismo? Ensaio sobre o destino da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é educação integral? Revista contemporânea de Educação, vol 9 nº 17, janeiro junho. Faculdade de educação. UFRJ, Rio de Janeiro, 2014.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976

ROMO, Andrés Donoso. Ivan Illich, la desescolarización y la revolución cultural: una lectura desde/para América Latina. Cuadernos Americanos, vol 2, n. 140 (México, 2012), pp. 123-146.

WEBER, Max. Classe, estamento, partido. In: GERTH, Hans e MILLS, Wright (Org.). Max Weber - Ensaio de sociologia. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974, p. 211-228.

04

Levantamento bibliográfico de atividades lúdicas desenvolvidas com alunos portadores de deficiência intelectual (DI) em aulas de ciências

Bibliographic survey of playful activities developed with students bearers of intellectual disability (DI) in science classes

Irani dos Prazeres Silva

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8385-8605>

Iraneide dos Prazeres Silva

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0482-3621>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.87.4

RESUMO

Neste estudo foram abordadas as metodologias que os professores de ciências do ensino tem utilizado para se trabalhar com alunos com deficiência intelectual. Abordamos o ensino de ciências e a realização de atividades lúdicas para desenvolvimento do ensino, pois no ensino de ciências podem-se abordar diversas atividades lúdicas que ajudam na fixação dos conteúdos. Este trabalho tem como foco realizar um levantamento bibliográfico das atividades lúdicas desenvolvidas com alunos com DI (deficiência intelectual) durante as aulas de Ciências. Trata-se de uma pesquisa qualitativa - análise de conteúdo. A coleta de dados deu-se por meio de endereços eletrônicos tendo por base fontes confiáveis, tais como: Artigos, TCC, Teses. Foram selecionados quatro trabalhos para nortear este artigo. Com as análises dos documentos foram listados alguns conteúdos tais como: Corpo Humano; Ciclo da Água; Animais Vertebrados e Invertebrados, e suas respectivas atividades lúdicas: Montagem do corpo humano, jogo das 3 pistas, montagem do boneco articulado, bingo do ciclo da água, funcionamento da estação de tratamento de água e a importância de economizar água para preservação dos recursos naturais do planeta, jogo da memória e Maquete de animais domésticos e selvagens. Ao analisarmos o desenvolvimento das atividades propostas para alunos com DI, constatamos que o uso de metodologias facilita a aprendizagem desses alunos. Portanto as metodologias lúdicas contribuem sim para o processo de ensino aprendizagem, uma vez que, a partir das brincadeiras e jogos em sala de aula, os alunos conseguem associar os conteúdos com a sua realidade.

Palavras-chaves: metodologias alternativas. aprendizagem. inclusão.

ABSTRACT

This study discusses the methodologies that science teachers have used to work with students with intellectual disabilities. We approached the teaching of science and the use of playful activities for the development of teaching, because in science teaching one can approach several playful activities that help in the fixation of the content. This paper focuses on conducting a bibliographic survey of the playful activities developed with students with ID (intellectual disability) during science classes. This is a qualitative research - content analysis. The data collection was done through electronic addresses based on reliable sources, such as: Articles, TCC, and Theses. Four papers were selected to guide this article. With the analysis of the documents, some contents were listed, such as: Human Body; Water Cycle; Vertebrate and Invertebrate Animals, and their respective playful activities: Assembling the human body, the 3 clues game, assembling the articulated doll, water cycle bingo, how the water treatment plant works and the importance of saving water to preserve the planet's natural resources, memory game, and a model of domestic and wild animals. When we analyzed the development of the proposed activities for students with ID, we found that the use of methodologies facilitates the learning of these students. Therefore, playful methodologies do contribute to the teaching-learning process, since, by playing and playing games in the classroom, students can associate the content with their reality.

Keywords: alternative methodologies. learning. inclusion.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como temática: Levantamento bibliográfico de atividades lúdicas

desenvolvidas com alunos portadores de deficiência intelectual (DI) em aulas de ciências. Com este tema serão abordadas as metodologias que os professores de ciências do ensino secular tem utilizado para se trabalhar com alunos com deficiência intelectual. Portanto o tema adota basicamente o ensino de ciências e a realização de atividades lúdicas para desenvolvimento do ensino.

A educação é direito de todas as crianças sendo esta portadora ou não de alguma deficiência. Para isso foi instituída a educação inclusiva, o que garante o ensino para todos, na rede regular de ensino a inclusão no âmbito escolar é de suma importância. Sabe-se que a ciência faz parte do nosso dia a dia, portanto é de suma importância que os conteúdos teóricos sejam também vistos na prática, fazer ciências é parte do ser humano.

Para o ensino de ciências pode-se abordar diversas atividades lúdicas e práticas que ajudam na fixação dos conteúdos, e torna as aulas mais eficientes e mais prazerosas. A temática do presente artigo foi selecionada, com intuito de averiguar como as aulas de ciências têm sido trabalhadas com alunos portadores de deficiência intelectual, de forma mais precisa o presente trabalho busca realizar um levantamento bibliográfico das atividades lúdicas desenvolvidas com alunos com DI. O desenvolvimento de presente estudo é de suma importância uma vez que demonstra a aplicação do conhecimento científico na compreensão de um processo freqüente nas escolas secular que é a inclusão educativa de alunos com deficiência intelectual. O presente estudo tem uma relevância social significativa, uma vez que, abordara o contexto do ensino e as metodologias que muitos profissionais da educação têm utilizados para aperfeiçoar seus ensinamentos, para aguçar a curiosidade e estimular os alunos a serem mais participativos e respectivamente mais produtivos.

Sem embargo, a educação inclusiva vem enfrentando grandes desafios. Uma vez que nem todas as instituições de ensino contam com presença de um professor especialista para trabalhar com os alunos com necessidades especiais.

Geralmente os professores da sala regular ficam sem saber lidar com a situação real em sala de aula, o que geralmente acarreta no processo de inclusão, ocorrendo que geralmente o aluno com deficiência está incluído no ensino, porém estar excluído da aprendizagem, por falta do preparo do professor da sala comum. Pergunta-se: como ocorrem as atividades lúdicas desenvolvidas com alunos portadores de deficiência intelectual (DI) em aulas de ciências?

Diante do exposto surgem as seguintes questões norteadoras para a realização do levantamento bibliográfico desta pesquisa: como o conhecimento de ciências tem sido trabalhado com alunos com deficiência intelectual? Os métodos utilizados têm sido eficientes com relação à aprendizagem e a fixação de conteúdo? As atividades lúdicas contribuem de alguma forma para a educação de pessoa com deficiência intelectual?

Com o intuito de descrever como as aulas de ciências têm sido ministradas e como as atividades lúdicas têm ajudado os alunos com DI a compreender e fixar os conteúdos o presente estudo tem como objetivo realizar um levantamento bibliográfico das atividades lúdicas desenvolvidas com alunos com deficiência intelectual (DI) durante as aulas de Ciências. E de forma mais específica este estudo objetiva investigar como as aulas de ciências vêm sendo trabalhadas com alunos com DI; assim como averiguar se as metodologias aplicadas pelos professores da sala regular tem sido eficiente para a aprendizagem e fixação dos conteúdos dos alunos com

DI e traçar métodos lúdicos para o ensino de ciências para alunos com DI.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dentro do contexto este referencial teórico abordara os seguintes subtópicos: Educação formal, Educação inclusiva, Deficiência intelectual e Ensino de ciências.

Educação formal

O conceito da palavra educação revela sua ambiguidade na origem etimológica, pois tanto pode ter derivado do verbo latino “Educare”, como do verbo, “Educere”, ambos com significados distintos “Educare” significa criar, nutrir, orientar, ensinar, treinar, conduzir o indivíduo de um ponto onde ele se encontra para outro que se deseja alcançar, já o verbo “Educere”, significa extrair, fazer nascer, tirar de, provocar a atualização de algo latente, promover o surgimento, de dentro para fora, das potencialidades que o indivíduo possui (ECCO; NOGARO, 2015).

Considerando a educação como um fenômeno social-histórico-cultural, entende-se que ela pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento e com qualquer pessoa (Bueno; Pereira, 2013). Freire reafirma-se categoricamente a educação como processo de humanização, para Ecco; Nogaro, (2015) educação e humanização são termos indicotomizáveis, pois educar, em síntese tem como objetivo formar e transformar seres humanos, valorizando processos de mudanças dos sujeitos, assim como suas potencialidades, os tornados mais humanos. Portanto, o ato de educar em si diz respeito a tornar as pessoas cada vez mais humanizadas.

A educação tem como premissas proporcionar a todos os estudantes o seu desenvolvimento integral, por meio de intervenções didáticas planejadas e intencionais, o autor frisa que, além de formar os estudantes para terem a capacidade de se posicionar criticamente de forma contínua e explorando o mundo de maneira autônoma, no entanto, para que uma educação de qualidade seja de fato estendida a todos, os professores devem utilizar de forma corriqueira estratégias diferenciadas (SANTANA; SOFIATO, 2019). É nítido que à medida que o professor “lança mão” de diversas metodologias, ele desperta o interesse do aluno em aprender mais.

Sabe-se que apesar da educação partir de vários eixos, no entanto a escola formal é um lugar de suma importância, autores como Bueno; Pereira (2013), fazem menção do papel da escola, sua função e importância, ao relatarem que:

A escola é o espaço onde se produz a educação devidamente organizada, ela propaga projetos culturais. É função de a escola trabalhar com o conhecimento científico, a escola deve possibilitar ao aluno o acesso ao saber sistematizado, o acesso a ciências por meio de uma ferramenta chamada currículo (BUENO; PEREIRA, 2013).

Um dos grandes desafios da educação é o processo de inclusão, pois sabemos que a educação inclusiva tem enfrentado grandes desafios, uma vez que nem sempre há um profissional da área específica para se trabalhar com o aluno.

Educação inclusiva

A inclusão vem se apresentando como uma temática cada vez mais discutida no ambiente escolar, com leis e diretrizes voltadas à inclusão do aluno público, alvo da educação especial,

tais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Sabemos que a educação inclusiva tem enfrentado grandes desafios, uma vez que nem sempre há um profissional da área específica para se trabalhar com o aluno.

Lippe; Camargo (2009) repassam que no Brasil a Educação Especial¹ tem passado por inovações, no qual o momento é oportuno para se fazer uma reflexão sobre a educação inclusiva, levando em consideração às leis implantadas e as mudanças de atitude sociais que vêm se estabelecendo ao longo do tempo. A inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade (SASSAKI, 1997).

Autores como Bueno e Glat (1999, 2007) apontam que um dos desafios da educação inclusiva é o despreparo dos professores do ensino regular para permitir que realmente exista o processo de inclusão dentro das salas de aulas. Isso por sua vez dificulta a aprendizagem do aluno com deficiência.

Com relação ao ensino inclusivo de forma bem sucinta Bueno (1999) salienta que:

Para que o ensino seja de qualidade para os portadores de necessidades educativas especiais, na perspectiva de uma educação inclusiva, há muitos aspectos envolvidos, entre eles os dois tipos de docentes: professores “generalistas” do ensino regular, com o mínimo de conhecimento e prática sobre os mais variados alunos e professores; “especialistas” nas diferentes “necessidades educativas especiais”, seja para trabalhar direto com os alunos, seja para dar apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos (BUENO, 1999).

De acordo com o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, com o paradigma da inclusão houve uma mudança do papel do professor especializado e da função desse tipo de atendimento, costuma-se dizer que o processo de inclusão é uma “via de mão dupla”, pois o aluno precisa se instrumentalizar para fazer parte da sociedade, mas é imprescindível que a sociedade também faça a sua parte, adaptando-se e se modificando para que esse aluno seja plenamente incluído aos processos pedagógicos.

Dentre os tipos de deficiência o presente estudo abordará a Deficiência Intelectual (DI),² segundo o instituto NeuroSaber (2017), a deficiência intelectual é caracterizada pelo funcionamento cognitivo que não corresponde à média esperada, ou seja, que esteja abaixo do que é considerado normal.

Deficiência intelectual

Ao se tratar de pessoas com deficiência intelectual é importante salientar que a literatura enfatiza que esta palavra, sofreu algumas mudanças etimológicas no decorrer do tempo, anteriormente era referido como deficiência/retardo mental, termo no qual gerava constrangimento nas pessoas portadoras, sendo posteriormente definido como deficiência intelectual. Segundo Almeida (2004), as primeiras definições de deficiência intelectual foram relatadas por (TREDGOLD, 1908, 1937 e DOLL, 1941) e tinha como foco principal o “estado de defeito mental”, “incapacidade de desempenhar” tarefas como membro da sociedade, “incurabilidade” e “status permanente de retardo mental”, e, como consideravam a hereditariedade e a patologia, indica-

¹Segundo o art. 58 da Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996; “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de Educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.”

² DI: Sigla utilizada para fazer referência ao termo Deficiência Intelectual.

vam a segregação para as pessoas que apresentavam essa deficiência.

As diferenças entre deficiência mental e deficiência de desenvolvimento, explica que a deficiência intelectual constitui um subconjunto dentro do universo maior de deficiência de desenvolvimento, mas muitas vezes as pessoas caem nas duas categorias por razões e graus diferentes (ALMEIDA, 2012). Assim, a deficiência de desenvolvimento é definida como uma deficiência grave e crônica que pode ser cognitiva, físicas ou ambas e a deficiência intelectual por sua vez abrangem a parte “cognitiva” da definição, portanto são aquelas deficiências que estão amplamente relacionadas ao pensamento processual (ALMEIDA, 2012). Para Gonçalves; Machado (2012) a deficiência intelectual é considerada um prejuízo na funcionalidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo (conceitual, social e prático).

Dentre os fatores que indicam que um determinado ser apresenta Deficiência Intelectual (DI), destacam-se: a falta de interesse pelas atividades dadas em sala de aula; pouca interação com os colegas e com a professora; dificuldade em coordenação motora (grossa e fina); a dificuldade para identificar letras, desenvolver a fala de maneira satisfatória (a comunicação é uma das faculdades afetadas); dificuldade em se adaptar aos mais variados ambientes; quando a criança perde ou esquece o que já havia aprendido (<https://www.minhavidacom.br>). No entanto existem outros fatores que contribuem para o diagnóstico.

De acordo com as pesquisas bibliográficas, a OMS (Organização Mundial da Saúde) e para a AAMR (Associação Americana para o Retardo Mental), o resultado de um teste de QI pode apontar para 4 graus de deficiência Intelectual (DI), sendo estes: DI leve, DI moderado, DI grave e DI profundo.

DI leve

O QI é geralmente entre 50 e 69 e são responsáveis por cerca de 80% de todos os casos. O desenvolvimento durante o início da vida é mais lento do que em crianças normais e os marcos de desenvolvimento estão atrasados, no entanto, eles se comunicam e aprendem habilidades básicas (XIAOYAN; LIU, 2015).

DI moderado

Pessoas que apresentam um QI geralmente entre 35 e 49, representando cerca de 12% de todos os casos. Uma das características marcante dessas pessoas é serem lentos em atender marcos intelectual do desenvolvimento (XIAOYAN; LIU, 2015).

DI grave

Nos casos graves o QI é geralmente entre 20 e 34; deficiência mental grave responde por 3% a 4% de todos os casos (XIAOYAN; LIU, 2015).

DI profundo

O mais agravante é o caso dos DI profundos, onde o QI é geralmente inferior a 20; deficiência intelectual profunda responde por 1% a 2% de todos os casos. Esses indivíduos não podem cuidar de si mesmos e não têm linguagem (XIAOYAN; LIU, 2015).

Com base nos dados da OMS (Organização Mundial de Saúde), os mesmos autores elaboraram uma tabela ilustrando a capacidade na vida adulta de pessoas com diferentes graus de DI. Tabela 1.

Tabela 1- Capacidade adulta de acordo com o grau de incapacidade intelectual. Grau Faixa de QI.

GRAU	FAIXA DE QI	CAPACIDADE ADULTA
Leve	50-70	Alfabetização + Habilidade de auto-ajuda ++ Boa fala ++ Trabalho semiqualeficado +
Moderado	35-50	Alfabetização +/- Habilidade de auto-ajuda + Fala em casa + Trabalho não qualificado, com ou sem supervisão +
Grave	20-35	Habilidade de auto-ajuda assistida + Fala mínima + tarefas domesticas assistidas +
Profundo	Abaixo de 20	Fala - Habilidade de auto +/-
Nota: +/- algumas vezes atingível; + atingível; ++ definitivamente atingível		

Fonte: XiaoyanKe; Jing Liu (2015).

Ensino de ciências

Ao tratar-se da educação regular no ensino secular, sabe-se que cada disciplina presente no currículo escolar apresenta particularmente seus níveis de dificuldades, e ensinar Ciências vai além de repassar informações ou apresentar apenas um caminho, se trata de ajudar o aluno a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade. Para alguns autores como Sanmarti (2002), para que haja uma aprendizagem significativa deve ser oferecida aos alunos uma quantidade diversificada de tarefas e, para isso, o professor deve conhecer muitas técnicas e recursos.

Gonzaga, *et al.*, (2017), afirma que a diversidade de métodos e ferramentas precisa ser analisada por cada professor, a fim de que sejam empregados de forma correta e da melhor maneira possível, uma vez que a realidade dos alunos e seus interesses, devem ser levados em consideração para que o método e a ferramenta empregados supram as necessidades didáticas, auxiliando no objetivo almejado.

Assim como outros autores Pereira et, al., (2015), enfatiza que na prática pedagógica atualmente sugere-se que seja utilizada atividades lúdicas, pois trata-se de uma forma de facilitar a motivação do aluno, assim como de sua adaptação e socialização do mesmo no seio escolar, visto que, através do lúdico, a criança estando motivada se adapta no ambiente no qual está inserido, aprendendo a conviver no dia-a-dia com as pessoas que compõe o meio social no qual está inserido. É de suma relevância enfatizar que Pozo (2003), faz menção que uma das finalidades do ensino é proporcionar aos educandos a capacidade de aprender de forma flexível, eficaz, autônoma. Dessa forma o ensino torna-se mais produtivo e mais proveitoso da parte dos alunos.

METODOLOGIA

O presente estudo trata de uma pesquisa qualitativa - análise de conteúdo. A pesquisa qualitativa preocupa-se, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centran-

do-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. E a análise de conteúdo constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa, aplicando-se, de modo especial, ao exame de documentos escritos, discursos, dados de comunicação e semelhantes, com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada levando à descrição e interpretação destes materiais (MORAES, 1994 *apud* ENGERS, 1994).

A coleta de dados deu-se por meio de levantamento bibliográfico em endereços eletrônicos tendo por base fontes confiáveis, tais como artigos, trabalhos de conclusão de cursos, teses, que explanam sobre o tema em questão. Nesse sentido, Ciríaco (2009a) afirma que a pesquisa bibliográfica se constitui parte da pesquisa a se realizar, enquanto feita com objetivo de colher informações e conhecimentos prévios relativos ao problema do qual se está buscando respostas.

Para se obter um melhor resultado no decorrer das pesquisas foram utilizadas palavras-chaves como: inclusão, deficiência intelectual, ensino de ciências, metodologias lúdicas, entre outras.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para realização do presente artigo, foram realizadas pesquisas bibliográficas com fontes de dados concretos. Para melhores resultados e compreensão para com os objetivos foram selecionados uma tese, um trabalho de conclusão de curso e um artigo, para elencar as principais atividades lúdicas aplicadas no ensino de ciências no processo de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual (DI). Os trabalhos selecionados que abordam diretamente o tema do presente estudo.

- Tese:

GADI, M. C. Alunos com deficiência intelectual e o ensino de ciências. Dissertação de mestrado em ensino de ciências e matemática. Maceió, 2015.

- Trabalho de conclusão de curso (TCC):

MELO, B. M. D. Atividades lúdicas no ensino de ciências para alunos da educação especial. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza - Biologia, Física e Química. Foz do Iguaçu – PR, 2015.

SILVA, S. S. d.; LAURINO, D.; JULIANO, A. Atividades de inclusão para deficientes intelectuais nas aulas de ciências. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Ciências EAD - FURG, Rio Grande, 2017.

- Artigos

SOFTOV, M. A. A.; GOMES, M.; RINALDI, C. Estratégias para ensinar e aprender através do lúdico: conceitos de ciências naturais à alunos especiais. In: CONGRESSO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – CONPEDUC. Política e Educação: desafios contemporâneos. Universidade

Sabe-se que as atividades lúdicas contribuem de forma significativa para o ensino, pois a mesma torna as aulas mais produtivas e atraentes para os alunos. Autores como KNECHTEL; BRANCALHÃO (2019), enfatizam que o lúdico pode ser utilizado como promotor da aprendizagem nas práticas escolares, possibilitando a aproximação dos alunos ao conhecimento científico. Pois a prática de atividades lúdicas é uma forma de o sujeito comunicar-se com situações do passado, presente ou futuro, onde os sujeitos aprendizes através dessas atividades revelam suas emoções e sentimentos (PATROCÍCIO, 2015).

Assim como Cunha (2012), destaca que os professores podem utilizar jogos didáticos como auxiliares na construção dos conhecimentos em qualquer área de ensino, Konrath; Falkembach; Tarouco (2005) salientam que os jogos proporcionam ao sujeito um divertimento que favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral, além de possibilitar a construção do conhecimento. Piaget (1975), explica que o desenvolvimento cognitivo é um processo contínuo, que depende da ação do sujeito e de sua interação com os objetos.

Ao tratar-se de ensino de ciências e inclusão é de suma importância enfatizar o uso e a importância das metodologias lúdicas para o ensino. Ensinar ciências vai muito além de repassar conteúdos, trata-se da formação de pessoas capazes de olhar para o mundo e conseguir se enxergar, de se tornarem pessoas ativas na sociedade. Portanto cabe ao professor desenvolver e aplicar metodologias que possibilitem um aprendizado mais proveitoso para com o aluno, de forma que no fim de cada aula sejam capazes de relacionar o contexto da sala de aula com os acontecimentos do cotidiano.

Segundo Mafra (2009), a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual é mais lenta e o mesmo apresenta dificuldade em compreender conceitos abstratos. Portanto devem-se utilizar métodos que facilitem a aprendizagem dos alunos, tais como: utilização de jogos e brincadeiras (que possam ser adaptados ao tema trabalhado em sala de aula) maquetes, encenações, pintura, colagem, dentre outras, todas essas atividades traz à tona o conteúdo abstrato presente no livro didático para a realidade do aluno, tornando-se algo concreto que possa ser comparado com a realidade de cada aluno, dessa forma contribuindo de forma significativa para a aprendizagem.

Pois Ide (2008) afirma que os jogos vêm sendo uma fonte de recursos importante para o processo e ensino aprendizagem de pessoas com DI, ao destacar que:

Os jogos são importantes para a criança com deficiência intelectual, porque o “jogo possibilita ao deficiente mental aprender de acordo com o seu ritmo e suas capacidades, além de propiciar a integração com o mundo por meio de relações e vivências” IDE (2008).

Segundo Antunes (2004) discorre que:

A atividade lúdica ou a habilidade de brincar é dotada de uma ação fundamental na estruturação do psíquico da criança. É no brincar que a criança une elementos de fantasia e realidade e começa a distinguir o real do imaginário. Brincando, a criança desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos e ansiedades, explora habilidades e, à medida que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas (ANTUNES, 2004. p.34-35).

Sugestões de atividades lúdicas para deficientes intelectuais (DI)

Conforme os trabalhos selecionados como fontes que fundamentam o referente artigo são possíveis listar e descrever algumas estratégias lúdicas que podem ser desenvolvidas com alunos com deficiência intelectual nas aulas de ciências. Tabela 2.

Tabela 2 - Atividades propostas para alunos com DI nas aulas de ciências.

CONTEÚDOS	ATIVIDADES PROPOSTAS	AUTORES
CORPO HUMANO	Jogo de tabuleiro.	MELO B. M. D. (2015).
	Montagem do corpo humano e jogo das 3 pistas.	MELO B. M. D. (2015).
	Modelando os órgãos do sistema digestório.	MELO B. M. D. (2015).
	Montagem do boneco articulado.	SILVA S. S. d. ; LAURINO, D. ; JULIANO, A. (2017).
CICLO DA ÁGUA	Bingo do ciclo da água.	SOFTOV, M. A. A.; GOMES, M.; RINALDI, C. (2017).
	Colagem de pintura: ciclo da água, Funcionamento da estação de tratamento de água e a importância de economizar água para preservação dos recursos naturais do Planeta.	SILVA S. S. d. ; LAURINO, D. ; JULIANO, A. (2017).
ANIMAIS VERTEBRADOS E INVERTEBRADOS	Jogo da memória.	SILVA, S. S. d. ; LAURINO, D. ; JULIANO, A. (2017).
	Maquete animais domésticos e selvagens.	SILVA, S. S. d. ; LAURINO, D. ; JULIANO, A. (2017).

Fonte: Própria autora.

Corpo humano

Sabe-se que é de suma importância ter conhecimento do próprio corpo, quais as partes que constituem o corpo e da higiene que precisamos ter, ou seja, termos conhecimento sobre nós mesmos, com essa finalidade foram propostas atividades de autoconhecimento sobre o corpo humano.

Jogo do tabuleiro

Este jogo trabalhou o conteúdo sobre níveis de organização estrutural do corpo humano: da célula ao organismo. O jogo foi confeccionado utilizando-se papel pardo para a base das casas e para as bordas das casas utilizou-se EVA cortado em tiras finas, de diferentes cores para representar os quatro níveis de organização do corpo humano.

Descrição da atividade: Cada aluno deve jogar o dado uma vez e o que obter a maior pontuação é o primeiro a iniciar a partida. O jogo é composto de 38 casas, tendo essas casas separadas por cores. As casas vermelhas se referem a questões sobre células, nas casas laranja têm-se questões sobre os tecidos, as amarelas se referem aos órgãos e as azuis referem-se aos sistemas. Em algumas dessas casas o aluno deverá responder questões referentes ao conteúdo proposto pelo jogo. Se o jogador acertar a resposta ele ganha o direito de avançar casas no tabuleiro. Se o jogador errar a resposta, ele volta o número de casas que está indicado na casa. Ganha o jogador que atingir a linha de chegada primeira (MELO, 2015).

Montagem do corpo humano e jogo das 3 pistas

Esta atividade ocorre em duas etapas. A primeira corresponde à montagem do corpo humano, utilizando os seguintes materiais (1 papelão de 100 cm de altura x 70 cm de largura; tinta guache; pincéis; tesouras; um tubo de cola e um modelo do corpo humano). Após a montagem do corpo humano, foi solicitado que os alunos recortassem os órgãos desenhados no papelão. No total 8 órgãos foram recortados (coração, pulmão, cérebro, rins, fígado, esôfago, estômago, e intestino delgado). Na segunda é realizado o jogo das 3 pistas, que consiste em: os alunos formam duplas e um aluno da dupla deverá tirar par ou ímpar com o aluno da dupla oposta para verificar quem dará início ao jogo.

Descrição da atividade: O jogo é composto por 10 envelopes numerados de 1 a 10, dentro de cada, cada envelope tem um cartão com 3 pistas referente a um órgão do corpo humano. A dupla que iniciar jogando deverá escolher um envelope de 1 á 10 e a professora da sala deverá ler a 1ª dica indicada no cartão dentro do envelope. Cada pista tem uma pontuação, se o aluno acertar o nome do órgão na 1ª dica, a dupla soma a pontuação maior, e assim sucessivamente. Se o aluno acertar a qual órgão a dica se refere à dupla somará um valor específico de pontos, mas se a dupla errar, o direito a resposta passa para a outra dupla. Quando a dupla acertar a dica do envelope, um aluno da dupla deverá pegar, dentro do envelope correspondente um cartão que indica a função do órgão e deverá ler para os colegas. Após isso, o aluno deverá se dirigir até o corpo humano confeccionado na 1ª etapa, e encaixar o órgão no corpo humano ao qual a dica se refere. Ganha a dupla que somar a maior quantidade de pontos ao responder às dicas (MELO, 2015).

Modelando os órgãos do sistema digestório

O objetivo é contribuir para aprendizagem sobre esses órgãos, bem como suas funções. Descrição da atividade: a professora deverá selecionar alguns órgãos do sistema digestório e transcrever os nomes desses órgãos para a lousa. Depois disso, cada aluno deverá escolher um órgão do sistema digestório e confeccionar esse órgão utilizando massinha de modelar. Cada aluno também ficará responsável de pesquisar a função do órgão confeccionado com o auxílio do livro didático. Quando todos os alunos finalizarem a modelagem dos órgãos escolhidos eles devem encaixar os órgãos uns nos outros de modo a construir o sistema digestório, cuidando para que os órgãos não sejam colocados nos locais errados (MELO, 2015).

Montagem do boneco articulado

No início da aula sobre o do corpo humano, deve ser mostrado para os alunos uma imagem de um boneco articulado confeccionado com cotonetes e, a partir dessa imagem, o aluno deve construir seu boneco, usando materiais reciclados (por exemplo, rolinhos de papel higiênico) após a confecção cada aluno deve ir à frente e apresentar seu boneco (SILVA, et. al 2017).

Ciclo da água

A água é um importante recurso natural que estar presente com frequência nas atividades do cotidiano. Por tanto algumas atividades lúdicas foram são propostas para se conhecer a importância deste recurso e como ela é importante para manutenção da vida.

Bingo do ciclo da água

O intuito do jogo foi auxiliar os alunos na identificação do processo de transformação da água na natureza, passando de um estado para outro (líquido, sólido ou gasoso). A aula deve ter início abordando a importância da água para manutenção da vida, como a água está distribuída no planeta.

Após a exposição do conteúdo, deve-se disponibilizar para os alunos cinco cartolinas, onde cada cartolina deve conter o nome de um dos processos do ciclo e uma tabela dividida em duas colunas: Com todo ciclo hidrológico: O jogo "Bingo do ciclo da água" é composto por 5 cartelas, cada uma delas contendo 6 figuras de diferentes processos do ciclo, cada aluno recebe 1 cartela e uma quantidade de grãos de milho como marcador; a professora será responsável por realizar o sorteio de cada figura, caso o aluno tenha na cartela a figura ele deverá completar o espaço com um grão de milho. Vence o aluno que preencher toda a cartela primeira (SOFTOV, et, al 2017).

Colagem de pintura: ciclo da água e o funcionamento da estação de tratamento de água

Para uma melhor compreensão do ciclo da água solicite que os alunos recorte e cole, no respectivo lugar, as palavras: VAPOR DE ÁGUA – CALOR – CHUVA – MAR – RIO – LAGOA. Com esta atividade é possível trabalhar a relação entre linguagem verbal e não verbal (SILVA, et, al. 2017).

Quanto ao funcionamento da estação de tratamento de água. Apresente para os alunos uma imagem representativa de como funciona o tratamento da água, de forma bastante simples, clara e objetiva. O aluno deve observar esta imagem e pintar da maneira que achar conveniente, da maneira como sentir e como compreender (SILVA, et, al. 2017).

Para fechar o ciclo da água é de grande relevância enfatizar a importância de se economizar água. Neste contexto o professor pode optar por adaptar outras práticas pedagógicas. Uma sugestão é realizar pinturas onde o aluno pode desenhar e colorindo as atividades que ele realiza durante o dia que utiliza água (SILVA, et, al. 2017).

É importante frisar que por mais simples que pareça realizar colagens e pinturas, essas atividades possibilita desenvolver no aluno a coordenação motora.

Animais vertebrados e invertebrados

Os animais são seres vivos importantes, pois fazem parte da cadeia alimentar do homem, e fazem parte do cotidiano, portanto de suma relevância elencar algumas atividades que possam ser realizadas a classificação dos animais.

Jogo da memória

O jogo da memória (animais vertebrados e invertebrados) encontra disponível no Google, neste jogo o aluno recorta e colou em folha 60k, construindo o jogo da memória através das imagens dos animais vertebrados e invertebrados, lembrando que cada imagem devem ser um par. Após a construção do jogo o aluno, escolhe um dos seus colegas para jogar. Vence aquele que acertar o maior número de animais. Com essa atividade, permiti-se condições para que o

estudante tenham uma socialização com os demais colegas e se sinta incluído, para que possam compreender a importância das regras, tanto no jogo como na relação com o outro, além de estabelecer relações associativas por semelhança, isto é, aproximar o que se parece pelo exercício da memória. (SILVA et, al., 2017).

Maquete animais domésticos e selvagens.

Na construção da maquete animais domésticos e selvagens, os alunos recebem alguns animais os quais devem pintar, recortar e, então, montar um cenário com animais selvagens e com animais domésticos. É importante incentivar que os próprios alunos construam o cenário.

Com essa prática, o aluno pode identificar alguns animais e conseqüentemente dizer onde vivem, além de desenvolver habilidades como pintar e recortar (SILVA et, al., 2017).

É importante ressaltar que todas as atividades propostas, podem ser adaptadas para outros conteúdos, assim como para outras disciplinas. Pois o lúdico pode ser utilizado como promotor da aprendizagem nas práticas escolares, possibilitando a aproximação dos alunos ao conhecimento científico. Neste sentido, ele se constitui em um importante recurso para o professor desenvolver a habilidade de resolução de problemas, favorecerem a apropriação de conceitos, e a atender as características da adolescência (CAMPOS, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos realizar um levantamento das atividades lúdicas desenvolvidas com alunos com deficiência intelectual (DI), nas aulas de ciências. Partindo das pesquisas bibliográficas e da seleção de trabalhos que fundamentam este artigo, foi possível listar atividades tais como (jogos, brincadeiras, exercícios), para se colocar em prática o processo de inclusão, não somente nas aulas de ciências, mais na educação de forma geral, assim como o uso dessas metodologias estimula a participação dos alunos na aula.

Ao analisamos a aplicação das atividades propostas para alunos com deficiência intelectual (DI), constatamos que o uso de metodologias facilita a aprendizagem desses alunos. Portanto as metodologias lúdicas contribuem sim para o processo de ensino aprendizagem, uma vez que, a partir das práticas, brincadeiras, jogos em sala de aula, os alunos conseguem associar os conteúdos com a sua realidade.

Foi observado também que com o desenvolver das atividades os alunos tornaram-se mais participativos das aulas, isso demonstra que as atividades lúdicas como já descrito por outros autores aproximam o que abstrato do concreto, tornando o conhecimento mais significativo. Portanto é importante salientar a importância do professor da sala regular está utilizando metodologias alternativas e uso de uma linguagem simples para um melhor aproveitamento do ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia. Apresentação e análise das definições de deficiência mental proposta pela AAMR- Associação Americana de Deficiência Mental de 1908 a 2002. Revista de Educação PUC-

Campinas, nº16, p.33-48, 2004.

ALMEIDA, M. A. O Caminhar da Deficiência Intelectual e Classificação pelo Sistema de Suporte/ Apoio. In: Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. Deficiência intelectual: realidade e ação / Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE; organização, Maria Amélia Almeida. – São Paulo: SE, 2012.

ANTUNES, C. Uma nova concepção sobre o papel do brincar. Páginas abertas, ano 29, n.21. p. 34-35, 2004

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos>. Acesso em: setembro de 2020.

BUENO, A.M,O; PEREIRA, E,K,R,O. Educação. Escola e didática: uma análise dos conceitos das alunas do curso de pedagogia do terceiro ano – UEL. In: II jornada de didática e I seminário de pesquisa do CEMAD. 2013.

BUENO, J. G. da S. Crianças com necessidades educativas especiais, políticas públicas e a formação de professores: generalistas ou especialistas? Revista Brasileira da Educação Especial, v.3, n.5, pp.7-25, 1999.

CAMPOS, L. M. L.; FELICIO, A. K. C.; BORTOLOTTI, T. M. A produção de jogos didáticos para o ensino de Ciências e Biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. Caderno dos Núcleos de Ensino, 2003, p. 35-48.

CIRÍACO, M. G. S. Prática pedagógica de professores de química: interfaces entre a formação inicial e continuada. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009a.

CUNHA, M. B. da. Jogos no Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua Utilização em Sala de Aula. Química Nova na Escola, v. 34, n. 2, p. 92-98, maio. 2012

Deficiência intelectual: O que é, características e como lidar na escola. Disponível em: <https://www.minhavida.com.br/familia/tudo-sobre/35862-deficiencia-intelectual>. Acesso em: 10 de janeiro de 2020.

DOLL, E. A. The essentials of an inclusive concept of mental deficiency. American Journal of Mental Deficiency, v. 46, p. 214-229, 1941.

ECCO, I; NOGARO, A . A educação em Paulo Freire como processo de humanização. In: EDUCERE XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH , II Seminário Internacional de Representações Sociais - Educação e V seminário Internacional sobre profissionalismo docente – SIPD. 2015.

ENGERS, M. E. A. Pesquisa educacional: reflexões sobre a abordagem etnográfica. In: _____. (Org.). Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação: notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. p. 65-74.

GADI, M. C. Alunos com deficiência intelectual e o ensino de ciências. Dissertação de mestrado em ensino de ciências e matemática. Maceió, 2015.

GLAT, R. Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. (Questões atuais em Educação Especial IV). 2007.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA D. T. Métodos de pesquisa . coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONÇALVES, Â.; MACHADO, A. C. A importância das causas na deficiência intelectual para o entendimento das dificuldades escolares. In: Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. Deficiência intelectual: realidade e ação / Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE; organização, Maria Amélia Almeida. – São Paulo: SE, 2012.

GONZAGA, G. R.; MIRANDA, J. C.; FERREIRA, M. L. COSTA, R. C.; FREITAS, C. C. C.; FARIA. A. C. D. O. Jogos didáticos para o ensino de Ciências. (2017). Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br>. Acesso em setembro de 2020.

IDE, S. M.. O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, Tesuko M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2008.

KNECHTEL, C. M.; BRANCAALHÃO, R. M. C. Estratégias Lúdicas No Ensino De Ciências. 2019. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: abril de 2021.

KONRATH, M. L. P.; FALKEMBACH, G. A. M.; TAROUÇO, L. M. R. Utilização de jogos na sala de aula: aprendendo através de atividades digitais. Novas Tecnologias na Educação, vol. 3, nº 1, 2005.

LIPPE, E. M.; CAMARGO, O.E. P. d. O ensino de ciências e seus desafios para a inclusão: o papel do professor especialista. In: NARDI, R. org. Ensino de ciências e matemática, I: temas sobre a formação de professores [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

MAFRA, Sonia Regina Corrêa. O lúdico na prática educacional de alunos com deficiência intelectual, 2009.

MELO, B. M. D. Atividades lúdicas no ensino de ciências para alunos da educação especial. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza - Biologia, Física e Química. Foz do Iguaçu – PR, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NeuroSaber. Quais são os sinais precoces de Deficiência Intelectual? Publicado em 15/04/2019. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/quais-sao-os-sinais-precoces-de-deficiencia-intelectual>. Acesso em: Janeiro de 2020

Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. Deficiência intelectual: realidade e ação / Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE; organização, Maria Amélia Almeida. – São Paulo: SE, 2012.

PATROCINIO, A. L. Experimentoteca Culinária: Uma perspectiva na discussão do conceito de reação química na formação continuada de professores. Cuiabá: [s.n.]. Dissertação de Mestrado. UFMT, 2015.

PEREIRA, D, A, D, S, O, E.; NOGUEIRA D, C., T. A importância do lúdico no ensino de ciências para os alunos da educação básica. Disponível em: <http://www.abq.org.br/sinequi/2015/trabalhos/104/6480-20210.html>. Acesso em: Setembro de 2020.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1975.

POZO, J. I. Aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de capacidades no Ensino Médio. In: COLL, César *et al.* Psicologia da aprendizagem no Ensino Médio. Rio de Janeiro: Editora. 2003.

SANTANA, R, S; SOFIATO, C, G. ENSINO DE CIÊNCIAS PARA TODOS: Uma Experiência com um estudante com deficiência intelectual. In: Educação Revista do Centro de Educação UFSM. Santa Maria. (2019). Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34206>. Acesso em: 02/01/21.

SASSAKI, R. K. Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. São Paulo: PRODEF, 1997.

SANMARTI, N. Didática em las ciências em laeducacion primaria. Madri: Síntesis, 2002.

SILVA, S. S. d.; LAURINO, D.; JULIANO, A. Atividades de inclusão para deficientes intelectuais nas aulas de ciências. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Ciências EAD - FURG, Rio Grande, 2017.

SOFTOV, A. M. A.; GOMES, M; RINALDI, C. Estratégias para ensinar e aprender através do lúdico: conceitos de ciências naturais à alunos especiais. In: CONGRESSO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – CONPEDUC. Política e Educação: desafios contemporâneos. Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário de Rondonópolis. 2017.

TREDGOLD, A. E. Mental deficiency. London: Tindall & Fox, 1908.

TREDGOLD, A. E. A textbook of mental deficiency. Baltimore: Wood, 1937.

XIAOYAN K; LIU, J. TRANSTORNOS DO DESENVOLVIMENTO: DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. Edição em Português Editor: Flávio Dias Silva Tradutores: Izadora Fonseca Zaiden Soares, Rafael Ramalho Vale Cavalcante. 2015.

Educação sexual: o papel escolar frente a compreensão da infância e a tempestividade didática

Thayane Thayonara de Andrade

Bacharela e Licenciada em Psicologia pela Faculdade Católica do Rio Grande do Norte. Especialista em andamento em Terapia Cognitivo Comportamental pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Especialista em andamento em Educação Especial Inclusiva e Transtorno do Espectro Autista (TEA) pela Educaminas.

Thayná Thayonaly de Andrade

Graduada em Enfermagem pela Universidade Potiguar. Especialista em andamento em Enfermagem do Trabalho na Faculdade Venda Nova do Imigrante. Especialista em andamento em Enfermagem em atenção primária na Estratégia Saúde da Família na DNA Pós-Graduação.

Ruthellys Bandeira Oliveira

Graduada em Enfermagem pela Universidade Potiguar. Especialista em andamento em Saúde da Mulher na Faculdade Qualis. Especialista em andamento em Enfermagem em atenção primária na Estratégia Saúde da Família e Enfermagem do Trabalho na DNA Pós-Graduação.

Vitória de Lima Oliveira

Graduada em Enfermagem pela Universidade Potiguar. Especialista em andamento em Saúde Pública com ênfase em Saúde da Família e Comunidade pela Faculdade Educamais.

Jorgeanny Tâmara Dantas Gomes

Formação em Psicologia pela Universidade Potiguar. Especialista em andamento em Neuropsicologia na Faculdade Católica do Rio Grande do Norte. Docente na Faculdade Católica do Rio Grande do Norte.

Emerson Pereira da Silva

Graduado em Enfermagem pela Universidade Potiguar.

Andressa de Souza Maso

Graduada em Enfermagem pela Universidade Potiguar. Especialista em andamento em Enfermagem do trabalho na DNA Pós-Graduação.

Maycon da Silva Lídio

Graduado em Enfermagem pela Universidade Potiguar. Especialista em Saúde Pública pela Facuminas, especialista em andamento em enfermagem do trabalho pela Facuminas e especialista em enfermeiro auditor pela DNA Pós-graduação.

Wyclifis Kielling Batista Jales

Graduado em enfermagem pela universidade potiguar. Especialista em andamento de enfermagem em unidade de terapia intensiva pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante, especialista em andamento de enfermagem em saúde pública na DNA Pós-Graduação e docente na central de cursos de Apodi no Rio Grande do Norte.

Débora Luana Falcão dos Santos

Graduada em Enfermagem pela universidade potiguar. Especialista em andamento em enfermagem do trabalho na DNA Pós-Graduação. Especialista em andamento em Saúde da família pela Faveni.

DOI: 10.47573/aya.5379.2.87.5

RESUMO

Diante das especificidades das práticas pedagógicas eficazes dentro da contemporaneidade, e as demandas impostas no âmbito educacional, na emergência de uma melhor desenvoltura escolar, este artigo busca compreender o trâmite pedagógico que envolve a linha tênue entre a educação sexual na sala de aula e as dinamicidades que incapacitam o corpo docente nesse fazer diante da sua prática, a partir de uma revisão de literatura sobre o modelo educativo necessário e evolutivo. O objetivo deste artigo presume discorrer algumas das práticas exitosas acerca dessa percepção, assim como, propor reflexões para uma melhor eficácia de ensino-aprendizagem no constructo de aprimorar a interdisciplinaridade escolar. Os resultados evidenciados a partir dos estudos apresentados evidenciam carência no modelo educativo vigente, considerando assim, que deve ser dada uma maior importância à temática da sexualidade, propiciando estímulos funcionais para a obtenção de um melhor desempenho escolar, tornando considerável e relevante o diálogo sobre o tema e reflexão de temas transversais.

Palavras-chave: educação sexual. didática. formação profissional. desenvolvimento educacional. sexualidade.

ABSTRACT

Given the specificities of effective teaching practices in contemporary times, and the demands imposed in the educational field, in the emergence of a better school performance, this article seeks to understand the pedagogical process that involves the fine line between sex education in the classroom and the dynamics that incapacitate the teaching staff in this practice, from a literature review on the necessary and evolving educational model. The objective of this article is to discuss some of the successful practices regarding this perception, as well as to propose reflections for a better teaching-learning efficiency in the construct of improving school interdisciplinarity. The results evidenced by the studies presented show a lack in the current educational model. By means of a methodology involved in the prism model, it was concluded that greater importance should be given to the theme of sexuality, providing functional stimuli for better school performance, making the dialogue on the theme and reflection on transversal themes considerable and relevant.

Keywords: sex education. didactics. vocational training. educational development. sexuality.

RESUMEN

Frente a las especificidades de las prácticas pedagógicas efectivas dentro de la contemporaneidad, y las exigencias impuestas en el ámbito educativo, en la emergencia de un mejor rendimiento escolar, este artículo busca comprender el procedimiento pedagógico que implica la fina línea entre la educación sexual en el aula y las dinámicas que incapacitan al profesorado en esta práctica, a partir de una revisión bibliográfica sobre el modelo educativo necesario y en evolución. El objetivo de este artículo supone discutir algunas de las prácticas exitosas sobre esta percepción, así como, proponer reflexiones para una mejor eficacia de la enseñanza-aprendizaje en el constructo de mejorar la interdisciplinariedad escolar. Los resultados evidenciados de los estudios presentados muestran una carencia en el modelo educativo actual, por lo que se considera que se debe dar mayor importancia al tema de la sexualidad, proporcionando estímulos funcionales para obtener un mejor rendimiento escolar, haciendo considerable y relevante el diálogo sobre el

tema y la reflexión de los temas transversales.

Palabras-clave: educación sexual. didáctica. formación profesional. desarrollo educativo. sexualidad.

INTRODUÇÃO

“Não sei como preparar o educador. Talvez que isto não seja necessário e nem possível [...] É necessário acordá-lo”. “E, para acordá-lo, uma experiência de amor é necessária” (Rubem Alves).

Durante as primeiras décadas do século XX, iniciaram-se estudos acerca da sexualidade humana e o seu entorno frente às questões educacionais. Desde a sua compreensão e comportamentos sexuais, como do desenvolvimento de aportes científicos que abarcassem a discussão, fomentando assim, espaço para falar sobre o assunto que até então era estigmatizado como tabu (RIBEIRO, 2009, p. 129).

“Em dez mil anos de história, a relação sexo - humanidade sempre foi extremamente complexa, pois envolveu (e envolve) questões sociais, culturais, religiosas e psicológicas, construídas historicamente, determinadas diferentemente em cada povo e época” (RIBEIRO, 2005, p. 1). Dessa forma, a sexualidade pode ser compreendida por um processo de aprendizagem e experiências socioculturais que fazem alusão à temáticas diversas, tais como: prazer, qualidade de vida, manifestação dos impulsos, representação de desejo do sujeito, influências culturais, valores morais, religiosidade, repressão pela busca de um objeto sexual e a reprodução humana.

Em suma, Ribeiro (2005) acresce quando sintetiza que, a sexualidade é um conceito amplo para caracterizar, porém retrata alguns pontos que especificam o assunto, como um conjunto de sentimentos, emoções, percepções e os fatos correlacionados aos mesmos, vinculados ao sexo ou à vida sexual de cada indivíduo. E que por racionalidade do sujeito, hoje é atribuído à sexualidade não somente a perpetuação da espécie nela obtida, como também aparatos nos quais, o prazer é o seu objeto de estudo principal.

A partir dessas pragmáticas, notou-se a necessidade de inserir recursos e dispositivos que disseminassem a temática da educação sexual, porém, seu início ocorreu informalmente numa prática pedagógica em instituições sociais, como forma de combater o descontrole epidemiológico prevalente no século vigente, ancorados fortemente em discursos religiosos, e pressupostos que envolviam medidas estratégicas para com o controle higiênico e sanitário público, que em tese, mostrava-se caótico e desumano (FURLANETTO, 2018).

Nessa perspectiva, entende-se que a imposição da prática de ensino relacionada, como foi explanado, tinha caráter reparativo e de reinserção do indivíduo no meio após seus devidos cuidados. Vieira (2017) discorre sobre a potencialidade do reconhecimento desses estudos, visto como, utilidade frente à saúde pública. Ressalta ainda, a relevância estruturadora do tema e sua dimensão, quando atrelado à formação educativa em consonância ao percurso de identidade dos sujeitos no processo de aprendizagem.

As práticas associadas a implementação da educação sexual, promovem muito além de um diálogo necessário e educador. Perpassam informações e garantem mais autonomia do su-

jeito, tanto no quesito do exercício da sexualidade com segurança, como também, na redução de possíveis danos e consequências indesejáveis advindas de suas vivências sexuais. (ALENCAR, 2008).

O presente estudo consiste em uma revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa, de caráter argumentativo. O processo de busca dos embasamentos teóricos foi realizado de setembro à novembro de 2021 nas seguintes bases de dados: Scielo, Google Acadêmico, Lilacs. Os critérios de inclusão dos estudos necessitavam serem de domínio nacional. Os descritores que abarcaram a busca estavam em torno de temáticas como educação sexual, sexualidade, formação de professores continuada, orientação sexual, gênero e educação.

Inicialmente, foram feitas buscas mais generalistas sobre o tema, nos quais buscavam aportes mais significativos que explanassem de forma dinâmica e esclarecedora o tema que ainda hoje é difícil de perceber na sua prática estudantil. Os critérios de exclusão foram os estudos pelos quais não obtinham tradução para língua portuguesa, assim como, eram desconexos com o tema em questão.

O presente artigo busca primordialmente explicitar a temática da educação sexual no ambiente escolar como um todo, subdividido em três seções afim de facilitar o entendimento sob a temática de forma clara e coesa. O seu objetivo presume discorrer algumas das práticas exitosas acerca dessa percepção, assim como, propor reflexões para uma melhor eficácia de ensino-aprendizagem no constructo de aprimorar a interdisciplinaridade escolar.

DESENVOLVIMENTO

O papel da escola frente essa dinamicidade e o modelo educacional vigente

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário. Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda” (Paulo Freire)

De acordo com Caldeira (2018) A educação sexual é uma das áreas que ocupa lugar de interesse quando relacionado ao âmbito das políticas públicas. É irrefutável o papel de que, esta demanda acarreta para um melhor desempenho do sujeito, quando correlacionado ao crescimento interpessoal, alcance da comunicação, valoração moral, respeito, autoconfiança, assertividade, autoestima e o reconhecimento para com o outro indivíduo. “As atitudes e valores, comportamentos e manifestações ligados à sexualidade que acompanham cada indivíduo desde o seu nascimento constituem os elementos básicos do que denominamos educação sexual. Tem um caráter não intencional e existe desde o nascimento” (MAIA, 2011, p. 76)

Vitiello (1995) intervém à pragmática de levar o conceito e as diretrizes da educação sexual ao seu sentido explícito em teorias já publicadas e em discursos perante a lei. Porém retrata que, também se faz necessário os preceitos que corroboram no que diz respeito às formas como são orientadas, informadas, aconselhadas e educadas tais maneiras. Não basta expor informações de cunho sexual, de forma isolada, mas sim, instruir mediante um contexto mais ordenado e de forma elaborada. Não somente orientar, mas analisar recursos que proporcio-

ne conhecimentos mais eficazes, tornando os estudantes aptos para discutir sobre. Aconselhar além do presumido, proporcionar ao sujeito, a ajuda necessária para que possa decidir sobre algo. Elencar possibilidades. E por fim, educar. Educar em seu sentido mais amplo. Em relação a formar o indivíduo, propiciar ao educando condições e meios para seu aprendizado. Diante destes preceitos, torna-se imprescindível o preparo desses profissionais, tornando área de interesse de estudo por eles.

A tarefa de tornar acessível e real, parte da premissa dessa formação docente, assim como, a preocupação em fazer funcionar. Visto que, a educação está inserida em todos os espaços, e independente da forma como essa troca acontece, é indiscutível o papel dela em nossa formação.

Maia (2011) abrange diversas propostas de educação sexual onde convergem pontos centrais da educação sexual, em relação às medidas preventivas da saúde sexual e reprodutiva dos educandos, discussões sobre relacionamentos, sexo, gênero e identidade sociais. Ressaltando as pragmáticas que incluem o respeito à diversidade sexual, a cidadania e os direitos humanos.

Tabela 1 - Pontos Centrais das Propostas da Educação Sexual nas Escolas

Implementação sistemática	O programa de educação sexual em uma escola, deve-se desenvolver debates e discussões com todos os envolvidos: diretores, professores, técnicos, funcionários, etc.
Planejamento Pedagógico	Deve obter, primeiramente, aceitação e colaboração de todos agentes educativos que atuam com o grupo que irá participar do programa. Para que o educador possa lidar com as questões de forma 'natural', qualquer que seja a área de sua disciplina, ele precisa estar interessado no tema, sentir-se bem para falar de sexualidade e ter uma atitude positiva e sadia em relação a ela.
Integração Família-Escola	Participação dos pais acerca de debates e discussões, assim como corresponder às demandas da comunidade e não exclusivamente à vontade do educador.
Capacitação do Corpo Docente	O educador deve estar tecnicamente capacitado, isto é, provido de informações científicas atualizadas provenientes de fontes fidedignas; quando o assunto for polêmico ou muito específico o educador pode – e deve – recorrer a um especialista (médico, biólogo, sexólogo) para falar do assunto.
Recursos Disponíveis	O educador deve usar vários recursos, especialmente aqueles mais adequados à população dos educandos: vídeo, dramatizações, dinâmicas, recortes de jornal, projeção de slides, fantoches, massa de modelar, bonecos, etc. O grupo interessado deve sentir-se co-responsável pelo programa, o que favorece uma maior interação, participação e apreensão dos temas abordados.

Fonte: Adaptação de Maia (2011)

Maia (2011) acresce ainda mais à temática quando relata que esse direito à informação e à educação sexual é conectivo importante no que condiz aos direitos sexuais. Onde fazem parte dos Direitos Humanos, fazendo da escola, parte essencial diante destas discussões. Em seguida, uma tabela detalhando estes aspectos citados.

Tabela 2 - Direitos Sexuais dispostos nos Direitos Humanos

Direito à Liberdade sexual
Autonomia Sexual
Integridade Sexual
Segurança do Corpo
Privacidade Sexual
Liberdade Sexual
Prazer Sexual
Expressão Sexual
Livre Associação Sexual
Escolhas Reprodutivas Livres e Responsáveis
Informação Baseada no Conhecimento Científico
Educação Sexual Compreensiva
Saúde Sexual

Fonte: Adaptação de Maia (2011)

“A cada dia, torna-se fundamental que a escola abra suas portas para essa discussão. A sexualidade está presente em todas as faixas etárias. Normalmente, o que acontece é a negação por parte da sociedade, e, por não saber como lidar, dos professores e profissionais de saúde” (RIBEIRO, 2007, p. 377).

Sua inserção no meio escolar viabilizou possibilidades de discussões pertinentes e relevantes para o público em questão. Privilegiando o setor escolar como oportunidade de promoção interveniente do processo educativo, não restringindo a um único público, mas desde o corpo discente, docente e aos que envolvam o mesmo (CALDEIRA, 2018, p. 1149).

“Educar é compartilhar conhecimentos, é conduzir as pessoas a se tornarem cientes de fatos, adotando postura crítica a ponto de mudar sua própria visão de mundo. Não existe uma fórmula para que a educação aconteça. Educar envolve o aprender e, para isso, basta existir um sujeito que se relacione com seu meio. Por esta razão, educação não é sinônimo de ensino escolar” (SOUZA, 2020, p. 3).

Vitiello (1995) explicita o conceito de educação sexual de forma sucinta, ao descrevê-la como conceito intrínseco do processo formativo, voltado para a formação de atitudes referentes à maneira de viver a sexualidade de cada um. O comportamento coerente para defrontar-se perante possibilidades que venham a surgir, a forma de se dispor frente aos fatos e fatores pelos quais se expressam, e a maneira como interage e se comporta às situações decorrentes em seu cotidiano.

Como expressa Figueiró (2009, p.163):

“A educação sexual tem a ver com o direito de toda pessoa de receber informações sobre o corpo, a sexualidade e o relacionamento sexual e, também, com o direito de ter várias oportunidades para expressar sentimentos, rever seus tabus, aprender, refletir e debater para formar sua própria opinião, seus próprios valores sobre tudo que é ligado ao sexo. No entanto, ensinar sobre sexualidade no espaço da escola não se limita a colocar em prática, estratégias de ensino. Envolve ensinar, através da atitude do educador, que a sexualidade faz parte de cada um de nós e pode ser vivida com alegria, liberdade e responsabilidade. Educar sexualmente é, também, possibilitar ao indivíduo, o direito a vivenciar o prazer”.

“Ficando dito que a educação sexual é a preparação do indivíduo para a vida sexual, importa agora refletirmos sobre os seus objetivos, pois afinal quem educa o faz com uma deter-

minada finalidade” (VITIELLO, 1995, p. 21). Dessa forma, a educação sexual no espaço escolar deveria, sobretudo, se sobressair às informações, e tomar um papel mais atuante, de forma a garantir uma transformação no processo de educação, abrangendo um público cada vez mais numeroso.

Contudo, falar sobre sexualidade, embora seja uma necessidade ininterrupta, ainda faz referência a um tema de grande fragilidade. Levando em conta que, os investimentos em áreas desse aspecto são baixos e de pouca visibilidade e retorno financeiro. “A sociedade atual tende a reprimir assuntos relacionados à sexualidade, enquadrando-a em estruturas sociais, ofuscando sua representação e identidade, avigorando tabus e deixando de refletir sobre os inúmeros significados que envolvem o tema” (SOUZA, 2020).

Levando em consideração que, a temática da educação sexual entrou em questão no plano pedagógico das escolas, associado ao controle epidemiológico característico do século, afim de cessar os embates da saúde pública, buscaram-se estratégias para abarcar a discussão. Com a implementação de prerrogativas fundamentais, onde visam acessibilidade à temática de forma íntegra e global ao ser humano em formação, foi preciso então, instrumentalizar a partir de então, criticidades ao docente, para que possa lidar com as possíveis dificuldades resultantes. Sendo possível com o avanço político, os direitos sexuais e reprodutivos, assim como, a sexualidade, repercutindo assim como problemáticas referenciais. Para além do caráter biológico do ser, agora então era compreendido como uma prática aliada à saúde, seja ela física ou mental (FURLANETTO, 2018, p. 552).

A partir de então, foi regulamentada parâmetros legais para implementar os enquadramentos da lei mediante a dinamicidade escolar. Considerando os aspectos práticos essenciais, foi aprovada a Lei n.º60/2009, na qual estabelece a obrigatoriedade da aplicação da educação sexual na grade curricular escolar, no meio básico e secundário de ensino. Buscando sistematizar um melhor programa de ensino e que ao mesmo tempo centrasse nas necessidades e demandas que surgissem no ambiente estudantil.

“Com esta lei as escolas viram-se confrontadas com uma nova realidade: a necessidade e obrigatoriedade de implementar a Educação Sexual. Os atores destes contextos educativos foram assim confrontados com uma lei que lhes exigia novas competências e novos papéis, mas acima de tudo com dúvidas: como passar do Legislativo à prática? Educar para uma vida sexual ativa, verdadeira e consciente é da responsabilidade de todos. Os principais intervenientes na ES dos adolescentes a nível da construção de um sistema de valores, de atitudes e de condutas no âmbito da sexualidade são a família, os amigos, a escola, os profissionais de saúde e os meios de comunicação social. É assim necessário que pais, professores, técnicos de saúde, pares e demais profissionais atuem num processo de interação constante, formando e informando os adolescentes, permitindo-lhes a possibilidade de escolhas assertivas.” (FURLANETTO, 2018, p. 1150)

Dentre as contribuições políticas, destacaram-se algumas questões. A relação aos direitos humanos, a liberdade sexual, saúde e a educação. Enfatizando assim, responsabilidade do Estado, em facilitar o acesso à essas informações e garantir ações que abrangessem a saúde sexual e reprodutiva, a contextos mais amplos e que pudessem reunir com temáticas que já fossem trabalhadas, como por exemplo, o planeamento familiar, utilização dos métodos contraceptivos, aborto seguro (assegurando-lhes de acordo com as leis que intitulam o processo permitido com segurança), aconselhamento, assim como, serviços ginecológicos e obstétricos (FURLANETTO, 2018).

O despertar em educar sobre, diz muito sobre a pragmática em pauta, Oliveira (2020, p.

5) relata acerca da formação continuada do corpo docente quando relata que

“Há uma lacuna na formação inicial das professoras que hoje atuam nas instituições de Educação Infantil, quanto à educação sexual. Portanto, para além da necessidade de se “rever” os currículos de cursos de licenciatura, deve-se também investir em políticas públicas de formação continuada que tratem do tema, pois, embora negada, a sexualidade se faz presente na escola e na Educação Infantil”.

É cabível salientar que talvez uma das barreiras em falar sobre a educação sexual, seja propiciar um diálogo leve e sem qualquer constrangimento, seja por parte do educador ou do educando. Como fonte de informação segura, técnica e passível de flexibilidade. E o ambiente escolar propicia de certo modo, este manuseio e trocas afetuosas de opiniões.

“Uma educação sexual adequada deveria fornecer informações e organizar um espaço onde se realizariam reflexões e questionamentos sobre a sexualidade. Deveria esclarecer sobre os mecanismos sutis de repressão sexual a que estamos submetidos e sobre a condição histórico-social em que a sexualidade se desenvolve” (MAIA, 2011, p. 79).

A criança passa horas da sua rotina inserida neste ambiente, convivendo, interagindo e por meio dele no qual iniciam os primeiros contatos com a sexualidade ou a busca da mesma: o primeiro beijo, o iniciar da paquera, a troca de olhares, a descoberta de uma orientação, a repulsa de alguns agentes que envolvam a sexualidade em si, até mesmo as suas preferências e seus limites.

“Deveria também ajudar as pessoas a ter uma visão positiva da sexualidade, a desenvolver uma comunicação mais clara nas relações interpessoais, a elaborar seus próprios valores a partir de um pensamento crítico, a compreender melhor seus comportamentos e o dos outros e a tomar decisões responsáveis a respeito de sua vida sexual. Acreditamos que essa postura crítica é fundamental para a formação de atitudes preventivas e saudáveis sobre a sexualidade” (MAIA, 2011, p. 79).

Anastácio (2007) corrobora quando discorre sobre as implicações que a educação sexual reverbera nas escolas, assim como, constata que a dinamicidade em retratar sobre, implica diretamente no resultado das concepções obtidas e suas representações acerca da temática

“Como em todos os caminhos em que o percurso é sinuoso, a motivação e o empenho dos diversos intervenientes são imprescindíveis. Só com equipes motivadas e preparadas se pode encetar um caminho que se antevê difícil. Uma questão que se exige é conhecer as necessidades de formação dos professores, para que a Educação Sexual se realize como legislado e os motive em direção à mudança das suas concepções”.

“Por conseguinte, para avançarmos nos quesitos que abrangem a sexualidade na educação, é necessário olhar a educação sexual como qualquer outra fonte de educação que distingue representações e valores para cada indivíduo” (SOUZA, 2020). É necessário e imprescindível investir neste campo que acarreta atributos a um melhor desenvolvimento do indivíduo enquanto sujeito formador de saber. Possibilitando-o na aquisição de uma maior compreensão das questões que envolvam a temática, tão imponente e incrustado em nossa sociedade.

As incapacidades no fazer teórico-prático na formação do corpo docente e reflexões eficazes

“A escola tem um potencial enorme como educadora sexual secundária. [...] Deveríamos fazer dessa instituição educativa um veículo de expansão de uma mentalidade nova sobre a sexualidade” (ISABEL GUIMARÃES)

A prática docente e a construção da sexualidade, frente à normatividade circunscrita,

inviabilizou durante muito tempo, e conseqüentemente engessou a prática, restringindo-na em uma visão especificamente biológica e preventiva do ser humano.

“Quando esta educação sexual deixa a esfera dos processos sócio culturais amplos e abrangentes que fazem parte da história de vida dos indivíduos e da história geral da humanidade, e é transformada em objeto de ensino e orientação, com planejamento, organização, objetivos, temporalidade, metodologia e didática, ela se afunila e restringe sua ação à escola, transformando-se em uma educação sexual escolar, que exige preparação e formação de profissionais para atuar nesta área.” (MAIA, 2011, p.76).

Tornou em grande parte excludente a visão relacional e histórica do indivíduo sobre o seu próprio corpo e a construção intrínseca de sua sexualidade. (MOLINA, 2018). “A educação sexual, de processo cultural indistinto se torna um campo de conhecimento e aplicação, com planejamento de ações, tempo e objetivos limitados, elaboração de programas e intencionalidade” (MAIA, 2011, p. 76)

De acordo com Barbosa (2019, p. 223) “Apesar da importância e necessidade de discutir questões relacionadas à sexualidade no contexto escolar, o tema ainda é enfrentado como um desafio pelos docentes”. Assim, a implementação da educação sexual vai além de temáticas que perpassam a interdisciplinaridade. Ela não se restringe à aula metódica de biologia, a fisiologia do corpo humano e sua anatomia propriamente dita.

Como Souza, delimitou (2020, p. 98): “A educação pode existir fora da escola, uma vez que o envolvimento social permite a transferência do saber de uma geração para outra, sem se preocupar com um modelo de ensino”. Abordar a sexualidade para além dos parâmetros pela busca de expressão interpessoal, proteção e a garantia da continuidade dessas informações. Precisa-se mais do que promoção de saúde. É cabível a implementação de métodos discutíveis e acessíveis para o fortalecimento do processo de ensino aprendizagem.

Busca um espaço em que haja diálogo sobre um conjunto de preceitos sobre o nosso organismo e a inter-relação com nossa mente. Maia (2011) discorre genuinamente ao abordar a instrução adequada para trabalhar a temática vigente, quando correlaciona que a implementação da educação escolar precisa ser um processo intencional, planejado e organizado.

Proporcionando conhecimento, reflexão e questionamentos. Tais como: mudança de atitudes, concepções e valores. Assim como promover um desenvolvimento ativo desses cidadãos, frente ao combate de instrumentalizações ativas, preconceitos enraizados de caráter transgeracional, e discriminações de gêneros.

“Para que os professores possam compreender a manifestação da sexualidade de seus alunos e educá-los em relação a isso é preciso que tenham clareza tanto da abordagem histórica e cultural sobre a construção da sexualidade quanto da compreensão científica do desenvolvimento psicosssexual. Esta formação deverá instrumentalizar criticamente o professor para que possa lidar com as dificuldades naturais resultantes dos tabus e preconceitos inerentes ao sexo, ao gênero e à orientação sexual” (MAIA, 2011, p. 80).

Uma conversa mais complexa, que aborde sobre o que é orientação sexual, o ser menino e menina. Sobre vontades e permissibilidade. O que é o nosso corpo e o que ele pode abarcar. Sobre o ser mãe e sobre as conjunturas que permeiam a gravidez, o parto e suas particularidades. “Educar sexualmente é criar espaço para a pessoa rever seus preconceitos e tabus, aprender os conhecimentos e as informações necessárias, e especialmente, oportunizar a expressão de sentimentos, angústias e dúvidas acerca da sexualidade” (FIGUEIRÓ, 2020)

Figueiró (2001, p. 19) relata sobre o reconhecimento do papel da educação e do educador no processo de transformação social e indaga presunçosamente a seguinte questão:

“Se pensarmos que a finalidade maior da Educação Sexual é contribuir para que o educando possa viver bem a sua sexualidade, de forma saudável e feliz e, ao mesmo tempo, contribuir para que ele esteja apto a participar da transformação social (em todas as questões ligadas direta ou indiretamente à sexualidade), podemos concluir que o professor que ensina, de forma humanizadora, sobre sexualidade está sendo mediador de esperanças e de projetos de vida”.

O professor não precisa ser um especialista na área, para que consiga abordar uma temática específica, requer apenas como educador, propiciar convenientemente um diálogo aberto e fluido, mostrando disponibilidade aos possíveis questionamentos, assim como, esclarecer questões emergentes e dúvidas embaraçosas. (CALDEIRA, 2018).

Compreensão da criança acerca da temática e sua caracterização

“Quando crianças, nós não conhecemos limites. Num curto período de tempo, aprendemos a falar sem nunca antes termos falado coisa alguma. Aprendemos a andar com nossos membros frágeis para explorar o mundo sem nunca antes termos dado um passo sequer. Aprendemos a observar, a reconhecer, a alegrarmo-nos, a sofrer, e continuarmos nossas experiências de explorações e descobertas. Quando crianças, conseguimos tudo isso, sim, por que temos o apoio de todos que nos cercam, mas principalmente por que em nenhum momento nós pensamos que não somos capazes” (AUGUSTO BRANCO)

Desde sempre falar sobre sexo, causa constrangimento, a ideia de que falar sobre essa temática com crianças causaria então a erotização das mesmas, assim como, a estimulação da atividade sexual. E correlacionam-se com uma das pragmáticas da escola em impor estes ensinamentos.

“Os horizontes da escola devem se ampliar cada vez mais, abrangendo conhecimentos sempre mais relevantes sobre adolescência e sexualidade, o que possibilitará o desenvolvimento de técnicas de abordagem ainda mais adequadas. Antes de mais nada, torna-se necessário buscar instrumentos que permitam melhor preparar aquele que vai orientar e, dentro desse enfoque, não só os professores de Ciências ou Biologia serão responsáveis pela transmissão do conteúdo, mas a escola como um todo. Esse conteúdo não mais contemplará a reprodução em detrimento da sexualidade. A educação sexual é, sim, um meio e não um fim, fazendo-se clara a necessidade de haver reflexão sobre as singularidades de cada faixa etária e sobre os fatores de risco. Para isto, talvez o primeiro passo seja reconhecer a criança como ser sexuado e o adolescente desvinculado dos estereótipos que o ligam à liberação dos costumes, ao erotismo excessivo e à promiscuidade; é igualmente importante não encarar a sexualidade como sinônimo de sexo ou atividade sexual, mas, sim, como parte inerente do processo de desenvolvimento da personalidade” (SAITO, 2000, p. 45)

Pensar em uma maneira articulada, despretensiosa, e de proteção ao indivíduo. Quando na verdade, o nosso dia a dia, está propondo medidas em que expõem a sexualidade em pauta. A sociedade patriarcal em suma, erotiza esse processamento de informações. O acesso às pornografias, e ao exibicionismo do corpo como forma de vender ou anunciar produtos na rede televisionada, por exemplo.

Levando em consideração que a atividade sexual acontece cada vez mais precoce, na vida de crianças e adolescentes, muitas vezes sem o devido conhecimento e implicações sobre o ato, podemos definir que a promoção de saúde, a educação e sexualidade são termos indispensáveis e indissociáveis (SOUSA, 2021).

Educação sexual é ensinar a pensar, é conversar sobre quaisquer questões, oportuni-

zando a mesma, para dialogar sobre eventuais dúvidas e propiciar assim, um melhor entendimento sobre si mesmo. Evidenciando cada vez mais que, escola é um lugar viável e adequado para falar sobre questões ligadas ao corpo e ao sexo. Conversar sobre preconceitos, tabus, medos, oportunizar as crianças para que se desfaçam de opiniões errôneas a respeito da vida sexual. É ouvir e deixá-los expressarem sentimentos e debater suas opiniões acerca do tema. Instigar valores morais como o respeito frente aos demais colegas presentes. É ofertar espaço de fala e escuta, praticando a empatia no ambiente da sala de aula. (FIGUEIRÓ, 2001)

Levando em consideração que, a escola é uma das redes de garantias de direitos e proteção das crianças e adolescentes, então é neste ambiente em que se viabiliza discursos sobre a educação sexual, sobre o que pode ou não ser possível. Quem e quando pode invadir o espaço desta criança e por qual motivo, e saber distinguir o que é permissível, o que é necessário, e exponencialmente quando perpassa a ser um abuso sexual. “Em poucas palavras, a proposta da educação sexual deve conter liberdade, responsabilidade e compromisso, a informação funcionando como instrumento para que adolescentes de ambos os sexos possam ponderar decisões e fazer escolhas mais adequadas” (SAITO, 2000, p. 46)

Surge então a necessidade da formação continuada do educador, na qual contribuirá para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e para a melhoria da qualidade do seu ensino, contextualizando dessa forma, uma reflexão concomitante sobre o seu trabalho em sala de aula (FIGUEIRÓ, 2001)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o procedimento das leituras de alguns estudos e a seleção das principais temáticas a serem trabalhadas, foi selecionado um total de 18 estudos, entre eles artigos e livros de base, nos quais foram trabalhados no curso deste presente estudo. Os dados então, foram submetidos ao mesmo, considerando o objetivo do estudo, ressaltando e identificando os temas trabalhados.

Diante do objetivo da orientação sexual que diz respeito à contribuição para com o ensino dos alunos, desenvolvendo e exercendo a sexualidade do indivíduo com prazer, saúde e responsabilidade. De forma transversal e em consonância às visões múltiplas e singulares de cada sujeito em questão, respeitando seu caráter cultural e sociohistórico. Buscando as melhorias das práticas e coerências intituladas ao sistema educacional brasileiro.

Para que contribua com inovação e significação entre a teoria e a prática educacional, tornando a inclusão da educação sexual ao mesmo tempo que um desafio, seja também uma oportunidade para acessibilidade e adequação de conhecimento de mundo e autodescoberta.

Haja visto que, todas as crianças têm determinado potencial para produzir e construir conhecimento, por isso requer do profissional extrair o que cada um pode ofertar de mais valioso. Dessa forma, resgata a importância de que o professor seja auto-formador quanto ao seu discernimento, confronte sua prática e busque evolução dos saberes necessários para ofertar este ambiente de saber.

REFERÊNCIAS

ANASTÁCIO, Z. Educação Sexual no 1.º CEB: Concepções, Obstáculos e Argumentos dos Professores para a sua (não) Consecução [tese de doutoramento]. Braga (PT): Universidade do Minho; 2007

ALENCAR, Rúbia de Aguiar *et al.* Desenvolvimento de uma proposta de educação sexual para adolescentes. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 14, p. 159-168, 2008.

BARBOSA, Luciana Uchôa; FOLMER, Vanderlei. Facilidades e dificuldades da educação sexual na escola: percepções de professores da educação básica. *Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco*, v. 9, n. 19, p. 221-243, 2019.

CALDEIRA, Ermelinda; LOPES, Manuel José. Educação sexual na escola—contextos para a mudança. 2018.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. A formação de educadores sexuais: possibilidades e limites. 2001.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. O psicólogo e a Educação Sexual. *Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa*, v. 21, n. 40, p. 131-140, 2020.

FIGUEIRÓ, M. N. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola sexual education: how to teach in the school environment. *Revista linhas, florianópolis*, v. 7, n. 1, 2007. Disponível em <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323>. Acesso em: 15 nov. 2021.

FURLANETTO, Milene Fontana *et al.* Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, p. 550-571, 2018.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Educação sexual: princípios para ação. *Doxa*, v. 15, n. 1, p. 75-84, 2011.

MOLINA, Ana Maria Ricci; SANTOS, Welson Barbosa. Educação sexual e currículo de ciências/biologia: desafios à prática docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 13, n. 3, p. 1149-1163, 2018.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Sexualidade também tem história: comportamentos e atitudes sexuais através dos tempos. *Sexualidade e infância*, p. 17-34, 2005.

RIBEIRO, Marcos; REIS, Wagner. Educação sexual. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, v. 18, n. 2, 2007.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A institucionalização dos saberes acerca da sexualidade humana e da educação sexual no Brasil. *Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum*. Londrina: UEL, p. 129-140, 2009.

SAITO, Maria Ignez; LEAL, Marta Miranda. Educação sexual na escola. *Pediatria*, v. 22, n. 1, p. 44-48, 2000.

SOUSA, Alexia Jade Machado *et al.* EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS: um desafio possível. *Psicologia e Saúde em debate*, v. 7, n. 1, p. 15-26, 2021.

SOUZA, Aline Patrícia; DA COSTA MILANI, Débora Raquel; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A educação sexual e o papel do educador: reflexões a partir de um contexto social em

transformação. *Dialogia*, n. 34, p. 95-106, 2020.

VIEIRA, Priscila Mugnai; MATSUKURA, Thelma Simões. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, p. 453-474, 2017

VITIELLO, Nelson. A educação sexual necessária. *Revista brasileira de sexualidade humana*, v. 6, n. 1, 1995.

ANEXOS

ANEXO A – LEI N.º 60/2009 DE 6 DE AGOSTO - ESTABELECE O REGIME DE APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL EM MEIO ESCOLAR

Diário da República, 1.ª série—N.º 151—6 de Agosto de 2009

5097

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Lei n.º 60/2009

de 6 de Agosto

Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar

A Assembleia da República decreta, nos termos da alínea c) do artigo 161.º da Constituição, o seguinte:

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 — A presente lei estabelece a aplicação da educação sexual nos estabelecimentos do ensino básico e do ensino secundário.

2 — A presente lei aplica-se a todos os estabelecimentos da rede pública, bem como aos estabelecimentos da rede privada e cooperativa com contrato de associação, de todo o território nacional.

Artigo 2.º

Finalidades

Constituem finalidades da educação sexual:

- a) A valorização da sexualidade e afectividade entre as pessoas no desenvolvimento individual, respeitando o pluralismo das concepções existentes na sociedade portuguesa;
- b) O desenvolvimento de competências nos jovens que permitam escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade;
- c) A melhoria dos relacionamentos afectivo-sexuais dos jovens;
- d) A redução de consequências negativas dos comportamentos sexuais de risco, tais como a gravidez não desejada e as infeções sexualmente transmissíveis;
- e) A capacidade de protecção face a todas as formas de exploração e de abuso sexuais;
- f) O respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais;
- g) A valorização de uma sexualidade responsável e informada;
- h) A promoção da igualdade entre os sexos;
- i) O reconhecimento da importância de participação no processo educativo de encarregados de educação, alunos, professores e técnicos de saúde;
- j) A compreensão científica do funcionamento dos mecanismos biológicos reprodutivos;
- k) A eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual.

Artigo 3.º

Modalidades

1 — No ensino básico, a educação sexual integra-se no âmbito da educação para a saúde, nas áreas curriculares não disciplinares, nos termos a regulamentar pelo Governo.

2 — No ensino secundário, a educação sexual integra-se no âmbito da educação para a saúde, nas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, nos termos a regulamentar pelo Governo.

3 — No ensino profissional, a educação sexual integra-se no âmbito da educação para a saúde, nos termos a regulamentar pelo Governo.

4 — O disposto nos números anteriores não prejudica a transversalidade da educação sexual nas restantes disciplinas dos currículos dos diversos anos.

Artigo 4.º

Conteúdos curriculares

Compete ao Governo definir as orientações curriculares adequadas para os diferentes ciclos de ensino.

Artigo 5.º

Carga horária

A carga horária dedicada à educação sexual deve ser adaptada a cada nível de ensino e a cada turma, não devendo ser inferior a seis horas para o 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, nem inferior a doze horas para o 3.º ciclo do ensino básico e secundário, distribuídas de forma equilibrada pelos diversos períodos do ano lectivo.

Artigo 6.º

Projecto educativo de escola

A educação sexual é objecto de inclusão obrigatória nos projectos educativos dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, nos moldes definidos pelo respectivo conselho geral, ouvidas as associações de estudantes, as associações de pais e os professores.

Artigo 7.º

Projecto de educação sexual na turma

1 — O director de turma, o professor responsável pela educação para a saúde e educação sexual, bem como todos os demais professores da turma envolvidos na educação sexual no âmbito da transversalidade, devem elaborar, no início do ano escolar, o projecto de educação sexual da turma.

2 — Do projecto referido no número anterior, devem constar os conteúdos e temas que, em concreto, serão abordados, as iniciativas e visitas a realizar, as entidades, técnicos e especialistas externos à escola, a convidar.

Artigo 8.º

Personal docente

1 — Cada agrupamento de escolas e escola não agrupada deve designar um professor-coordenador da educação para a saúde e educação sexual.

2 — Cada agrupamento de escolas e escola não agrupada deverá ter uma equipa interdisciplinar de educação para a saúde e educação sexual, com uma dimensão adequada ao número de turmas existentes, coordenada pelo professor-coordenador.

3 — Compete a esta equipa:

- a) Gerir o gabinete de informação e apoio ao aluno;
- b) Assegurar a aplicação dos conteúdos curriculares;
- c) Promover o envolvimento da comunidade educativa;
- d) Organizar iniciativas de complemento curricular que julgar adequadas.

4 — Aos professores-coordenadores de educação para a saúde e educação sexual, aos professores responsáveis em cada turma pela educação para a saúde e educação sexual e aos professores que integrem as equipas interdisciplinares de educação para a saúde e educação sexual, é garantido, pelo Ministério da Educação, a formação necessária ao exercício dessas funções.

5 — Cada turma tem um professor responsável pela educação para a saúde e educação sexual.

6 — As habilitações necessárias, bem como as condições para o exercício das funções definidas no presente artigo, devem ser fixadas por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

Artigo 9.º

Parcerias

1 — Sem prejuízo do disposto no artigo anterior, a educação para a saúde e a educação sexual deve ter o acompanhamento dos profissionais de saúde das unidades de saúde e da respectiva comunidade local.

2 — O Ministério da Saúde assegura as condições de cooperação das unidades de saúde com os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas.

3 — O Ministério da Educação e os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas podem ainda estabelecer protocolos de parceria com organizações não governamentais, devidamente reconhecidas e especializadas na área, para desenvolvimento de projectos específicos, em moldes a regulamentar pelo Governo.

Artigo 10.º

Gabinetes de informação e apoio

1 — Os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário devem disponibilizar aos alunos um gabinete de informação e apoio no âmbito da educação para a saúde e educação sexual.

2 — O atendimento e funcionamento do respectivo gabinete de informação e apoio são assegurados por profissionais com formação nas áreas da educação para a saúde e educação sexual.

3 — O gabinete de informação e apoio articula a sua actividade com as respectivas unidades de saúde da comunidade local ou outros organismos do Estado, nomeadamente o Instituto Português da Juventude.

4 — O gabinete de informação e apoio funciona obrigatoriamente pelo menos uma manhã e uma tarde por semana.

5 — O gabinete de informação e apoio deve garantir um espaço na Internet com informação que assegure, prontamente, resposta às questões colocadas pelos alunos.

6 — As escolas disponibilizam um espaço condigno para funcionamento do gabinete, organizado com a participação dos alunos, que garanta a confidencialidade aos seus utilizadores.

7 — Os gabinetes de informação e apoio devem estar integrados nos projectos educativos dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, envolvendo especialmente os alunos na definição dos seus objectivos.

8 — O gabinete de informação e apoio, em articulação com as unidades de saúde, assegura aos alunos o acesso aos meios contraceptivos adequados.

Artigo 11.º

Participação da comunidade escolar

1 — Os encarregados de educação, os estudantes e as respectivas estruturas representativas devem ter um papel activo na prossecução e concretização das finalidades da presente lei.

2 — Os encarregados de educação e respectivas estruturas representativas são informados de todas as actividades curriculares e não curriculares desenvolvidas no âmbito da educação sexual.

3 — Sem prejuízo das finalidades da educação sexual, as respectivas comunidades escolares, em especial os conselhos pedagógicos, podem desenvolver todas as acções de complemento curricular que considerem adequadas para uma melhor formação na área da educação sexual.

Artigo 12.º

Regulamentação

O Governo regulamenta a presente lei no prazo de 60 dias após a sua publicação.

Artigo 13.º

Avaliação

1 — O Ministério da Educação deve garantir o acompanhamento, supervisão e coordenação da educação para a saúde e educação sexual nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, sendo responsável pela produção de relatórios de avaliação periódicos baseados, nomeadamente, em questionários realizados nas escolas.

2 — O Governo envia à Assembleia da República um relatório global de avaliação sobre a aplicação da educação sexual nas escolas, baseado nos relatórios periódicos, após os dois anos lectivos seguintes à entrada em vigor da presente lei.

Artigo 14.º

Entrada em vigor

1 — Sem prejuízo do disposto no número seguinte, a presente lei entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação, devendo ser aplicada nas escolas a partir da data de início do ano lectivo de 2009-2010.

2 — Os gabinetes de informação e apoio ao aluno devem estar em funcionamento em todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas até ao início do ano lectivo de 2010-2011.

Aprovada em 4 de Junho de 2009.

O Presidente da Assembleia da República, *Armando Gama*.

Promulgada em 23 de Julho de 2009.

Publique-se.

O Presidente da República, *ANÍBAL CAVACO SILVA*.

Referendada em 23 de Julho de 2009.

O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, dedico toda minha construção acadêmica a minha irmã gêmea, Thayná Andrade, por todo acolhimento, escuta, críticas construtivas e afagos que enlevaram a minha alma e permitiu meu florescer. A quem esteve comigo do gestar até os dias de hoje, dividindo desde os sonhos aos anseios comigo. Começamos a faculdade juntas, você no sonho da Enfermagem e eu no percurso da Psicologia. Em que sempre remetemos a nossa jornada como a verdadeira crítica da razão e da emoção. Eu cuido de você e você de mim. O cérebro e o coração. Imprescindivelmente necessários, e que diante da magnificência do funcionar biológico do ser humano, um não conseguiria viver sem o outro, tornando-nos inseparáveis em quaisquer âmbitos.

Aos meus pais, que sempre estiveram torcendo por mim e me encorajando em todas as etapas da minha vida. Ao grande homem que segurou minhas mãos e acolheu minhas dores, demonstrando orgulho, e satisfação pela mulher que venho me tornando e pelo exemplo de serenidade e competência. A minha mãe que sempre acreditou nos meus sonhos e nas empreitadas

da vida. A quem absteve totalmente de seus desejos para ajudar meu percurso de formação acadêmica. A você, minha guerreira, o meu muito obrigada.

A minha avó Maria de Lourdes, que desde o início da faculdade me inspira e me encoraja para ser uma profissional reconhecida, e realizada. A matriarca a quem tenho o orgulho imenso e o peito cheio de gratidão. A quem sempre esteve do meu lado nas madrugadas de estudos e nas turbulências diárias. Espero retribuir à altura todo seu apoio e dedicação.

Ao meu avô Francisco das Chagas (in memoriam) todo meu amor, carinho e gratidão. A quem semeou grandes ensinamentos e historicidades. Quem demarcou meu peito de saudades e de grandes batalhas. A quem pude ter o privilégio de ser neta, e pequeno aprendiz. Meu diploma será sempre seu, para que possa, mesmo que simbolicamente, constatar todo meu esforço diante do exemplo de garra e sabedoria que nos pranteou.

À minha orientadora Jorgeanny Gomes, uma verdadeira fonte de afago, generosidade, sapiência e sempre com um belo sorriso no rosto. Onde abarca um caráter altamente vislumbrado de ética e profissionalismo, regada de muito empenho, coragem e paciência. Em meio a tantas qualidades, expresse minha tamanha gratidão por aceitar ser parte imprescindível desta construção acadêmica, contribuindo de maneira enriquecedora os primeiros passos para a caminhada árdua e compensatória da docência. Sempre se mostrando disponível e engajada no projeto, de uma inteligência indizível. Sempre esteve incentivando e aplaudindo as pequenas e minuciosas vitórias. É nítido que os passos pelos quais conseguir avançar foi comemorado como se fossem seus. Infelizmente te conheci no último momento da faculdade, no final do curso, mas de certo modo, serviu para guardar de forma linda e mágica o quanto foi meu caminhar. Sem dúvidas, a sua passagem se fez, faz e fará de suma importância. Diante disto, faltam-me palavras para descrever o quanto você é incrível, e que sou sua fã de carteirinha. Saiba que, o seu brilho é incalculável, insubstituível. Brilhe o quanto puder, o seu potencial é gigantesco. Quero acompanhar sua trajetória cada vez mais. A psicologia precisa de pessoas como você.

Aos familiares que estiveram comigo e que de alguma forma se fizeram presentes e puderam contribuir na minha jornada, meu muitíssimo obrigada. A satisfação em honrá-los é importante e tão quanto valorosa ao meu sentimento de dever cumprido.

Aos meus amigos e futuros psicólogos que dividiram ao longo desses cinco anos, o discernimento e as dificuldades que nos fortaleceram e encorajam-nos a sermos profissionais competentes e éticos. Dedico a vocês, o meu muito obrigada e a perspicácia de sempre estarmos uns com os outros sempre.

Toda minha gratidão e apreço àqueles que fizeram parte do meu percurso escolar. Sem sombra de dúvidas, o ensino de qualidade e a perspicácia de cada professor, desde os da educação básica, aos que se fazem presentes na graduação. Sim, vocês foram genuinamente importantes. A potência e a inspiração de ser um bom profissional em breve, é resultado de uma boa aposta educacional de todos vocês. Os sonhos em ser um docente melhor, em acreditar no ensino que perpassa a cada ano, e no sorriso de gratificação em fazer parte desse processo. A todos vocês, um grande abraço e um coração cheio de orgulho em fazer parte do time de vocês.

Agradeço em especial a Raquel Firmino e Yasmin Falcão. Vocês transformaram em beleza e leveza o caminhar no constructo da minha formação. Tornaram meu coração mais puro e cheio de gratidão. Obrigada pelas infindáveis conversas, regadas de risadas, e pela companhia

quando me fiz por desistir. Pelas palavras de apoio e atitudes que alicerçaram minha caminhada, e que me mantiveram até aqui. Como sempre deixamos bem claro: Três amigas, três diferentes abordagens diante de uma só ciência. Descobrimo-nos juntas de forma leve e natural, maneiras de lidar com o processo árduo e tênue da faculdade. Em meio a tanto caos, redescobrimos o prazer de desfrutar umas das outras, à base de confiança, limites, possibilidades e grandes sonhos. Incentivamos diariamente e nos emponderamos. Meu muitíssimo obrigada, pelas palavras de força, coragem e perseverança. Desejo a nós um futuro brilhante, cheio de amor, ética e profissionalismo.

A prática interdisciplinar de seminário no ensino da história e filosofia: aprimorando a retórica e oratória dos alunos do 3º ano do ensino médio da Escola Estadual João Vieira do município de Coari-AM

Glacilene Medins de Menezes Mitouso

<http://.cnpq.br/8151172758512919>

Tertuliano Melo de Almeida

<http://lattes.cnpq.br/7735950592808264>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.87.6

RESUMO

Este estudo trata-se de um relato de experiência com foco na problemática abordada no título, que visa descrever a prática interdisciplinar de seminário no ensino da história e filosofia para aprimorar a retórica e oratória dos alunos do ensino médio da Escola Estadual João Vieira, no Município de Coari-Am. Objetivo: especificar a importância da leitura de textos na atividade de seminário para aperfeiçoar a retórica e oratória dos educandos do ensino médio de falar em público. Utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e pesquisa descritiva numa abordagem qualitativa e descritiva, do tipo relato de experiência a partir da observação direta e participativa com os autores envolvidos nessa experiência. A leitura dos textos deu-se na abordagem hermenêutica de Gadamer (2008), em que texto e intérprete encontram-se situados em fusão de horizontes, formando a estrutura circular dialógica. Essa atividade foi desenvolvida com 45 discentes do ensino médio no período de março a abril de 2022. Os envolvidos foram: 02 professores da disciplina de história e filosofia, 01 turma do 3º ano, do turno vespertino. O texto foi fundamentado nas ideias de Corrêa (2008), Aristóteles (2012), Rodrigo (2014), Silveira (2017), Chitolina (2015), LDB N° 9.394/96, e outros autores que contribuíram para fundamentar este texto. Assim, o presente relato está dividido em quatro partes. A primeira, corresponde à introdução, na segunda, apresentamos a metodologia e as etapas da organização do seminário, na terceira, destacamos resultado, discussão e análise dos dados, na quarta, apresentamos as considerações finais. Nas considerações finais, ressaltamos a importância e a relevância dessa experiência, no contexto da escola, proporcionando resultados positivos para leitura dos textos, bem como para o desenvolvimento da retórica dos estudantes.

Palavras-chave: relato de experiência. educação. leitura. seminário. ensino.

ABSTRACT

This study is an experience report focusing on the problem addressed in the title, which aims to describe the interdisciplinary practice of seminars in the teaching of history and philosophy to improve the rhetoric and oratory of high school students at Escola Estadual João Vieira, in Municipality of Coari-Am. Objective: to specify the importance of reading texts in the seminar activity to improve the rhetoric and oratory of high school students of public speaking. Bibliographic research and descriptive research were used as a methodology, in a qualitative and descriptive approach, of the experience report type, based on direct and participatory observation with the authors involved in this experience. The reading of the texts took place in the hermeneutic approach of Gadamer (2008), in which text and interpreter are situated in a fusion of horizons, forming the dialogic circular structure. This activity was developed with 45 high school students from March to April 2022. Those involved were: 02 history and philosophy teachers, 01 3rd year class, in the afternoon shift. The text was based on the ideas of Corrêa (2008), Aristotle (2012), Rodrigo (2014), Silveira (2017), Chitolina (2015), LDB N° 9.394/96, and other authors who contributed to support this text. Thus, this report is divided into four parts. The first corresponds to the introduction, in the second, we present the methodology and stages of the organization of the seminar, in the third, we highlight results, discussion and data analysis, in the fourth, we present the final considerations. In the final considerations, we emphasize the importance and relevance of this experience, in the context of the school, providing positive results for the reading of texts, as well as for the development of the students' rhetoric.

Keywords: experience report. education. reading. seminar. teaching.

INTRODUÇÃO

Este estudo refere-se a um relato de experiência sobre “A prática interdisciplinar de seminário no ensino da história e filosofia: aprimorando a retórica e oratória dos alunos do 3º ano do ensino médio da Escola Estadual João Vieira, no Município de Coari-AM¹. Objetivo: especificar a importância da leitura de textos na atividade de seminário para aperfeiçoar a retórica e oratória dos educandos do ensino médio de falar em público. E, para a construção deste artigo utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e pesquisa descritiva numa abordagem qualitativa e descritiva, a partir da observação direta e participativa com os autores envolvidos nessa experiência.

Na atividade do seminário, destacou-se o papel do professor com estratégias metodológicas interativas nas aulas de história e filosofia, com o propósito de estimular o interesse e o gosto dos estudantes pela leitura, assim como no desenvolvimento de sua retórica e oratória para superar o medo e a timidez de falar em público.

Nesta perspectiva, a escola é um espaço social que exerce um papel essencial na formação dos estudantes e no desenvolvimento das competências e habilidades para formar sujeitos pensantes, críticos e ativos na sociedade. E, tais competências só serão possíveis a partir do exercício da leitura, o que nos compromete a desenvolver um trabalho fundamentado na experiência docente com estratégias pedagógicas competentes com o intuito de provocá-los, estimulá-los com diversos textos para a aquisição das habilidades leitoras, pois, somente por meio do esforço e do exercício da leitura que os educandos serão capazes de superar suas dificuldades.

Além do mais, o ensino de qualquer disciplina necessita ser trabalhado de forma contextualizada e interdisciplinar, por isso, exige por parte dos profissionais da educação a dinamização de sua prática pedagógica para aproximar o estudante aos diversos saberes. Ressalta-se que esse processo dar-se-á por intermédio da leitura de textos dos grandes pensadores da literatura amazonense. A leitura dos textos deu-se na abordagem de uma ontologia hermenêutica de Gadamer, quando o filósofo apresenta a hermenêutica como arte da interpretação.

Esse trabalho justifica-se pela relevância que o tema retrata, considerando algumas dificuldades que os educandos se defrontam no cotidiano da escola no tocante às exposições de trabalhos, assim como para ler e produzir textos escritos. E as experiências da prática docente com as devidas orientações, é o ponto de partida para proporcionar um ensino com qualidade para a referida escola, em especial aos estudantes do ensino médio.

O texto do artigo foi fundamentado nas ideias dos autores: Corrêa (2008), Cerletti (2009), Aristóteles (2012), Rodrigo (2014), Silveira (2017), Chitolina (2015), LDB Nº 9.394/96, PCNs

1Coari é um município do interior do Estado do Amazonas, Região Norte do país, distante 362 km de Manaus. Sua fundação deu-se numa aldeia de índios pelo jesuíta Samuel Fritz. O Município está localizado no Rio Solimões entre o Lago de Mamiá e o Lago de Coari, este povoamento recebeu o nome de Coari, por estar situado às margens de um lago com esse nome, próximo ao rio Coari. A denominação recebida pelo rio que banha o município foi dada também ao lago que banha a sede municipal, sendo estendida a denominação também ao município. A sua história está ligada aos índios Catuxy, Jurimauas, Passés, Irijus, Jumas, Purus, Solimões, Uaiupis, Uamanis e Uaupés. O nome Coari provém das raízes indígenas e há duas versões: vem das palavras indígenas "Coaya Cory", ou "Huay-yu", ou significam respectivamente "rio do ouro" e "rio dos deuses. Em 1759 a aldeia é elevada a lugar com o nome de Alvelos. Em 2 de setembro de 1874 foi elevada a vila e em 2 de agosto de 1932 a Vila de Coari é elevada à categoria de município. Na área territorial do município, localiza-se a plataforma da Petrobrás de Urucu, onde se extrai petróleo e gás. Próximo à cidade, está instalado o Terminal Aquaviário da Transpetro (subsidiária da Petrobrás), que recebe, através de dois dutos, o gás e o petróleo, que são levados por navios para Manaus e outras regiões do Nordeste. De acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o total de habitantes do município em 2018 era de 84.762, sendo o quinto município mais populoso do Estado. (CÂMARA MUNICIPAL DE COARI. Disponível em: <http://www.ale.am.gov.br/coari/historia/>. Acesso em: 10 de maio de 2022).

(1999) e outros que serviram de base para este relato de experiência. As leituras desses autores possibilitaram um novo caminho de uma prática pedagógica diversificada para minimizar as barreiras e as dificuldades que os estudantes têm para ler e falar em público.

Assim, o presente relato está dividido em quatro partes. A primeira, corresponde à introdução na qual apresentamos, de forma sucinta, as partes que compõem este artigo, o objetivo, a metodologia, as etapas desenvolvidas na organização das atividades do seminário, resultado, discussão, análise dos dados e as considerações finais. Na segunda, apresentamos a metodologia da pesquisa e as etapas desenvolvidas durante a organização das atividades do seminário. Na terceira, serão apresentados o resultado, discussão e análise dos dados na concepção teórica de alguns autores que contribuíram para justificar o problema da leitura e interpretação com atividades dinâmicas e flexíveis que possibilitem qualificar os estudantes no desenvolvimento de sua oralidade. Na quarta, as considerações finais, na qual relata-se a relevância desse trabalho tanto para a escola quanto para os docentes e discentes, porque puderam, nessa experiência como sujeitos do processo educativo, aprender o quanto os autores tematizam os problemas e como podemos solucioná-los.

METODOLOGIA

Este artigo trata-se de um relato de experiência, a partir da observação direta e participativa, com os autores envolvidos nas atividades do seminário, nas quais foram abordados, como esta atividade foi desenvolvida em suas etapas de organização, de construção, de investigação, de efetivação e culminância. Esse trabalho teve o intuito de melhorar a oratória e a retórica dos estudantes para minimizar os problemas da timidez e da vergonha de falar em público, por meio dos exercícios da leitura de textos dos autores Thiago de Mello e Celdo Braga.

As ações foram desenvolvidas a partir da primeira quinzena de março até a primeira quinzena de abril, onde a turma desenvolveu um projeto de pesquisa-ação para construir nova síntese de saberes no tocante às políticas públicas voltadas aos povos indígenas da Amazônia, utilizando como roteiro de leitura os textos literários dos autores Thiago de Mello e Celdo Braga, com as exposições na sala da TV/ Escola da Escola Estadual João Vieira, localizada na Rua Vieira Martins, no Município de Coari-AM, com os estudantes do ensino médio, na faixa etária de 16 a 19 anos.

A metodologia caracterizou-se como interativa e dialógica, que proporcionou aos estudantes o desenvolvimento da autonomia para a realização das atividades do seminário, proposto no plano de trabalho, do projeto da disciplina de história e filosofia. Sobretudo, este trabalho possibilitou a exposição dialogada entre os sujeitos para: as pesquisas bibliográfica e descritiva, apropriações dos textos, estudo dos textos em grupos, individuais, debates e discussões na sala de aula. Os orientadores buscaram auxiliar e estimular os estudantes como sujeitos da construção do conhecimento, bem como instigá-los à curiosidade e assumir uma postura de investigador.

A leitura dos textos deu-se na abordagem hermenêutica de Gadamer (2008)², citado pelo filósofo Chitolina (2015), em que texto e intérprete encontram-se situados em fusão de horizontes históricos diferentes, por isso, a leitura se constitui em uma experiência hermenêutica de

² Ler GADAMER, H. G. *Verdade e método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio P. Meurer. 6. ed. Petrópolis: Vozes, Petrópolis: Vozes, 2008, p. 404-405.

interpretação e aprendizado, que modifica a maneira de ser, pensar e agir. Desse modo:

A estrutura circular dialógica que existe entre a compreensão (o todo) e a interpretação (parte) determina o processo hermenêutico. O círculo hermenêutico- a interpretação e compreensão, entre passado (texto) e presente (intérprete) mostra que o sentido ultrapassa aquilo que o autor quis dizer quando escreveu seu texto. Ou melhor, a interpretação não é mera repetição do que foi compreendido, visto que o círculo hermenêutico se move em espiral. O horizonte hermenêutico do intérprete e do texto constituem os elementos fundamentais da estrutura da compreensão. [...]. Texto e intérprete encontram-se situados em horizontes históricos diferentes, isto é, possuem interesses, perspectivas e motivações diversas. É no processo hermenêutico da interpretação textual que leitor e autor se tornam contemporâneos, dado que a leitura é essencialmente encontro e confronto de perspectivas. Por isso, a leitura constitui uma experiência hermenêutica (de interpretação e aprendizado) para o pensamento. O intérprete é instado a modificar sua forma de ser, pensar e agir. (CHITOLINA, 2015, p. 88 - 89).

Nessa perspectiva, abordada pelo autor Chitolina (2015), deu-se a leitura dos textos, pois, para a compreensão dos mesmos foram necessários numerar os parágrafos e fragmentar os textos em várias partes para facilitar a leitura, torná-la mais didática e possibilitar a localização dos argumentos, das ideias principais e secundárias dos autores para se chegar à compreensão do todo.

Ressalta-se a relevância deste relato de experiência porque materializa e respalda a pertinência do tema e dos problemas que nele se expõe, assim como na aplicação de metodologias diferenciadas que propiciaram resultados satisfatórios para elevar o nível cultural de leitura dos estudantes, capacitando-os a experienciar o exercício do aprender lendo.

Compreende-se que é um desafio não só para os estudantes como também para os professores, pois os textos dos autores amazonenses é um tipo de texto que comporta características específicas, que demandam de habilidades igualmente específicas por parte de quem os lê. Nota-se que a simples leitura de um texto literário, com os quais os estudantes não estão familiarizados, é insuficiente para levá-los a adquirir as habilidades de leitura e qualificá-los para um pensar mais elaborado. Portanto, este relato descreve a experiência de um seminário no âmbito de uma escola da rede estadual de ensino, localizada em um bairro de baixo poder econômico, frequentada por estudantes que possuem pouco contato com a leitura de textos e de autores de nossa região.

AS ETAPAS DESENVOLVIDAS NA ORGANIZAÇÃO DO SEMINÁRIO

Nas observações realizadas no cotidiano de suas aulas pelos professores das disciplinas de história e filosofia, perceberam que os educandos necessitavam de aprofundar seus conhecimentos para superar as dificuldades de leitura, assim como para qualificá-los no desenvolvimento das competências e habilidades argumentativas. O presente artigo visa descrever as ações desenvolvidas a partir da primeira quinzena de março até a primeira quinzena de abril onde a turma desenvolveu um projeto de pesquisa-ação para construir uma nova síntese de saberes no tocante às políticas públicas voltadas aos povos indígenas da Amazônia, utilizando como roteiro de leitura os textos literários dos autores Thiago de Mello e Celdo Braga.

Para tal empreendimento, competiu aos professores criarem as condições para que os estudantes desenvolvessem e ampliassem tais capacidades e habilidades de argumentação, com suporte de apoio em atividades e exercícios voltados para atingir esse objetivo. E, um dos

instrumentos mais apropriados para esse propósito foi o estudo das obras literárias de Thiago de Mello e Celso Braga, desenvolvidas em sala de aula na disciplina de história e filosofia para a atividade do seminário. Essa atividade proporcionou aos estudantes uma leitura mais acentuada, com a aquisição de novas ideias, novos saberes, que são relevantes e contribuem de maneira abreviada para o desenvolvimento das habilidades argumentativas. “Para isso contribuí muito a leitura estrutural de texto, porque, à medida que desvenda o modo de estruturação lógica de um texto, o aluno vai aprendendo a organizar logicamente seu próprio pensamento.” (RODRIGO, 2014, p. 66).

Etapas das atividades

Na primeira etapa, os professores pensaram, decidiram, planejaram e construíram um projeto de trabalho na disciplina de história e filosofia, com atividades que poderiam minimizar as dificuldades dos estudantes relativas à leitura de textos e o medo de falar em público. Para isso, escolheram a metodologia de seminário que foram sugeridas para os discentes do 3º ano 2 do Ensino Médio do turno vespertino, onde a professora de história Glacilene Medins de Menezes Mitouso é conselheira da turma e o professor Tertuliano Melo de Almeida é professor de filosofia..

Após, os professores selecionaram as temáticas para o estudo e a pesquisa. Os envolvidos na atividade do seminário foram: 02 professores do ensino médio da disciplina de história e Filosofia; 01 turma do 3º ano do ensino médio, do turno vespertino, correspondendo a um total de 45 estudantes e foram necessárias oito aulas de 45 minutos para as orientações e organização da atividade.

Em seguida, os professores fizeram uma explanação para a organização do seminário, deixando claro a competência dos professores e dos estudantes:

a) Competência dos professores no desenvolvimento do seminário:

Explicitaram: O que é um seminário? Como desenvolver na sala de aula? Como orientar os educandos na construção do mesmo? Os objetivos do seminário. Justificaram a importância do mesmo para a formação dos estudantes e para o desenvolvimento da retórica. Explicaram os critérios de avaliação, o que seria exigido das equipes como forma de avaliação (resumo, síntese, resenha, esquema, produção textual, etc), conforme as normas da ABNT.

Dentre os vários temas do Projeto Consciência Indígena e as Diversas Formas de Discriminação, optaram por uma subtemática “As políticas Públicas Voltadas aos Povos Indígenas da Amazônia: uma abordagem socioambiental e literária”. Onde os professores fizeram levantamento das bibliografias a serem estudadas por todos os participantes do seminário, orientaram na busca e localização de outras fontes de consulta, como: livros, artigos, internet, biblioteca da UFAM, etc.

Desse modo, forneceram orientações sobre o roteiro de leitura, com síntese das partes essenciais do texto e na construção dos slides para a exposição referentes às cores, as ideias importantes, os conceitos, sugeriram categorias de análise, formulação de questões para serem analisadas e discutidas pelos educandos, etc. Prepararam o calendário prevendo o tempo necessário à efetivação das leituras e para a apresentação dos trabalhos pelos educandos. Colaboraram na organização do espaço físico da sala de aula para favorecer o debate, a discussão e o diálogo.

b) Competência dos estudantes no desenvolvimento do seminário:

Pesquisaram e leram as fontes sugeridas pelos professores, estudaram previamente o tema escolhido com profundidade, individualmente e em grupo. Selecionaram, escolheram e definiram os papéis dos expositores e coordenadores das equipes, pensaram como seria os debates, as discussões e socialização dos conteúdos dos textos em sala de aula para as outras equipes. Assim como, providenciaram os demais materiais e recursos de ensino necessários à realização do seminário. Comprometeram-se em expor o tema com clareza, objetividade e domínio do conteúdo da teoria a ser exposta.

Na segunda etapa, os professores apresentaram as obras literárias dos poetas amazenses Thiago de Mello e Celdo Braga. A atividade foi organizada a partir de aulas expositivas dialogadas para orientação de como seria desenvolvida cada etapa do trabalho, em seguida os educandos foram divididos em 06 grupos e cada grupo composto por 07 alunos para desenvolverem a etapa de estudo e familiaridade com os textos sorteados para cada equipe.

A professora mediadora Glacilene fez os sorteios das temáticas nas salas de aula com a turma do 3º ano 2 do ensino médio. O sorteio deu-se de acordo com as temáticas da série, descritas abaixo:

- grupo 1- foi sorteado para trabalhar os aspectos sociais;
- grupo 2- foi sorteado para trabalhar os aspectos culturais;
- grupo 3- foi sorteado para trabalhar os aspectos econômicos;
- grupo 4- foi sorteado para trabalhar os aspectos religiosos;
- grupo 5- foi sorteado para trabalhar os aspectos ambientais;
- grupo 6- foi sorteado para trabalhar os aspectos que retratam a violência simbólica.

Nessa atividade, as equipes escolheram um coordenador e um redator que ficaram responsáveis em conduzir as discussões na equipe e sistematizar as discussões a cada reunião. Essas atividades ocorreram em sala de aula de acordo com o cronograma do tempo destinado a disciplina semanalmente. Para a realização desta atividade foram: textos impressos, livro, celular, letras de músicas regionais, vídeos, dentre outros.

Figura 1- Fase inicial de sistematização, estudo e discussão em grupos com monitoria



Fonte: Os autores, 2022

Na terceira etapa, foram os momentos para a socialização do tema pesquisado e das ideias centrais dos textos literários com as outras equipes, ressalta-se que foram exibidos vídeos e documentários curtos que subsidiaram as discussões e preparação para exposição no final das atividades previstas de acordo com o cronograma de ações semanais. As exposições foram através de exibição de slides ou apresentação mediante um roteiro definido pelos orientadores.

Figura 2 - Exposição do seminário



Fonte: Os autores, 2022

Na quarta etapa, após as exposições do seminário, os alunos retornaram à sala de aula para discutir como levariam a temática pesquisada para a culminância do projeto no pátio da escola, ou seja, como apresentariam as temáticas na parte prática. Posteriormente, nas discussões, os educandos coletivamente definiram que iriam fazer uma pequena dramatização sobre a temática “Aspectos econômicos e violência simbólica na cultura brasileira”, esta dramatização teve por objetivo refletir sobre as questões econômicas e violência simbólica na cultura brasileira.

Esta parte ficou sob as orientações do professor mediador Tertuliano Melo de Almeida, onde fez o monitoramento e acompanhamento do processo de discussão, produção, da escrita e na elaboração de um roteiro unindo as temáticas pesquisadas. Após as discussões em sala de aula, elegeram fazer uma pequena dramatização a ser exposta para o público, orientou também como ficaria o roteiro para apresentação e o que seria narrado no palco.

Em seguida, os educandos se organizaram para a divisão das tarefas, onde foram formadas as equipes: Equipe da coleta da cooperação para a compra dos materiais necessários para a dramatização, equipe para os ensaios, equipe que iria preparar as pinturas corporais dos colegas que fariam os papéis dos indígenas, equipe que fariam os papéis dos colonizadores e a equipe de apoio no dia da apresentação.

Todavia, os alunos selecionados para fazer os papéis de narradores principais foram as alunas Priscila da Silva Pires e Walderlane Santos dos Santos. Os materiais para este evento foram: papel, tesoura, cola, barbante, madeira, linha, tinta guache, pincel e outros.

A avaliação deu-se durante todo o período incluindo início, meio e fim de todas as atividades, seguindo critérios avaliativos de participação do estudante nas atividades propostas, na exposição do tema (considerando a postura, a linguagem, o domínio de conteúdo, a argumentação e a criatividade da equipe). Foi exigida de cada equipe a produção de relatórios, resumos, esquemas e trabalhos dissertativos de acordo com as normas da ABNT.

A coleta dos dados deu-se mediante a observação direta e participativa nas ações, durante e depois da implementação do plano de trabalho do projeto da disciplina de história e filosofia. A prática foi de acordo com o planejamento executado voltado para o desenvolvimento das habilidades e competências dos educandos. Assim sendo, os dados dessa experiência foram coletados, analisados, discutidos, apresentados e fundamentados com o pensamento de autores e normativas vigentes, que justificam a prática da leitura de texto para o aperfeiçoamento da retórica e da oratória como os melhores caminhos para o desenvolvimento das habilidades argumentativas.

RESULTADO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Na análise, discussão e reflexão sobre o cotidiano da Escola Estadual João Vieira do Município de Coari-AM, observou-se diversas situações que revelam dificuldades para o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de história e filosofia. Essas dificuldades são a falta de hábito de leitura, a timidez e o medo de falar em público por parte dos estudantes. No entanto, considera-se que a retórica e a oratória são indispensáveis aos estudantes no processo de sua formação para: desenvolver seu potencial, ampliar suas habilidades argumentativas, ter o domínio da linguagem e agudeza dialética para encantar os ouvintes com discursos cativante, com intenso poder de persuasão.

Neste sentido, para melhor compreender a contribuição da leitura de textos literários amazonense de Thiago de Mello e Celdo Braga no aprimoramento da retórica dos estudantes, realizou-se uma pesquisa em documentos legais para contextualizá-la, confrontá-la e analisá-la, a partir da LDB de nº 9.394/96, Art. 36, Inciso II, § 1º, em que se afirma que o currículo adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes.

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I– domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II– conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III– domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1996, p. 28).

Nesse contexto, o artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N° 9,394/96), dá ênfase a importância desta perspectiva pedagógica quando ressalta que os conteúdos e as metodologias serão organizados e ficarão sob a responsabilidade do professor, como mediador e condutor no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, para auxiliá-los na ampliação de suas competências e habilidades a serem desenvolvidas. Nesta perspectiva, o professor de qualquer área do conhecimento necessita cumprir com a sua função de estimular, capacitá-lo e qualificá-lo os estudantes nos domínios dessas competências e habilidades.

É verdade que há grandes dificuldades a serem enfrentadas: despreparo e resistência dos alunos, condições materiais inadequadas, baixos salários, classes muito numerosas, jornada de trabalho excessiva e a conseqüente falta de tempo para preparar bem as aulas, entre muitas outras. Mesmo assim, há uma margem de liberdade que é de responsabilidade exclusiva do professor: aqueles 45 ou 50 minutos, ou um pouco mais, que ele passa com seus alunos em sala de aula constituem o seu tempo e o seu espaço próprio de atuação profissional e precisam ser aproveitados da melhor maneira possível, a despeito de todas as diversidades. Esse é o seu compromisso político manifesto na especificidade de sua profissão de professor de Filosofia e ao qual ele não pode se furtar. (SILVEIRA, 2017, p. 115).

Neste sentido, Silveira (2017) destaca a liberdade que dispõe o professor para incentivar

e despertar o interesse dos educandos para o aprender por meio de experiência pedagógica em suas aulas. Essa experiência deu-se na atividade do seminário que foi desenvolvido com os estudantes do ensino médio, para leitura de textos literários com vista à formação da oralidade do sujeito pensante e crítico. Nessa experiência, constatou-se o comprometimento e a responsabilidade, por parte dos docentes de história e filosofia na clareza do seu papel de agentes sociais e políticos, uma vez que “a educação tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996, Art. 22, p. 24). Daí a importância da leitura de textos literários nessa modalidade de ensino para superar suas dificuldades e aprimorar sua oralidade, para vencer a timidez e o medo de falar ao público.

Nesta perspectiva, várias razões justificam o como e o porquê trabalhar o seminário no ensino de história e filosofia. As justificativas são definidas nas finalidades previstas na LDB nº 9.394/96, Art. 35, do qual podemos ressaltar “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Se deve ensinar também para que os educandos possam desenvolver as competências e habilidades no ensino da história e filosofia para que:

[...], os alunos têm a oportunidade de experienciar atividades por meio dos componentes e determinar suas preferências. Adicionalmente, o ensino médio prepara os estudantes em áreas muito além do currículo da sala de aula, já que esta etapa implica na formação dos estudantes para a pesquisa, escuta, colaboração, liderança, criatividade e inovação, esforço e trabalho consistente e prolongado em atividades extras, aulas além de debates de temas importantes. (SEDUC, 2021, p. 11).

Nesta perspectiva, exposta pela Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio (2021), quando assinala que os alunos têm oportunidade de experienciar atividades por meio das disciplinas do currículo escolar uma formação crítica da realidade sócio-histórico-cultural para a pesquisa, escuta, colaboração, liderança, criatividade e inovação, esforço e trabalho consistente e prolongado em atividades extras, aulas além de debates de temas importantes. E, a sala de aula é o espaço para a construção dessa formação, onde o professor atua enquanto docente. Mesmo considerando pouco espaço e tempo limitado em sala de aula com os educandos, é possível desenvolver um bom trabalho. Assim sendo, “requer que os professores, além de estimularem o conhecimento mútuo e o respeito uns pelos outros, adotem estratégias que garantam que todos aprendam igualmente e possam alcançar sucesso na escola e no mercado de trabalho. (RAMAL, 2019 p.74)

Diante dos argumentos apresentados por Ramal (2019), as condições são dadas pelo professor a partir da sua responsabilidade, do seu comprometimento com o ensino, utilizando estratégias pedagógicas que possibilitem chegar ao objetivo proposto. tornando a leitura de textos literário importante para a formação dos estudantes do ensino médio para superar a timidez e o medo de falar em público. Essa atividade do seminário, consistiu em um trabalho que exigiu estudos e pesquisas aprofundadas do tema proposto, pois é sabido que todas as estratégias de aprendizagens são desenvolvidas para que os sujeitos se apropriem dos conhecimentos e que estes possam contribuir de modo a serem capazes de se aprimorar sua “[...], capacidade de ler, interpretar, abstrair, argumentar, redigir, etc.” (RODRIGO, 2014, p. 23).

O seminário, como metodologia útil nesse processo de ensino e aprendizagem, é considerado como uma técnica de ensino que usa a formação de grupo de estudos com finalidade para discutir e debater temas apresentados aos estudantes, sob o comando do professor

orientador e responsável pela disciplina na condução das pesquisas. Desse modo, o professor desempenha o papel de coordenador do seminário. Assim, sua responsabilidade se faz presente nas diferentes etapas do seminário para acompanhar, orientar e monitorar os estudantes no momento da investigação dos temas em estudos.

Ressalta-se o desempenho dos professores ao exercerem as orientações e o acompanhamento dos estudantes nos passos que tiveram que seguir no desenvolvimento dessa atividade, tendo, inclusive, que replanejar suas ações para atingir os objetivos propostos. Foi uma das tarefas desafiadoras, principalmente para compreender as ideias dos autores, mas no final foi gratificante, pois todos conseguiram superar suas dificuldades. Os professores foram os mestres nessa caminhada, pois fizeram o acompanhamento e o monitoramento quanto à elaboração, apresentação do tema pesquisado, discussão e conclusão, explicando passo a passo a realização de cada tarefa. E os questionamentos básicos foram explicitar o que é um seminário, como desenvolvê-lo na sala de aula e como orientar os educandos na construção do mesmo.

Neste sentido, os professores explicitaram a importância do seminário como atividade que visa aos estudantes desenvolverem a investigação, a crítica, a reflexão e a aquisição de novos saberes. Assim, todos os participantes tiveram contato com os textos dos autores, aprofundaram sua pesquisa, para isso, foi necessário saber trabalhar em equipe para desenvolver a sociabilidade. Igualmente, todos estavam preparados para julgamento e crítica do texto, além de estarem qualificados para fazerem perguntas sobre o texto para os ouvintes.

Quanto à apresentação dos resultados, os professores fizeram uma pequena introdução expondo a finalidade desta atividade; após isso, seguiu-se para a apresentação das equipes passando a palavra aos seminaristas expositores, que demonstraram conhecimento sobre as partes dos trabalhos previamente divididas entre si. Os estudantes, no decorrer do seminário, apresentaram posturas críticas, domínio do assunto, argumentação eficiente e conclusões pessoais. Percebeu-se também que a explicação foi além do texto e do contexto que estava sendo averiguadas questões como: o que o autor almeja revelar? Qual a tese defendida pelos autores? Quais os argumentos apresentados pelos autores?

A argumentação é a parte mais densa e substancial do discurso pois aqui se concentram as provas. Argumentação é atividade pela qual se produzem argumentos. Argumentação é um raciocínio exteriorizado pelo qual se prova, ou se refuta, alguma coisa. A argumentação compreende duas atividades: confirmação, na qual são emitidos argumentos que defendem o próprio ponto de vista, e refutação, na qual são invalidados argumentos que sustentam o ponto de vista contrário. (CORRÊA, 2008, p 27).

Nesta perspectiva, a exposição do seminário se fundamentou na argumentação conforme destaca Corrêa (2008), que se tornou o eixo preponderante do conhecimento, em expor o pensamento do teórico por meio de uma linguagem verbal clara, coerente, concisa e objetiva. Na atividade do seminário, os estudantes fizeram uso de alguns recursos, como: os audiovisuais, multimídias, poemas, músicas, slides, datashow, notebook, pendrive, que foram ferramentas de apoio pedagógico e que tornaram a aula mais prazerosa.

Um ponto relevante a destacar na apresentação foi a postura dos expositores. Onde falaram em pé, com o esquema nas mãos, olhando para o público, permaneceram sempre de frente para a plateia, com o apoio de um colega para comandar os equipamentos de multimídias, a fala dos apresentadores deu-se em tom moderado, ou seja, de forma clara, bem articulada e com entonação variada, para que a explicação não fosse monótona; seguiram muito bem as

orientações que lhes foram repassadas. Aristóteles (2012), salienta que:

A pronúncia assenta-se na voz, ou seja, na forma como é necessário empregá-la de acordo com cada emoção (por vezes fortes, por vezes débil ou média) e como devem ser empregados os tons, ora agudos, ora graves ou médios e também quais os ritmos de acordo com cada circunstância. São, por conseguinte, três os aspectos a observar: são eles volume, harmonia e ritmo. (ARISTÓTELES, 2012, 1403b, p 174).

Desse modo, os apresentadores prosseguiram os passos retratados pelo filósofo Aristóteles (2012), pois se posicionaram verticalmente na frente da sala de aula com a cabeça erguida para que suas vozes tivessem uma boa entonação, por vezes fortes e por vezes média, de modo a não prejudicarem, assim, a retórica. Os apresentadores demonstraram segurança e domínio sobre o tema estudado. Além disso, estavam cautelosos com o tempo previsto para a apresentação. Assim sendo, além do domínio teórico, foi necessário persuadir o público, pois, segundo Aristóteles (2012):

Ora, sendo evidente que o método retórico é o que se refere às provas por persuasão e que a prova por persuasão é uma espécie de demonstração (pois somos persuadidos sobretudo quando entendemos quando algo está demonstrado), que a demonstração retórica é o entimema é uma espécie de silogismo; e que é do silogismo em todas as suas variantes que se ocupa a dialética, no seu todo ou nalguma das suas partes, e é igualmente evidente quem melhor puder teorizar sobre as premissas- do que e como se produz um silogismo- também será o mais hábil em entimemas, porque sabe a que matéria se aplica o entimema e que diferenças este tem do silogismos lógicos. Pois é próprio de uma mesma faculdade discernir o verdadeiro e o verossímil, já que os homens têm uma inclinação natural para a verdade e a maior parte das vezes alcançam-na. E, por isso, ser capaz de discernir sobre o plausível é ser igualmente capaz de discernir sobre a verdade. (ARISTÓTELES, 2012, 1355a, p 9-10).

Nesta oralidade do discurso, utilizou-se o método retórico apresentado por Aristóteles (2012), embora a modalidade usada nos seminários seja, obviamente, a falada para comunicar as ideias dos teóricos com verdade, discernimento, clareza e objetividade, recomendou-se que os apresentadores evitassem certos vícios de linguagem que muitas vezes são comuns em várias apresentações, como as seguintes expressões: “tipo”, “pois é”, “aí”, “né”, “tá”, “ã”, “entendeu”, “tu sabias”.

Assim, apesar do seminário ser uma atividade formal e oral, é necessário que os apresentadores sejam convincentes para conduzirem os estudantes a uma compreensão do que está sendo verbalizado, visto que os mesmos mostraram-se capacitados e qualificados com conhecimentos, ideias e habilidades para proferir seus discursos com total domínio do tema pesquisado, segurança, sabedoria e firmeza naquilo a que se propuseram realizar.

Dificuldades sabemos que existem e fazem parte desse processo, mesmo percebendo que alguns estudantes travaram sua voz, tiveram medo, calafrios, mas depois conseguiram se erguer e fizeram uma boa apresentação. E, o importante foi a superação que os mesmos tiveram para enfrentar o público, ou seja, os colegas de classe.

Nesta atividade, o uso de texto literário em sala de aula foi imprescindível, tendo em vista que o mais importante era a formação dos estudantes a partir da leitura dos textos, mesmo considerando as limitações e as precárias condições as quais, muitas vezes, professores e estudantes são submetidos; ainda assim, é possível desenvolver um ensino com qualidade.

Neste sentido, os conteúdos da Proposta Curricular Pedagógica do Ensino Médio (2021), serviram de base para que os estudantes desenvolvessem a retórica, vencer o medo, a timidez,

a angústia e a dificuldade de expor suas ideias e defender sua posição. Considera-se que a sala de aula é esse espaço onde essas estratégias pedagógicas poderão ser desenvolvidas de forma disciplinar ou interdisciplinar para aprimorar a retórica dos estudantes e, sobretudo, estimulá-los a pesquisar os temas ou problemas. Essas atividades são desafios para tirar os estudantes da zona de conforto e fazer com que eles superem as barreiras da timidez e a dificuldade de falar em público, assim como aprender a ler textos de autores importantes.

O seminário foi uma oportunidade para que os estudantes trabalhassem questões sobre ética, valores, cidadania, democracia, direitos humanos, liberdade, angústia, discriminação, temas e problemas que são do cotidiano dos mesmos e ter compreensão da essência desses problemas.

Assim, o seminário os capacita para terem uma postura diferenciada perante as situações do cotidiano em que vivem, que é resultado do amadurecimento cognitivo, social e cultural proporcionado pela atividade. O seminário promoveu um crescimento intelectual porque, sobretudo, foi uma oportunidade para que eles pudessem perceber seu potencial, sua retórica e sua argumentação na apresentação da temática em curso. “Além disso, é preciso ser capaz de argumentar persuasivamente sobre coisas contrárias [...]” (ARISTÓTELES, 2012, 1355a, p.10).

Ressalte-se que nas leituras e pesquisas os estudantes tiveram a oportunidade de perceber a relação das disciplinas com as outras áreas do conhecimento. Após a discussão dos temas propostos, os professores endossaram a fala dos apresentadores e depois deram os parabéns a todas as equipes pela superação que ficou visível para aqueles que fizeram acompanhamento e monitoramento do começo ao fim.

Aristóteles (2012, 1356 a, p 13), ressalta que as provas de persuasão oferecida pelo embate discursivo são de três classes: umas residem no caráter moral do orador; outras, no modo como se dispõe o ouvinte; e por fim, outras no próprio discurso, o que este demonstra ou parece demonstrar. Assim, no uso dos argumentos apresentados por Aristóteles, sobre a forma como persuadir os ouvintes, foi notório por parte dos expositores quando demonstraram estar preparados para realizar a persuasão, apresentando seus argumentos, sustentando as teses durante seu pronunciamento com dignidade, confiança, verdade, destreza e domínio do conhecimento. Esta experiência revelou as capacidades e habilidades que os estudantes tiveram ao realizar uma excelente apresentação oral, possuindo o domínio do assunto, conhecendo bem cada parte do assunto, assim como desenvolveram bem a retórica discursiva com bons argumentos.

Neste sentido, o discurso, segundo Aristóteles comporta tres elementos:

[...]. Com efeito, o discurso comporta três elementos: o orador, o assunto que fala e o ouvinte; e o fim do discurso referente a este último, isto é, ao ouvinte. Ora, é necessário que o ouvinte, ou seja, espectador ou juiz, e que um juiz se pronuncie ou sobre o passado, ou sobre o futuro. [...]. De sorte é necessário que existam três gêneros de discursos retóricos: o deliberativo, o judicial e o epidíctico. (ARISTÓTELES, 2012, 1358 b, p 21-22).

Assim, o discurso exposto por Aristóteles (2012, comporta três elementos: o orador, o assunto que fala e o ouvinte. Pois, isso ficou bem claro na defesa oral, os expositores fizeram uso de todos os recursos disponíveis e de linguagem aprimorada e propícia, com vocabulário adequado para o convencimento. Esse discurso dos expositores teve o propósito de agradar ao público para conseguir adesão da maioria, isto é, teve um sentido de estabelecer um conhecimento firme e verdadeiro, proporcionando compreensão e entendimento dos conteúdos filosófi-

cos explanados.

Portanto, o que se pretende não é mostrar o poder do discurso para persuadir e tirar proveito, mas, antes, evidenciar e explicitar a importância da retórica para a formação dos estudantes no desenvolvimento da autoestima para vencer suas dificuldades de timidez. Destarte, este é o propósito do ensino das disciplinas de história e filosofia, por intermédio de um instrumento pedagógico eficiente de um seminário, como tantos outros existentes, para que os estudantes possam desenvolver as competências e habilidades necessárias para se qualificar no tocante à leitura de textos literários importantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste breve relato seguido de reflexão e análise, buscamos explicitar a contribuição proporcionada pela leitura dos textos literários de Thiago de Mello e Celdo Braga na atividade do seminário, para aprimorar a oratória e a retórica e superar a timidez e o medo dos estudantes de falar em público. Ressalta-se que o seminário pode ser desenvolvido nas escolas de ensino médio e no ensino de qualquer área do conhecimento, assim como em outra modalidade de ensino.

Essa experiência pedagógica ora descrita foi desenvolvida no ensino da disciplina de história e filosofia, possibilitando uma abordagem diferenciada para os estudos, debates e discussões realizadas em sala de aula. Neste trabalho, não defendemos a ideia de transformar as aulas de história e filosofia num momento de entretenimento sem objetivos pedagógicos e sim em atividades dinâmicas, prazerosas e muitas vezes penosas em relação ao rigor que se deve ter ao estudar os textos literários e a exigência que faz parte do aprender.

Ressalta-se que foi relevante tanto para a escola quanto para os docentes e discentes da escola estadual João Vieira do Município de Coari-Am, porque puderam, por meio dessa experiência, como sujeitos do processo educativo, aprender o quanto os textos literários de autores amazonenses contribuem na reflexão sobre os problemas que existiram no passado e se configuraram no momento atual e de como podemos refletirmos e buscarmos soluções.

Assim, acredita-se que a proposta sugerida foi adequada e viável para trabalhar os conteúdos da Proposta Curricular Pedagógica do Ensino Médio de uma forma diferente e, de certo modo, divertida e harmoniosa. A estratégia do seminário permitiu que os estudantes do ensino médio compartilhassem, com os colegas de turma, conteúdos literários diversificados, dinâmicos e mais humanizados sem perder a concepção do aprender a aprender.

Portanto, destaca-se também a contribuição de Aristóteles, Rodrigo, Chitolina, Corrêa, dentre outros, que contribuíram dando resposta aos problemas apresentados, para a educação e para o desenvolvimento das atividades que remetem ao domínio das habilidades da argumentação e da exposição das ideias sobre determinado tema ou problema. Esses pensadores ofereceram, por meio de seus escritos, conhecimentos para que essa nova juventude experienciasse, na prática, o debate público. Foi preciso ter o domínio do conteúdo, das ideias dos autores, da linguagem, dos conceitos e termos empregados pelos autores para poderem se expressar com inteligência para a superação de seus medos e da timidez de falar em público, o que ficou evidenciado pela apresentação das equipes e os argumentos apresentados.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. (2012). *Obras Completas: Retórica*. Tradução de Manuel Alexandre Júnior. Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. São Paulo: Martins Fontes.
- ARISTÓTELES. (2015). *Ética a Nicômaco*. Tradução: Gabriel Edmundo Cassiotti da Silva. São Paulo: Martin Claret.
- BRASIL. (1996). Ministério da Educação. Secretaria de Estado da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB de Nº 9.394/96*. Brasília, DF: Editora do Brasil.
- BRASIL. (1999). Ministério da Educação. Secretaria de Estado da Educação. *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, DF: Editora do Brasil.
- CHITOLINA, Claudinei Luiz. (2015). *Para ler e escrever textos filosóficos*. São Paulo: Ideias & Letras.
- CORRÊA, Leda. (2008). *Direito e Argumentação*. In: *A nova Retórica: Um novo olhar sobre a retórica clássica* por Chaim Perelman. São Paulo: Manole.
- GADAMER, H. G. (2008). *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Trad.: Flávio P. Meurer. 6. ed. Petrópolis: Vozes.
- RAMAL, A. *Educação no Brasil*. São Paulo: Atlas, 2019.
- RODRIGO, Lídia Maria. (2014). *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas, São Paulo: Autores Associados. (Coleção Formação de Professores).
- SEDUC. (2012). *Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino. Proposta Curricular Pedagógica do Ensino Médio (2021)*. SEDUC, Manaus-AM.

Relato de experiência das metodologias aplicadas no processo da leitura e escrita dos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, da Escola Estadual Diamantina Ribeiro De Oliveira, no município de Coari-AM

Cildenir de Freitas Lacet

mestranda em Ciência da Educação pela universidade DEL SOL - UNADES – Paraguay. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal da Serra (MG). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA), Graduação em: Normal Superior pela Universidade do Amazonas (UEA). Gestora da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, no Município de Coari-Am

Tertuliano Melo de Almeida

Doutor em Ciências da Educação pela universidade DEL SOL - UNADES – Paraguay. Mestre em Filosofia pelo Programa PROF-FILO da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Especialista da Educação em Tecnologia Educacional pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Especialista em Metodologia do Ensino de Filosofia pela Universidade Cândido Mendes, Juiz de Fora (MG). Graduação em: Licenciatura Plena em Filosofia e Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É professor de filosofia e sociologia da (SEDUC/AM), lotado na Escola Estadual João Vieira e pedagogo do Ensino Fundamental das Séries Iniciais na Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira no Município de Coari-Am

DOI: 10.47573/aya.5379.2.87.7

RESUMO

Este estudo visa descrever as experiências das metodologias aplicadas no processo da leitura e escrita dos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, no Município de Coari-Am. Objetivo explicitar a importância da leitura no processo de alfabetização e letramento para a formação dos educandos na aquisição das competências e habilidades necessárias para ler, escrever e interpretar textos literários e didáticos. Neste, utilizou-se como metodologia, a pesquisa bibliográfica e descritiva, com coleta de dados a partir da observação direta em sala de aula e indireta nos documentos da escola, abrangendo os métodos qualitativos e quantitativos dos sujeitos envolvidos no processo educativo no qual fornece descrições detalhadas das informações para serem analisadas seus aspectos contextuais. O artigo está fundamentado pelos autores: Paulo Freire (1996), Brandão (2005), Foucambert (1994), Libâneo (1994), BNCC (2019), RCA (2019), dentre outros, que abordam a importância da leitura crítica no contexto da sociedade contemporânea. O artigo apresentado divide-se em: Introdução, nesta explica-se: os objetivos, a finalidade e justifica-se o tema. No referencial teórico, apresentam-se alguns autores que fundamentam a temática. Na metodologia, apresenta-se o tipo de pesquisa realizada (bibliográfica e descritiva). Na descrição do campo de pesquisa, contextualiza-se a escola no seu contexto. No resultado, discussão e análise dos dados, expomos os resultados da pesquisa que foi dividida em seções para uma melhor compreensão didática e considerações finais.

Palavras-chave: prática pedagógica. leitura. relato de experiência.

ABSTRACT

This study aims to describe the experiences of methodologies applied in the process of reading and writing of students from the 1st to the 5th year of elementary school I, at Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, in the Municipality of Coari-Am. Explain the importance of reading in the literacy and literacy process for the formation of students in acquiring the skills and abilities necessary to read, write and interpret literary and didactic texts. In this one, bibliographic and descriptive research was used as a methodology, with data collection from direct observation in the classroom and indirect observation in school documents, covering the qualitative and quantitative methods of the subjects involved in the educational process in which descriptions are provided. details of the information to analyze its contextual aspects. The article is based on the authors: Paulo Freire (1996), Brandão (2005), Foucambert (1994), Libâneo (1994), BNCC (2019), RCA (2019), among others, who address the importance of critical reading in the context of contemporary society. The article presented is divided into: Introduction, which explains: the objectives, the purpose and the theme is justified. In the theoretical framework, some authors are presented that support the theme. In the methodology, the type of research carried out (bibliographic and descriptive) is presented. In the description of the research field, the school is contextualized in its context. In the result, discussion and analysis of the data, it exposes the results of the research that was divided into sections for a better didactic understanding and final considerations.

Keywords: pedagogical practice, reading, experience report.

INTRODUÇÃO

Com base nos resultados obtidos pelas avaliações diagnósticas, realizada no ano de 2022, durante o primeiro bimestre na Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, constatou-se a necessidade de construirmos um projeto de intervenção educativa para a ascensão do desenvolvimento das habilidades leitoras no processo de alfabetização e letramento dos educandos da referida escola.

Nesse sentido, optou-se pelo projeto “Leitura para além dos muros da escola”, que visa despertar nos educandos o gosto pela leitura, visto que alguns teóricos da educação nos têm mostrado que na atual sociedade contemporânea os estudantes, ainda não possui uma consciência pela necessidade de fazer da leitura um exercício constante. Este foi fundamentado pelos autores: Paulo Freire (1996), Brandão (2005), Foucambert (1994), Libâneo (1994), dentre outros, são autores que abordam a importância da leitura crítica no contexto da sociedade contemporânea.

Neste sentido, a leitura não se resume apenas na aquisição das habilidades de codificar e decodificar o texto no ato de ler, mas na capacidade de compreender e interpretar textos de diversa natureza e complexidade, de criticar, de ressignificar, de produzir conhecimento e de ter acesso a bens culturais. Assim, ler e escrever tem um papel essencial na formação do indivíduo para a vida. Sobretudo, porque o educador comprometido com a formação dos estudantes deve priorizar na sua prática pedagógica o desenvolvimento de competência e habilidades leitora, independente da disciplina que ministra, visto que esta prática está de acordo com as dez competências norteadoras da prática educativa segundo a BNCC/2019, p.9:

1- Conhecimento, 2- Pensamento científico, crítico e criativo, 3- Repertório cultural, 4- Comunicação, 5- Cultura digital, 6- Trabalho e projeto de vida, 7- Argumentação, 8- Autocuidado e autocuidado, 9- Empatia e cooperação, 10- Responsabilidade de cidadania.

Nesse sentido, a equipe escolar em parceria com a comunidade, juntos, pretende-se desenvolver ao longo do ano letivo, várias ações para alavancar a meta planejada e desejada de melhorar o desempenho dos educandos, a baixa taxa de evasão escolar e minimizar a perda de conteúdos necessários para o prosseguimento dos estudos.

É com responsabilidade democrática que a referida escola define como meta para o ano letivo em curso, a elevação nos índices escolares e os baixos índices de aprendizagem, mediante aos planos de ações bem elaborados e executados, com calendários de atividades de acordo com a proposta da Seduc-Am, como: planejamentos pedagógicos, reuniões com os professores, reuniões com os pais ou responsáveis pelos alunos, reunião com os administrativos e auxiliares, projeto de leitura, aluno destaque nos simulados, família na escola, projeto reforço escolar, projeto da busca ativa, brigada escolar, projetos interdisciplinares (meio ambiente, droga, gravidez, violência, racismo, bullying, dentre outros), e demais ações que possibilite a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Nesse labor do ofício temos o intuito de contribuir com uma gestão democrática e articulada entre os sujeitos envolvidos nas ações de melhorias no processo educativo. Ressalta-se o apoio incondicional da Equipe Pedagógica e Administrativa do Setor Pessoal Seduc-Coari, que nos orientam e auxiliam com suporte técnico e pedagógico para que estas ações possam serem executadas com competência, profissionalismo, sucesso e os anseios de que objetivos sejam

alcançados com êxito. Nesse sentido, o Referencial Curricular Amazonense (2019), enfatiza-se que:

A escola é um espaço que assegura o direito à educação de todos, sem distinção, e, portanto, tem o dever de oferecer uma educação de qualidade com base em um currículo que atenda a diversidade do Estado, os anseios das crianças, dos adolescentes e dos jovens que almejam a promoção da aprendizagem na perspectiva da busca pelo conhecimento necessário para seu desenvolvimento, pessoal, social e profissional. (RCA, 2019, p. 18).

Nesta perspectiva, o Referencial Curricular Amazonense (2019) em consonância com a BNCC/2019, recomenda o desenvolvimento dos estudantes por meio das competências¹ e habilidades, regularizadas em uma formação continuada, articulada entre os conhecimentos teóricos e práticos vivenciados no cotidiano de sua realidade. Assim, o estudante torna-se competente a partir do momento que suas habilidades são exercitadas por meio do objeto do conhecimento das diversas disciplinas do currículo de forma interdisciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar e contextualizada.

O artigo visa apresentar as principais atividades que foram desenvolvidas no primeiro bimestre. Assim como, está dividido em: introdução, referencial teórico, metodologia e conclusão. Na introdução explica-se: os objetivos, a finalidade e justifica-se o tema. No referencial teórico, apresentam-se alguns autores que fundamentam a questão da leitura. Na metodologia, apresenta o tipo de pesquisa realizada. Na descrição do campo de pesquisa, contextualiza-se a escola no seu contexto. No resultado, discussão e análise dos dados, expomos os resultados da pesquisa que foi dividida em seções para uma melhor compreensão didática e considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Um dos obstáculos enfrentados pelos educadores da escola das séries iniciais do Ensino Fundamental I, da escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira é o desinteresse dos educandos pela leitura. Eis as problemáticas: Quais as condições necessárias para que os educandos do ensino fundamental anos iniciais possam ler, escrever, compreender e interpretar textos literários importantes? Como tornar possível ler, compreender e interpretar textos de qualquer natureza pelos estudantes do ensino fundamental anos iniciais?

Neste sentido, Paulo Freire (1996, p. 16, 78), salienta que essas condições e como tornar possível ler, compreender e interpretar textos é de responsabilidade do educador quando afirma que:

Gostaria de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. Sublinhar essa responsabilidade é uma responsabilidade igualmente àquelas e àqueles que se acham em formação para exercê-la. Como professor, [...], não posso negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador.

Nesta perspectiva, o aprendizado do ensino de qualquer disciplina da grade curricular deve-se pautar no exercício da leitura e, somente por meio desta podemos desenvolver o hábito e o gosto pela leitura. Mas para isso, é necessário compreender a importância que ela tem para a formação dos educandos como um processo que se dá para a vida. Ora, para que o saber se torne significativo e desperte o interesse e o gosto dos educandos pela leitura, faz-se necessário

¹Competência é algo construído e pressupõe a ação intencional do professor, onde o educando será capaz de compreender o que está sendo estudado". (SEDUC/AM, 2015, p. 23).

que o educador desenvolva estratégias didáticas eficientes e capazes de estabelecer diretrizes para a prática de leitura interpretativa e analítica.

Na prática de leitura e produção de textos orais, escritos e multissemióticos, a análise linguística se faz mediante estratégias (meta) cognitivas acerca da materialidade do texto ao que tange o seu sentido de composição (coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos) e situação de produção (as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização, mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero) (BNCC-RCA, 2019, p. 111).

Desse modo, a leitura de textos simples nas séries iniciais do ensino fundamental I, é norteada na concepção teórica crítica e propositiva de autores e documentos que regulamentam a educação nacional, contribuindo assim para o desenvolvimento dos educandos em todos os aspectos da aprendizagem. Considera-se que o educador tem um papel relevante nesse processo, como fio condutor, cabe a ele a responsabilidade de desenvolver nos educandos posturas, atitudes, hábitos, competências e habilidades, criando condições para uma aprendizagem significativa e duradoura.

Por tal motivo, se deve ensinar para cumprir o objetivo do ensino fundamental I no tocante “a formação básica do cidadão, mediante: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996, p. 27).

Nesta perspectiva, privilegia os princípios que fazem parte do ensino, possibilitando uma formação geral aos estudantes no desenvolvimento do pensamento crítico. O que se deseja? uma educação que promova a ampliação de habilidade na forma do pensar, escrever e argumentar para formar bons indivíduos enquanto pessoa humana. E o espaço para a construção dessa formação é a sala de aula, onde o professor atua como docente, mesmo tendo pouco espaço e tempo limitado em sala de aula com os educandos, dentre tantas outras dificuldades, mas pode configurar-se em momentos importantes que pode ser aproveitado da melhor forma possível, desde que assuma suas responsabilidades, compromisso político, social e cultural na sua condição de professor na qual não pode se desviar.

No entanto, considera-se que aprender a ler, escrever e produzir textos, deve ocupar um lugar central no ensino, visto que somente este convívio propicia um efetivo exercício das habilidades leitoras, mediante o contato direto com obras literárias importantes. Assim, a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular Amazonense, (2019, p. 116), afirma que:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artísticas culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Diante do exposto e dos argumentos apresentados na BNCC e no RCA (2019), que para envolver-se em práticas de leitura para chegar ao nível de compreensão e interpretação necessita de método coerente e eficaz para permitir um diálogo com o autor possibilitando o desenvolvimento de competências lógico-discursivas/argumentativas que seja específica inerente ao saber científico.

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (BNCC- RCA, 2019, p. 116).

No entanto, a escola é um dos lugares de construção dos saberes sociais, onde precisa

considerar a diversidade de significados sociais e culturais que os educandos compartilham em sua vida cotidiana e reconhecer o repertório de conhecimento que eles têm construído em sua vida. Esse acervo de conhecimentos vai permitir a compreensão de cada novo objeto do conhecimento a ser conhecido. Conforme afirma Libâneo, (1984, p. 22):

O campo específico de atuação profissional e político do professor é a escola, à qual cabe a tarefa de assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento, independente, crítico e criativo.

Partindo dessa compreensão do autor, é função da escola desenvolver tais tarefas, pois representa uma significativa contribuição para a formação de cidadãos ativos e críticos capazes de participar de ações pela melhoria da sociedade. As práticas pedagógicas nesse sentido dão ênfase para o processo de desenvolvimento do aluno e sua criação, buscando a espontaneidade e valorizando o crescimento ativo e progressivo do aluno.

Essas considerações tornam-se fundamentais no trabalho com a prática da leitura e escrita, à medida que a aprendizagem seja compreendida em sua totalidade. Conforme ressalta a Lei de nº 9.394/96, Art. 1º.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

O papel da educação nesse sentido, consiste na preparação de indivíduos com talentos e habilidades e que possam realmente ampliar seus conhecimentos linguísticos, por meio da aquisição de conteúdos básicos e necessários para o seu desenvolvimento. Conforme ressalta BRASIL, (1998, p. 26):

Compreende-se que a escola poderá articular e desenvolver atitudes que levem o aluno a se inserir no mundo da linguagem, se entusiasmar com a leitura e, ao mesmo tempo, constituir-se em leitor crítico, que se posicione diante dos fatos e que use essa criticidade na vida cotidiana.

Desse modo, ler é descobrir caminhos, conhecer e reconhecer o mundo à nossa volta. Nesse caminhar, Foucambert salienta que:

A leitura se faz importante na vida de qualquer ser humano, inclusive quando está dando os primeiros passos rumo ao mundo do conhecimento, desta forma a criança que tem vínculo desde cedo com a leitura sempre estará preparada para vencer seus obstáculos e questionar sua realidade social. (FOUCAMBERT, 1994, p. 15).

Assim, a escola é este espaço social. Então, podemos desenvolver leitura de mundo, de imagens, de palavras, de livros em diferentes concepções. Por isso, sensibilizar a criança a apreciar e desenvolver o prazer pela leitura a partir das histórias contadas de sua vida e da musicalidade, são instrumentos importantes para incrementar nas atividades pedagógicas, bem como para a formação de leitores. Diante dessas considerações, “observa-se, na prática, que o narrar faz parte do dia a dia da criança, ou ela própria relata oralmente a leitura que faz da realidade ou ouvi histórias contadas e ou lidas por adultos” (BRANDÃO, 2005, p. 146). Portanto, a leitura oral promove no ser humano o poder de dialogar e, dialogar significa compartilhar com os outros as suas histórias, as suas emoções, os seus sentimentos, os seus saberes e seus valores.

METODOLOGIA

O presente artigo foi realizado por meio de um relato de experiência pedagógica das metodologias aplicadas na leitura e escrita dos alunos do das séries iniciais do Ensino Fundamental I, da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, no Município de Coari-Am. Nesta prática educativa, percebeu-se a perspectiva construtivista e sociointeracionista que destaca o importante papel do professor na valorização dos meios (organização dos conteúdos e materiais didáticos) voltados aos estudantes e sua aprendizagem.

E para atingir o objetivo proposto, utilizou-se como recurso metodológico, o relato de experiência de forma descritiva, com coleta de dados a partir da observação direta em sala de aula e indireta nos documentos da escola, abrangendo os métodos qualitativos e quantitativos o qual forneceram descrições detalhadas das informações para serem analisadas nos seus aspectos contextuais.

Para Ludke e André (1986, p.26) o resultado qualitativo acontece no ambiente natural onde o pesquisador entra em contato direto e constante com o contexto a ser investigado, interagindo com o público, a fim de se obter uma resposta sobre a problemática em estudo. Nessa busca o investigador terá a oportunidade de conhecer a fundo o que se passa nos bastidores do campo em estudo, as forças do grupo, bem como suas fraquezas que darão sustentáculo e confiabilidade e credibilidade aos resultados de sua investigação

Os procedimentos metodológicos adotados foram: “pesquisa bibliográfica desenvolvida com base em material elaborado e publicado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (Gil, 2008, p. 44). E “pesquisa descritiva: descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. Ex.: referente à idade, sexo, etc.” (Gil, 2008, p.32)

Nesse sentido, os resultados foram apresentados de forma descrita por meio das observações realizadas em sala de aula, a partir da coleta de informações do turno matutino, composta por (30) alunos do 1º ano 1, do ciclo de alfabetização, (58) alunos dos 4º anos 1 e 2 do II ciclo do ensino fundamental I e (58) alunos dos 5º anos 1 e 2, do II ciclo do ensino fundamental I, totalizando (146) alunos.

As atividades práticas desenvolvidas na escola, contemplou-se todas as disciplinas do currículo escolar e cada professor desta modalidade de ensino sob as orientações da equipe pedagógica construíram os planos bimestrais, mensais e semanais, contendo: o período de aula, expectativa de aprendizagem, habilidades (objetivos), o objeto do conhecimento (conteúdo), procedimentos metodológicos e avaliação. Ressalta-se que as atividades orientadas e o monitoramento ficaram sob a responsabilidade dos gestores, pedagogos, professores, pais ou responsáveis.

Partindo dessas abordagens pedagógicas e com a finalidade de expressar caminhos complementares e alternativos, que ajudem a repensar a prática pedagógica e seus desafios no cotidiano escolar. Considera-se importante a adoção de estratégias que aumentem o interesse do aluno em estar na sala de aula e que estimulem processos de aprendizagens mais efetivos e significativos, especialmente por meio de uma metodologia ativa e diversificada voltadas para o

processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

O desenvolvimento da leitura foi coordenado pelos professores titulares das turmas que ministram a disciplina de Língua Portuguesa em parceria com os professores das outras disciplinas para fortalecer o processo da leitura, que são desenvolvidos da seguinte forma:

Empréstimo de livro da biblioteca - a biblioteca da escola dispõe de um vasto acervo que são usados no desenvolvimento da leitura por todos os professores das áreas do conhecimento. O professor faz o protocolo do controle de empréstimo dos livros para os alunos fazerem a leitura em casa, após a leitura do livro lido o professor solicita uma produção textual do entendimento que o aluno obteve do mesmo.

Momento da leitura coletiva e individual na sala de aula, diariamente o professor desenvolve de acordo com o cronograma da distribuição dos tempos de aula, os professores desenvolvem leitura coletiva e individual e nos momentos de HTP, faz o acompanhamento individualizado com registro do progresso individual do aluno leitor. Além dos livros de contos e lendas, assim como fazem usos de jornais, revistas, receitas, dicionários e outros. Os professores fazem rodízios dos livros a fim de que cada livro seja uma novidade para os leitores.

Cada turma tem um quadro de controle em sala de aula onde o aluno coloca uma estrela, após cada livro lido, identificando o gosto do aluno pelo assunto ele utiliza as cores, (azul - gostou, amarelo - mais ou menos, vermelho - não gostou). Ao final da efetivação da atividade é feito um gráfico do número de livros lidos e gosto pelo assunto de cada livro.

A Maratona da leitura é desenvolvida nos diversos ambientes da escola: no momento cívico, pois no início de cada mês é selecionada uma das turmas para realizar a leitura, nesta a turma pesquisa uma temática para a reflexão no ambiente da escola. Essa atividade é realizada na área interna da escola (pátio) porque a escola não dispõe de espaço, como auditório, quadra para a realização dos eventos. Nas salas de aula sob as orientações dos professores é realizada competição, aquele aluno que se sobressai na leitura ganha uma lembrança, que exige aos demais uma preparação maior.

Culminância: é realizada com apresentação oral no palco da escola do livro mais lido do mês. Cada sala apresenta um gênero textual de acordo com a preferência do professor em forma de: jogral, lenda, história, dramatização, etc.

Premiação (tipo) são: certificados, medalhas, troféus, dentre outros. As premiações serão promovidas por sala de aula no final do processo, principalmente, no final de cada semestre, dentre eles: os alunos que mais se destacaram nas leituras, os alunos que mais leram, os alunos que não sabiam ler e tiveram avanço. Ressaltamos que cada sala de aula dispõe de um quadro para pôr as fotos dos alunos ganhadores na leitura.

Recursos didáticos pedagógicos: Caixa de livro infantil, dicionários, jornais; revistas, livros de didáticos, embalagens diversas, cantinho da leitura, mapas geográficos, ficha de leitura, livros de literatura brasileira, gramática atualizada, caixa com ficha de leitura, coletânea de textos ficha para produção e finalização de texto;

Avaliação: No decorrer das atividades de leitura realizada durante o primeiro bimestre os educandos foram avaliados por seus respectivos professores. Ressaltamos que a avaliação é contínua, cumulativa e formativa, considerando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Em consonância com as orientações explicitadas no artigo 24 da lei 9394/96.

DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, no período do primeiro bimestre nos meses de fevereiro, março e abril de 2022. A referida escola fica localizada a Rua Odonel Vieira, 160 – bairro de Santa Helena. Ela foi construída desde 1988, pelo Prefeito Roberval Rodrigues da Silva, porém só foi regulamentado pelo Decreto Nº 12.963 publicado no Diário Oficial dia 24 de abril de 1990. A escola recebeu esse nome em homenagem a genitora do Vice-Prefeito, o senhor Evandro Francisco Aquino de Oliveira. O novo prédio é entregue aos seus funcionários e alunos totalmente equipado possuindo 05 (cinco) salas de aula, 01 (uma) biblioteca; 01 (uma) sala de professores com banheiro; 01 (uma) diretoria com banheiro; 01 (uma) secretaria; 01(um) banheiro masculino; 01(um) banheiro feminino; 01 (uma) copa; 01 (um) depósito e área de serviço.

A escola funciona do 1º ao 5º Ano (ciclo I e II) do Ensino Fundamental I nos turnos matutino e vespertino, atendendo uma demanda anual de 290 alunos desenvolvendo suas atividades pedagógicas de acordo com as orientações da LDB, Lei nº. 9.394/96, da BNCC/2019, do RCA/2019, e Lei 11.274/2005, das Resoluções nº. 122/2010 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas e do seu regimento interno aprovado no ano de 2019 e reformulado no ano de 2022.

As salas de aula são equipadas com carteiras, quadro branco e mesas para os professores e todas climatizadas, diretoria, secretaria, salas de professores. A TV escola e a biblioteca. O atual quadro de funcionários é composto por: 01 gestora mestrandia em Ciência da Educação, 01 secretário com graduação, 18 professores todos graduados com especialização; 02 pedagogos 01 com graduação e especialização, 01 com doutorado em Ciência da Educação; 09 administrativos: merendeira, serviços gerais e vigia.

A escola tem uma história acentuada e significativa no processo democrático da comunidade, com sua presença marcante nos principais momentos sociais, culturais, esportivos e políticos da sociedade coariense. Assim, a escola é um espaço privilegiado de construção de saberes que possibilita repensar e transformar a prática pedagógica por meio de metodologia ativa, definida em sua filosofia que tipo de leitor deseja formar.

RESULTADO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados foram apresentados de forma qualitativa e quantitativa, por meio da descrição, da observação direta e indireta. Os passos para a realização da pesquisa, foram: 1) a pesquisa bibliográfica, levando em conta os diversos fatores que causam as dificuldades no processo de leitura e escrita em Língua Portuguesa, “desenvolvida com base em material elaborado e publicados, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (Gil, 2008, p. 44): 2) a pesquisa descritiva, que “busca descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. Ex.: referente à idade, sexo, etc.” (Gil, 2008, p.32)

Público-alvo: foram 146 alunos do turno matutino da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, no Município de Coari-Am. Os dados foram analisados, tendo como suporte teórico a pesquisa qualitativa na perspectiva de Minayo (2010, p.68), ressaltando que:

Quando chegamos à fase de análise de dados, [...]. Outros autores já compreendem a "análise" num sentido mais amplo, abrangendo a "interpretação". Somos partidários desse posicionamento por acreditarmos que a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa. Na medida em que estamos tratando de análise em pesquisa qualitativa, não devemos nos esquecer de que, apesar de mencionarmos uma fase distinta com a denominação "análise", durante a fase de coleta de dados a análise já poderá estar ocorrendo.

E, destaca ainda que, a observação participante:

É uma técnica que se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. [...]. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real. MINAYO, (2010, p.60-61).

Segundo a autora Minayo (2010, p. 261), ressalva que a participação direta do observador, caracteriza-se por um envolvimento direto em todas as dimensões de vida do grupo a ser estudado. Noutro, observa-se um distanciamento total de participação da vida do grupo, tendo como prioridade somente a observação, no que diz respeito ao papel do pesquisador enquanto participante observador. Nessa situação, o pesquisador deixa claro para si e para o grupo sua relação como sendo restrita ao momento da pesquisa de campo. Nesse sentido, ele pode desenvolver uma participação no cotidiano do grupo estudado, através da observação de eventos do dia a dia.

Assim, demonstra-se a análise dos dados desta pesquisa, para elucidar as metodologias ativas na área de leitura e interpretação que contribuem para amenizar as dificuldades de leitura e escrita dos alunos do ciclo I e II do Ensino Fundamental I da referida escola, foi necessária e imprescindível esta observação direta em sala de aula com os professores e alunos.

Análise dos dados

Os dados foram coletados a partir de fases, no primeiro momento foi realizado um levantamento das informações nos documentos da secretaria da escola, depois na ficha de matrícula dos alunos, onde são apresentados em tabelas e analisadas de forma descritiva. Os resultados foram analisados e interpretados para se chegar à conclusão.

Resultados da pesquisa

Para ter-se o conhecimento sobre o processo da leitura e escrita dos alunos da referida escola, optou-se por fazer a observação durante o mês de março e abril, juntamente com os professores em sala de aula. E para analisar o perfil dos participantes da pesquisa, listaram-se critérios importantes como: idade, gênero, diagnóstico dos níveis de leitura e aprendizagem dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

As tabelas a seguir, demonstram tais informações adquiridas durante a coleta de dados realizada nos documentos da secretaria e diagnósticos informados pelos professores da Escola

Tabela 1 - Idade dos alunos observados do turno matutino

Perfil dos alunos		
1º ano 1	7 com 6 anos	23 com 7 anos
4º ano 1	28 com 9 anos	01 com 12 anos
4º ano 2	21 com 9 anos	08 com 10 anos
5º ano 1	23 com 10 anos	06 com 11 anos
5º ano 2	18 com 10 anos	11 com 11 anos

Fonte: Os autores, 2022.

Percebe-se que os alunos do 1º ano da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, são em sua totalidade 30 alunos, destes 07 tem a idade de 06 anos, a maioria 23 alunos têm a faixa etária de 07 anos de idade, os dados revelam que os 30 alunos, estão matriculados nesta escola encontrar-se com a idade de acordo com nível de escolaridade adequado.

Observa-se que os alunos do 4º ano 1, são em sua totalidade 29 alunos com a faixa etária de 09 anos de idade e apenas 01 tem 12 anos, considera-se que estes 28 alunos estão com a idade de acordo com nível de escolaridade adequado, pois apenas 01 aluno está com distorção série-idade.

Nota-se que os alunos do 4º ano 2, são em sua totalidade 29 alunos, destes 21 alunos estão com a faixa etária e 08 alunos com a idade de 10 anos, considera-se que estes 29 alunos estão com a idade de acordo com nível de escolaridade adequado.

Os dados mostram que os alunos do 5º ano 1, são em sua totalidade 29 alunos, destes 23 alunos estão com a faixa etária de 10 anos de idade e 06 alunos com a idade de 11 anos, considera-se que estes 29 alunos estão com a idade de acordo com nível de escolaridade adequado.

Comprova-se que os dados mostram que os alunos do 5º ano 2, são em sua totalidade 29 alunos, destes 18 alunos estão com a faixa etária de 10 nos de idade e 11 alunos com a idade de 11 anos, considera-se que estes 29 alunos estão com a idade de acordo com nível de escolaridade adequado.

Tabela 2 – Gênero dos alunos observados do turno matutino

Perfil dos alunos	Masculino	Feminino
1º ano 1	16	14
4º ano 1	18	11
4º ano 2	13	16
5º ano 1	13	16
5º ano 2	18	11
Total	78	68

Fonte: Os autores, 2022.

Observar-se que no turno matutino em sua totalidade de 146 alunos devidamente matriculados nessa escola, sendo 78 alunos do sexo masculino e 68 do sexo feminino. Sendo assim, o sexo masculino tem uma predominância maior do que feminino. Somente no 4º ano 2 e 5º ano 1, que corresponde a 26 alunos do sexo masculino e 32 alunos do sexo feminino, percebe-se

assim, mais alunos do sexo feminino do que alunos do sexo masculino.

Tabela 3 – Diagnóstico de leitura dos alunos do 1º ano 1 matutino

Níveis de aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa			
1. Avançado	2. Básico	3. Abaixo do básico	4. Inicial
03 - 08%	05 - 17%	10 - 35%	12 - 40%

Fonte: professora titular Alciely Boaes Magalhaes, 2022.

NÍVEIS DE APRENDIZAGEM

1. NÍVEL AVANÇADO: somente 03 alunos, que corresponde a 08% estão realizando leitura fluente e interpretação textual satisfatória, com nível de produção textual condizente ao nível de escolaridade.

2. NÍVEL BÁSICO: os dados mostram que apenas 05 alunos que corresponde a 17%, apresentam boa leitura, mas com algumas dificuldades, o que também interfere na interpretação e produção textual.

3. NÍVEL ABAIXO DO BÁSICO: os dados revelam que 10 alunos que corresponde a 35%, apresentam dificuldades de leitura, principalmente, no que tange à leitura de sílabas complexas. Visto que, não realizam interpretação textual corretamente, assim como tem muita dificuldade de produção textual.

4. NÍVEL INICIAL: os dados revelam que 12 alunos que representa 40%, possuem problemas de leitura de textos simples e complexos, ou mesmo na leitura de palavras. Eles não conseguem realizar interpretação textual, assim como a produção de textos de forma autônoma ainda não é viável.

Tabela 4 – Diagnóstico de leitura dos alunos do 4º ano 1, turno matutino

Níveis de aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa			
1. Avançado	2. Básico	3. Abaixo do básico	4. Inicial
02- 07%	11-38%	14- 48%	02- 07%

Fonte: professor titular Elias de Lima Moriz, 2022.

NÍVEIS DE APRENDIZAGEM

1. NÍVEL AVANÇADO: na tabela 4, demonstra que apenas 02 alunos que corresponde a 07% possuem boa leitura, leem fluentemente e interpreta textos de maneira satisfatória, com nível de produção textual condizente ao nível de escolaridade.

2. NÍVEL BÁSICO: constata-se que 11 alunos que corresponde a 38%, conseguem fazer uma boa leitura, mas possuem algumas dificuldades para interpretar e produzir texto.

3. NÍVEL ABAIXO DO BÁSICO: observa-se que 14 alunos correspondente a 48%, apresentam dificuldades no processo de leitura, principalmente, no que tange à leitura de sílabas complexas. Visto que, não realizam interpretação textual corretamente, assim como tem muita dificuldade de produzir um texto

4. NÍVEL INICIAL: os dados mostram que apenas 02 alunos correspondente a 07%, possuem problemas de leitura de textos simples, de palavras e frases. Eles não conseguem realizar leitura, por isso, necessita serem alfabetizados por meio de aula de reforço.

Tabela 5 – Diagnóstico de leitura dos alunos do 4º ano 2, turno matutino

Níveis de aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa			
1. Avançado	2. Básico	3. Abaixo do básico	4. Inicial
10 - 35%	06- 21%	09 – 31%	04 – 13%

Fonte: professora titular Jakécia de Souza Oliveira, 2022.

NÍVEIS DE APRENDIZAGEM

1. NÍVEL AVANÇADO: os dados mostram que 10 alunos, correspondente a 35% ler fluentemente, interpreta e produz textos, conhece as sílabas simples e complexas, pronúncia palavras corretamente, tem facilidade na leitura de textos curtos e longos. Tem uma aprendizagem suficiente na área de Língua Portuguesa.

2. NÍVEL BÁSICO: os dados mostram que 06 alunos correspondente a 21% dos alunos possui leitura compreensível, interpreta textos, pois conhece o alfabeto e as sílabas simples, mas tem algumas dificuldades nas sílabas complexas, podemos dizer que tem uma leitura que necessita de prática.

3. NÍVEL ABAIXO DO BÁSICO: os dados mostram que 09 alunos que corresponde a 31%, possui leitura não compreensível, conhece as vogais, o alfabeto, mas possui dificuldades na leitura de sílabas simples e complexas, ler apenas textos bem curtos, necessitando exercitar a prática constante de leitura.

4. NÍVEL INICIAL: os dados mostram que 04 alunos, correspondente a 13%, possuem problemas de leitura de textos simples, de palavras e frases. Eles não conseguem realizar leitura corretamente. Esses alunos ler soletrando, não conhece todo o alfabeto, tem dificuldades para acompanhar o ritmo das aulas, transcrever do quadro e na escrita do próprio nome. Logo, esses alunos necessitam serem alfabetizados com aulas de reforço.

Tabela 6 – Diagnóstico de leitura dos alunos do 5º ano 1, turno matutino

Níveis de aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa			
1. Avançado	2. Básico	3. Abaixo do básico	4. Inicial
13 - 45%	07- 24%	06 – 21%	03 – 10%

Fonte: professor Titular Sanderson de Lima Moriz, 2022.

NÍVEIS DE APRENDIZAGEM

1. NÍVEL AVANÇADO: observa-se que 13 alunos, correspondente a 45%, ler e interpreta textos fluentemente, possuem habilidades de produção textual condizente ao nível de escolaridade.

2. NÍVEL BÁSICO: os dados mostram que 07 alunos, correspondente a 24% apresentam boa leitura, mas com algumas dificuldades em relação a interpretação e produção textual.

3. NÍVEL ABAIXO DO BÁSICO: os dados mostram que 06 alunos, correspondente a 21%, apresentam dificuldades de leitura, principalmente, na leitura de sílabas simples e complexas. Visto que, necessitam exercitar constantemente a leitura com ajuda de alguém.

4. NÍVEL INICIAL: os dados mostram que 03 alunos possuem problemas de leitura de textos simples e complexos, de ler palavras e frases. Eles necessitam serem alfabetizados com aula de reforço.

Tabela 7 – Diagnóstico de leitura dos alunos do 5º ano 2, turno matutino

Níveis de aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa			
1. Avançado	2. Básico	3. Abaixo do básico	4. Inicial
17- 59%	06-20%	05-18%	1-03%

Fonte: professora titular Elzarina Pereira da Silva, 2022.

NÍVEIS DE APRENDIZAGEM

1. NÍVEL AVANÇADO: os dados revelam que 17 alunos, correspondente a 59%, possuem leitura fluente e interpretação textual satisfatória, com nível de produção textual condizente ao nível de escolaridade.

2. NÍVEL BÁSICO: os dados revelam que 06 alunos, correspondente a 20%, apresentam boa leitura, mas com algumas dificuldades, mas necessitam de aula de reforço para melhorar sua interpretação e produção textual.

3. NÍVEL ABAIXO DO BÁSICO: os dados revelam que 05 os alunos, correspondente a 18%, apresentam dificuldades de leitura, principalmente, em saber ler sílabas simples e complexas. Visto que, não consegue ler corretamente as palavras e frase, assim como não interpreta textos.

4. NÍVEL INICIAL: os dados revelam que 01 aluno, correspondente a 03%, possui problema de leitura, conhece o alfabeto, as vogais, mas não consegue fazer uma leitura de palavras e frases. Esse aluno necessita ser alfabetizado e de aula de reforço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalta-se que a prática pedagógica e o uso de metodologias ativas no processo do ensino da leitura e da escrita, possuem papel em destaque no Ensino Fundamental I da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira. Para tanto, o professor, como mediador do processo de ensino e aprendizagem, tem que adequar as metodologias ao contexto social no qual os alunos estão inseridos. No entanto, fazer uso de metodologias na área da leitura e interpretação são básicas para amenizar as dificuldades apresentadas pelos alunos no ato na leitura e escrita.

Neste sentido, as metodologias utilizadas pelos professores desta escola no processo da leitura, escrita e interpretação textual, visa melhorar o desempenho e as habilidades dos alunos, que se materializam por meio de seu fazer pedagógico, através das rodas de leitura e socialização do texto, vídeo aulas, slides, livros didáticos, leitura de imagens, revistas, livros em quadrinhos, poemas, jornais, obras literárias infanto-juvenil e textos diversos, pois é por meio

do exercício da leitura que se aprende a ler lendo, por tal motivo foi necessário realizar junto aos professores oficinas pedagógicas de métodos e técnicas diversificadas para serem desenvolvidas em sala de aula, com o intuito de despertar o interesse e o gosto do aluno pela leitura, assim como desenvolver as habilidades na leitura e escrita.

Todavia, há alguns fatores que interferem no processo da leitura e escrita dos alunos, que podemos destacar: que alguns professores não tem o perfil para trabalhar nesta modalidade de ensino, a dificuldades que alguns professores tem de manusear os materiais didáticos existente na escola, tempo para confeccionar os materiais didáticos, os problemas extra escolares (familiares) que de forma indireta, são causadores da má formação de leitores e escritores, assim como ausência de acompanhamento dos pais nas tarefas escolares dos filhos.

Ressalta-se que muitos alunos leem frequentemente, outros que leem pouco e outros que ainda se encontram no processo de alfabetização, contudo, muitos demoram a compreender e tem dificuldade em entender a mensagem expressa pelo autor. As dificuldades apresentadas pelos alunos, foram: falta de leitura, falta de habilidade ortográfica, falta de interesse, dificuldade para compreender o texto, as redes sociais também fazem com que os alunos percam o interesse pela leitura. Assim, o professor deve propiciar aos alunos meios de vivenciar e experimentar diferentes formas de aprender com novas metodologias que possa contribuir para a formação do leitor e amenizar as dificuldades de leitura e escrita dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Mercado Cultural, 2005, p. 146.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). Brasília: Editora do Brasil, 1996.

_____, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Editora do Brasil, 2019.

FOUCAMBERT, J. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º Grau – série Formação do Professor).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

SEDUC. Secretário de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas. Referencial Curricular Amazonense: ensino fundamental anos iniciais. 2019.

Instrução de alunos com Dislexia

Carlos Augusto Santos Castro Filho
Universidade Federal do Maranhão

DOI: 10.47573/aya.5379.2.87.8

RESUMO

O processo de aprendizagem requer de professores e alunos uma especial atenção, tendo em vista que o seu desenvolvimento está relacionado a diversos fatores que podem interferir em como ele se dará no ambiente de ensino. Nesse sentido, torna-se relevante para os profissionais da educação terem em mente que este é um processo complexo, pois depende de fatores orgânicos e comportamentais. Assim sendo, é importante que se conheçam as origens dos distúrbios de aprendizagem que podem acometer o processo de aprendizagem. Diante desses fatos, este estudo teve como objetivo geral analisar que tipos de intervenções pedagógicas podem ser utilizadas pelo professor para desenvolver o aprendizado de alunos com dislexia. Para se obter as informações necessárias acerca deste tema, foi utilizada a pesquisa bibliográfica por meio de livros, artigos, revistas, periódicos, teses, monografias e outros documentos de bases científicas como SciELO e Google Acadêmico. Ao final deste estudo o que se evidenciou é que, por meio de atitudes simples como o uso de materiais adequados à faixa etária, aplicação de atividades que sejam do interesse do aluno, incentivos por meio do reconhecimento aos êxitos alcançados por ele, a confiança passada pelo professor ao aluno, a relação entre os colegas, a estimulação da troca de conhecimentos, tudo isso favorece o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, entendendo que cada aluno é único e que sua singularidade deve ser compreendida e respeitada.

Palavras-chave: instrução. alunos. dislexia.

INTRODUÇÃO

Para que o processo de aprendizagem seja efetivo é importante ter em mente que depende de vários outros fatores, tanto de ordem orgânica quanto comportamental, o que evidencia a necessidade de que os profissionais da educação estudem e se aprofundem em relação aos possíveis distúrbios de aprendizagem que podem acometer uma criança em idade escolar. Isso se torna relevante porque essas questões poderão comprometer a forma como esse indivíduo assimilará os conhecimentos (DUARTE; SOUZA, 2014).

Por outro lado, ressalta-se também que, em alguns casos, o processo de ensino e aprendizagem acaba sendo comprometido pela forma como é abordado, pelas técnicas, procedimentos e atividades que são utilizadas que não se adequam às dificuldades apresentadas pelo aluno. Assim como, sente-se a falta de uma legislação que contemple alunos com distúrbios de aprendizagem, tendo em vista que se vislumbra a necessidade de um atendimento mais especializado por parte dos professores, de maneira a evitar o fracasso escolar desses alunos devido a não terem sido atendidos em suas necessidades (ROTTA; PEDROSO, 2007).

Nesse sentido, o que acaba ocorrendo é o insucesso escolar, é a falta de interesse pelos estudos, é a evasão escolar e isso tem se tornando uma preocupação cada vez maior na área educacional, de modo que ações precisam ser tomadas para ajudar essas crianças em suas dificuldades em relação ao processo de aprendizagem.

O que se percebe é que, cada vez mais, alunos estão apresentando dificuldades na leitura, onde o cérebro apresenta uma forma peculiar para processar a linguagem, um déficit linguístico, mais especificamente uma falta de habilidade no nível fonológico, uma dificuldade específica

no aprendizado da leitura, assim como para reconhecer, soletrar e decodificar as palavras, o que é chamado de dislexia (MOUSINHO, 2003).

Crianças disléxicas têm a leitura caracterizada por omissões, distorções e substituições de palavras, além de uma leitura lenta, trabalhosa e individual de cada palavra, impedindo que elas entendam o que estão lendo. Geralmente, apresentam problemas para associar o som à letra, trocam letras ou as escrevem em ordem contrária (ALVES; FERREIRA; FERREIRA, 2014).

Diante desses fatos, é importante que o diagnóstico seja feito o quanto antes, de modo a se tomar as devidas ações no sentido de ajudar essa criança em suas dificuldades. No entanto, o que se evidencia é que, pelo fato de ser um transtorno difícil de ser diagnosticado e por exigir um tratamento muito específico, normalmente, tanto a criança quanto a família acabam tendo um desgaste grande, tanto psicológico quanto financeiro (MARTINS, 2017).

Frente a estes aspectos, o processo de aprendizagem dessa criança acaba sendo comprometido, tanto pelo problema que ela apresenta quanto pela falta de um atendimento adequado, além do apoio de uma escola que cumpra com os princípios de inclusão. Assim sendo, reitera-se o fato de ir em busca de metodologias que sejam apropriadas para lidar com esse transtorno em sala de aula, pois os métodos utilizados influenciarão diretamente no desenvolvimento da aprendizagem do aluno disléxico (ASSUNÇÃO, 2018).

Assim sendo, entende-se que seja necessária uma intervenção precoce por meio de um conjunto de estratégias e recursos que visem ajudar esse aluno a se desenvolver, de maneira a atenuar os problemas evidenciados, de aplicar atividades que realmente estejam em consonância com a sua realidade. Essas questões levantaram, então, o seguinte problema de pesquisa a ser respondido no decorrer deste estudo: Que tipos de intervenções pedagógicas podem ser utilizadas pelo professor com o intuito de desenvolver o aprendizado de alunos com dislexia?

Para se obter as informações necessárias para a realização deste estudo foi elaborado o seguinte objetivo geral: Analisar que tipos de intervenções pedagógicas podem ser utilizadas pelo professor para desenvolver o aprendizado de alunos com dislexia. Como objetivos específicos foram elencados os seguintes:

- Evidenciar os aspectos históricos e conceituais da Dislexia;
- Identificar o que diz a legislação a respeito da Dislexia;
- Analisar os tipos de intervenções pedagógicas que o professor pode utilizar para promover o aprendizado de crianças disléxicas.

A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa bibliográfica, ou seja, os dados e informações que compõem este trabalho foram obtidos por meio da pesquisa em livros, artigos, revistas, periódicos, teses, monografias e outros documentos de bases científicas como SciELO e Google Acadêmico.

DESENVOLVIMENTO

Aspectos históricos e conceituas da Dislexia

A dislexia é definida como um Transtorno Específico de Aprendizagem (TEA), sendo conceituada como

[...] um distúrbio neurológico de origem congênita, que acomete crianças com potencial intelectual normal, sem déficits sensoriais, com suposta instrução educacional apropriada, contudo, não conseguem desenvolver a habilidade de leitura e escrita. Torna-se mais evidente dos 6 (seis) aos 7 (sete) anos (GIACHETTI; CAPELINI, 2000 *apud* DUARTE; SOUZA, 2014, p. 03).

Já Berger, Yule e Rutter (1975) e Ciasca e Capellini (2003) afirmam que a dislexia é uma espécie de transtorno da leitura e da escrita que acaba afetando diretamente o rendimento escolar, dificultando o processo de aprendizagem e fazendo com que este indivíduo não aprenda conforme o esperado em relação à sua idade cronológica, ao seu potencial intelectual e à sua escolaridade.

Alves, Ferreira e Ferreira (2014) ainda salientam que, pessoas disléxicas demonstram dificuldades em associar o som à letra, costumam trocar as letras ou, ainda, escrevê-las em ordem contrária. São transtornos que se originam em anormalidades no processo cognitivo, derivando, em grande parte, de algum tipo de disfunção biológica.

Pode-se dizer que a dislexia surgiu pela primeira vez no ano de 1872, através do oftalmologista alemão Dr. Rudolph Berlin. Além dele, outros médicos também influenciaram em pesquisas sobre este tema, como o Dr. Pringle Morgan (1896) e Dr. Steverson (1907), os quais avaliaram pacientes com dificuldades na leitura, mas que não apresentavam problemas de visão ou cognitivos, então, os médicos acabaram definindo esse “problema” como “cegueira verbal”.

Dr. Steverson ainda evidenciou que esse transtorno deveria ser hereditário, tendo em vista que pessoas da mesma família apresentaram os mesmos sintomas, no entanto, alguns anos depois, o Dr. Hinshelwood (1917) acabou percebendo, por meio de suas pesquisas, que a causa dessa “cegueira verbal” poderia ter origem no cérebro (VERAS, 2012).

A palavra dislexia é de origem grega e significa “dificuldade na leitura”, no entanto, a Associação Brasileira de Dislexia afirma que sua definição é mais complexa e mais abrangente, definindo este transtorno como:

A Dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA, 2016).

Isso significa dizer que a pessoa disléxica não adquiriu esse problema em um contexto cultural, não é considerada uma doença mental, visual ou auditiva, tampouco é uma consequência de algum fator relacionado à educação. Assim, a dislexia, então, deve ser compreendida como um tipo de transtorno de aprendizagem, com origem neurobiológica, conforme citado pelo CID:

[...] são transtornos nos quais os padrões normais de aquisição de habilidades são perturbados desde os estágios iniciais do desenvolvimento. Eles não são simplesmente uma consequência de uma falta de oportunidade de aprender nem são decorrentes de qualquer forma de traumatismo ou de doença cerebral adquirida. Ao contrário, pensa-se que os transtornos se originam de anormalidades no processo cognitivo, que derivam em grande parte de algum tipo de disfunção biológica (CID – 10, 1992:236 *apud* WR Educacional, 2021).

Sobre isso, há outros estudiosos, como Dra. Lou de Olivier (2007), que afirmam que a dislexia não é apenas uma condição hereditária, pois, de acordo com a visão da psicopedagogia, existem três tipos de dislexia que comprovam que ela pode ser adquirida. “[...] é preciso entender que a dislexia, assim como outros vários distúrbios de aprendizagem, existe em diversos níveis, ou seja, não apresentam um único tipo”. (OLIVIER, 2007, p. 52).

Desse modo, como forma de esclarecer os fatos a respeito dessa questão, Olivier (2007) criou uma tabela de sintomas de dislexia, na qual ele dividiu os sintomas em dois tipos: singular/primária, que são aqueles iniciais, caso a criança apresente alguma dificuldade na fala, no campo visual, coordenação motora, para soletrar ou ainda esquecimento imediato. Já a específica/secundária estaria relacionada a criança apresentar dificuldades em identificar as letras ou problemas na leitura.

A LEGISLAÇÃO E A DISLEXIA

A respeito da legislação que cerca a dislexia, ressalta-se a importância de que a família procure conhecer os direitos que possuem em relação ao estudo e crianças que apresentam esse transtorno, pois, somente assim, poderão garantir que elas frequentem o espaço educacional a que tem direito.

Apesar de já haver leis que garantam a inclusão escolar de crianças deficientes e que apresentam transtornos de aprendizagem, ainda existem escolas que se negam a recebê-las, alegando que não possuem condições de atendê-las em suas necessidades, assim como não possuem profissionais devidamente capacitados. No entanto, o art. 205 da Constituição Federal de 1988 garante o cumprimento desse direito: “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, 1988).

Assim, a educação é um direito de todos, sem exceção, e a família e o Estado são responsáveis por tornar essa garantia real às crianças, inserindo-as no ambiente de ensino. Assim como é de responsabilidade das instituições de ensino a responsabilidade por qualificar esses indivíduos para o convívio em sociedade. “Art. 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Porém, sabe-se que a realidade das escolas públicas não é bem essa.

Assunção (2018) diz que, diante dessas questões, os familiares acabam tendo muitas dúvidas sobre os direitos dessas crianças, sobre os deveres das unidades de ensino, o que acaba fazendo com que eles não saibam ao certo como proteger legalmente os seus filhos disléxicos, o que podem ou não cobrar da escola e o que ela deve fazer para que possa atender as necessidades deles. Mesmo que esse direito esteja garantido em lei “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRA-

SIL, 1988), o que se evidencia é que, de fato, a maioria das escolas não vê essa questão como um transtorno de aprendizagem, chegando a reter o aluno disléxico.

Todavia, ressalta-se que, por meio do que está preconizado na Constituição Federal, no art. 206, inciso I, a escola deve manter a igualdade de condições para o acesso e permanência desta criança nesse ambiente. Assim, pais de crianças que tenham algum tipo de deficiência, inclusive a dislexia, devem receber atendimento semelhante aos demais para continuar estudando (ASSUNÇÃO, 2018).

Mesmo que o direito e acesso à educação estejam previstos na Constituição, o que se percebe é que as pessoas que apresentam transtornos de aprendizagem não estão amparadas por nenhuma lei específica. Nesse sentido, a Constituição é ampla quando se refere à igualdade nas condições de permanência da criança em sala de aula. Mesmo que ainda não haja um regulamento específico nesse sentido, Lima (2013) diz que algumas ações têm mudado o rumo dessa situação:

[...] o Dia Municipal de Luta pela Educação Inclusiva, que inclui homenagens e eventos de divulgação, e a segunda obriga o Poder Executivo a implantar o Programa Estadual para Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Oficial de Educação, objetivando o diagnóstico precoce e o acompanhamento dos estudantes com o distúrbio, o que abrange a capacitação permanente dos educadores para que eles tenham condições de identificar os sinais da dislexia e de outros distúrbios nos educandos (LIMA, 2013, p.12).

Esse evento ocorre anualmente em São Paulo, mas também há o Dia Nacional da Luta pela Educação Inclusiva em todo o Brasil, sempre no dia 14 de abril, como uma forma de atrair a atenção para este problema que atinge milhares de crianças no país. Ela é realizada pelos pais e por profissionais das áreas de educação e saúde e tem como objetivo divulgar informações acerca dos transtornos de aprendizagem, de maneira a conscientizar as pessoas sobre este tema (LIMA, 2013).

Tipos de intervenções pedagógicas que podem ser utilizadas em sala de aula para o desenvolvimento do aprendizado de crianças Disléxicas

Para que seja possível elencar estratégias e ações que podem ser importantes e interessantes para promover o desenvolvimento da aprendizagem em crianças disléxicas, é importante, primeiramente, conhecer as três fases que toda a criança passa durante o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Assim, Frith (1985) diz que a primeira fase é a logográfica, que é o aprendizado global da palavra escrita com o seu respectivo significado. É uma produção de palavras que se apresentam conforme suas características gráficas, sem possibilidade de análise.

A fase alfabética é aquela onde a criança aprende a separar as palavras em fonemas, o que demanda uma consciência fonológica, aplicação de regras de conversão fonema-grafema, escrita de palavras novas e inventadas e com apoio na oralidade (FRITH, 1985).

A respeito da terceira fase, é importante que a criança já tenha tido experiência suficiente com a leitura para que tenha condições de montar um dicionário visual das palavras. Assim, ela terá acesso visual às palavras, tem uma leitura mais ágil, compreende com mais facilidade o significado das palavras, usa de analogias lexicais de palavras conhecidas para escrever outras palavras (FRITH, 1985).

Segundo Mourinho (2003), a criança disléxica demonstraria problemas mais relevantes na fase alfabética, sendo que, algumas delas, inclusive, teriam dificuldade em chegar a esta etapa, ficando presos a uma leitura do tipo logográfica. Outras, porém, poderiam fazer uso da fase alfabética, mas apresentariam muita dificuldade, com muito esforço e, por essa razão, leriam menos, apresentando um dicionário mental com um menor número de palavras. Em consequência disso, a fase ortográfica ficaria prejudicada (DUARTE; SOUZA, 2014).

Diante desses fatos, ressalta-se a importância de promover um ensino de qualidade para todos os alunos, de maneira que o professor passe confiança a eles, principalmente aos disléxicos, pois isso os ajuda a se sentirem melhor, sentirem-se mais à vontade para pedir ajuda (ROTTA; PEDROSO, 2007).

Duarte e Souza (2014) mencionam que o professor deve também oferecer material apropriado para o nível do aluno disléxico, enfatizando os seus resultados positivos, pois isso os motivará a continuarem aprendendo, pois entenderão que seus esforços estão sendo recompensados. Porém, a leitura em público e em voz alta deve ser evitada, pois pode constranger o aluno.

Duarte e Souza (2014) dizem que todo o tratamento ao disléxico deve ser realizado com base na linguagem escrita, abordando todos os aspectos envolvidos, sendo observado que as diferenças são pessoais, que o diagnóstico é clínico, mas o entendimento é científico e o tratamento é educacional.

Rotta e Pedroso (2007) relatam que o tratamento educacional para crianças com dislexia deve ser baseado em propostas pedagógicas que contemplem estratégias como: “o ensinar a resumir anotações que sintetizem o conteúdo, permitir o uso de meios informáticos, de corretores, de calculadora e de gravador” (ROTTA; PEDROSO, 2007 *apud* DUARTE; SOUZA, 2014, p. 10).

Sugere-se também que sejam usados materiais que permitam visualizações, pois textos longos não atraem a atenção dessas crianças e, por isso, devem ser evitados, assim como se deve diminuir a quantidade de dever de casa que envolva a leitura e a escrita (DUARTE; SOUZA, 2014).

Enfoques mais terapêuticos devem se basear em princípios básicos da aprendizagem da leitura, em relação ao processo de transformar grafema-fonema e no reconhecimento global da palavra. Desse modo, é preciso que esse aluno aprenda primeiro a organizar verbalmente aquilo que visualiza e ouve, para que, posteriormente, consiga associar com o significado (DEUSCHLE; CECHELLA, 2009).

Em crianças que ainda não iniciaram o processo de obtenção do código escrito, a terapia evolutiva em relação à dislexia objetiva desenvolver áreas sensório-motoras da criança, de modo que ela consiga obter o código escrito. Assim, é importante que as estratégias pedagógicas estabeleçam sentidos entre a recepção do estímulo e a sua incorporação ao léxico (DEUSCHLE; CECHELLA, 2009).

Etchepareborda (2002) ainda ressalta a importância de crianças disléxicas participarem de atividades que promovam o desenvolvimento da consciência fonológica.

Além dessas propostas de intervenção, Assunção (2018, p. 27) ainda enfatiza outras ideias que o professor pode adotar para trabalhar com crianças disléxicas, por exemplo:

[...] espaços de exposição, debates ou jogos pedagógicos; orientar a criança a como se organizar e realizar as atividades, em particular; observar como ele faz as anotações do quadro e ajudá-lo a se organizar; ser claro e objetivo em explicações orais; dispor de materiais extras, como tabuadas, ábacos, calculadoras, gravador e o que mais puder ser utilizado para auxiliar a aprendizagem desse aluno.

Independentemente das ações a serem utilizadas para promover o desenvolvimento do aprendizado de crianças com dislexia é sempre importante que se faça o diagnóstico o quanto antes, pois, quanto mais nova a criança for, o seu cérebro apresenta uma maior plasticidade, tornando-se potencialmente mais maleável para um redirecionamento dos circuitos neurais (Etchepareborda, 2002).

Nesse sentido, tendo o diagnóstico em mãos, é importante que se inicie o tratamento o mais breve possível, por meio de um conjunto de estratégias e recursos que visem atenuar os problemas evidenciados e, assim, auxiliar para que a criança com dislexia possa ter uma vida normal, como qualquer outra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme visto neste estudo, cada criança é única e tem o seu modo próprio de aprender e isso precisa ser respeitado e levado em consideração pelo professor quando ele planeja as atividades pedagógicas que serão realizadas no ambiente escolar. Nesse sentido, quando alguma delas apresenta dificuldades no processo de aprendizagem, o professor deve ficar atento, pois pode ser um transtorno que esteja impossibilitando a criança de aprender como deveria.

Dentre os transtornos de aprendizagem existentes, um deles é a dislexia, que vem acometendo um grande número de crianças em idade escolar e que acaba sendo vista somente no momento em que a criança começa a frequentar as aulas, pois está relacionada à dificuldade na leitura.

Desse modo, evidencia-se a necessidade de que sejam elaboradas estratégias de intervenções pedagógicas com essas crianças no sentido de identificar essas dificuldades e trabalhar para minimizá-las, de modo que esses alunos consigam desenvolver a leitura e solucionar os seus maiores problemas. Assim, verificou-se que ações que envolvam atitudes simples, como uso de materiais adequados à faixa etária do discente, respeito à sua individualidade e ao seu ritmo de aprendizagem, realização de atividades que sejam do interesse do aluno, reconhecimento dos seus avanços, incentivo para que a turma troque conhecimentos e se ajude mutuamente, podem se tornar essenciais para que crianças disléxicas aprendam de maneira mais efetiva e com mais qualidade e apresentem redução das dificuldades em relação à leitura.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ângela; FERREIRA, Emerson Benedito; FERREIRA, Jesuína Therezinha. Dislexia E Educação: Deveres e dilemas. 36 f. 2014. Trabalho de Conclusão (Curso de Pedagogia) - Faculdade de Educação São Luís, São Luís, 2014. Disponível em: http://www.gestaouniversitaria.com.br/system/scientific_articles/files/000/000/051/original/Dislexia_e_Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf?1411606364. Acesso em: 16 dez. 2021.

Associação Brasileira de Dislexia. Como interagir com o disléxico em sala de aula, 2016. Disponível em:

<http://www.dislexia.org.br/como-interagir-com-o-dislexico-em-sala-de-aula/> Acesso em: 16 dez. 2021.

ASSUNÇÃO, Gabriele Silva. A dislexia e os desafios no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa. 2018. Monografia (Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas) – Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2018. Disponível em: <https://www.dislexia.org.br/wp-content/uploads/2018/09/ASSUN%C3%87%C3%83O-Gabrielle.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2021.

BERGER, Marcel; YULE, William; RUTTER, Michael. Attainment and adjustment in two geographical areas. II – The prevalence of specific reading retardation. *Br J Psychiatry*, v. 126, p. 510-9, 1975.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 16 dez. 2021.

CIASCA, Sylvia Maria; CAPELLINI, Simone. A. Distúrbios específicos de aprendizagem. In: CISCA, Sylvia Maria (Org.). *Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003. p. 55-66.

DEUSCHLE, Vanessa Panda; CECHELLA, Cláudio. O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: Diagnóstico e intervenção. *Rev. CEFAC*, v.11, Supl.2, p. 194-200, 2009.

DUARTE, Anne Caroline; SOUZA, Calixto Junior de. Intervenções pedagógicas em alunos com dislexia. *Anais... I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO*, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, CAP-UERJ, 21 a 23 de outubro de 2014. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/23-duarte_e_souza.pdf. Acesso em: 16 dez. 2021.

ETCHEPAREBORDA, Maximo C. Detección precoz de La dislexia y enfoque terapéutico. *Rev. Neurol.*, v. 34, suppl.1, p.13-23, 2002.

FRITH, Uta. Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In: Patterson, Karalyn; Coltheart, Max, Marshall, John C. *Surface dyslexia*. Hillsdale: Lawrence Erlbaumassociates, 1985.

LIMA, Luísa Barbosa. *Dislexia e ensino-aprendizagem de língua portuguesa: um estudo de caso*. 41 f. Universidade de Brasília, 2013.

MARTINS, Vicente. Como descobrir uma criança disléxica. 2017. Disponível em <http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espacoeducar/educacao-especial-sala-maria-tereza-mantoan/ARTIGOS/Dislexia-e-a-educacaoespecial.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2021.

MOUSINHO, R. Conhecendo a dislexia, In: *Dificuldades de aprendizagem compreender para melhor educar*. Realizado pela Escola do Professor do Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro, Sinpro-Rio, nos dias 24 e 25 de outubro de 2003.

OLIVIER, L. *Distúrbios de Aprendizagem e de Comportamento*. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2006.

ROTTA, Tellechea Newra, PEDROSO, Fleming Salvador. Transtornos da linguagem, in: ROTTA, Tellechea Newra; OHLWEILER, Lygia. *Transtorno da aprendizagem abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VERAS, Fernanda de Carvalho. *A dislexia e a linguagem com foco na leitura e produção textual*. 49 f. Universidade de Brasília, 2012.

WR EDUCACIONAL. *Transtornos Específicos da Aprendizagem*. 2021. Disponível em: <https://www.wreducacional.com.br/cursos/educacao/nocoas-basicas-em-psicopedagogia>. Acesso em: 16 dez. 2021.

Formação continuada de professores do programa aprendizagem na idade certa (MAIS PAIC): desafios da formação municipal no contexto da Covid-19

*Denise Pedroso de Moraes
Edcarlos Gonçalves Gomes*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.87.9

RESUMO

O presente estudo visa a problematizar a formação continuada dos professores no contexto da pandemia por Covid-19, elencando as principais dificuldades enfrentadas para o trabalho docente e os percalços para que a formação, de fato, contribua para a ação-reflexão dos professores. A metodologia utilizada para a consecução do objetivo proposto foi a pesquisa bibliográfica e o estudo empírico, com base no relato de experiência dos autores no trabalho com a formação continuada no âmbito do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), para atender aos professores das redes municipais de ensino cearenses. Utilizamos para referenciar teoricamente nosso trabalho, os escritos de Amaral (2014), Farias (2008), Nóvoa (2019), Tardif e Lessard (2011), entre outros. Ficaram evidentes, ao longo das nossas análises, a necessidade de que a escola seja espaço de formação permanente do professor, sendo esse, sujeito do processo contínuo de formação, que não se resume aos momentos formativos promovidos pela Secretaria Estadual de Educação. Para de fato promovermos mudanças mais profundas nas práticas docentes, a formação deve acontecer bem mais próxima do professor, abrindo espaços de partilha, diálogo, acolhimento e colaboração entre os pares.

Palavras-chave: formação continuada. MAIS PAIC. pandemia.

ABSTRACT

This study aims to problematize the continuing education of teachers in the context of the pandemic by Covid-19, listing the main difficulties faced for the teaching work and the obstacles so that the training, in fact, contributes to the action-reflection of teachers. The methodology used to achieve the proposed objective was bibliographic research and empirical study, based on the authors' experience report on work with continuing education under the Right Age Learning Program (MAIS PAIC), to assist teachers' municipal education networks in Ceará. We used to theoretically reference our work, the writings of Amaral (2014), Farias (2008), Nóvoa (2019), Tardif and Lessard (2011), among others. It became evident, throughout our analyzes, the need for the school to be a space for permanent teacher training, which is the subject of the continuous training process, which is not limited to the formative moments promoted by the State Department of Education. In order to actually promote more profound changes in teaching practices, training must take place much closer to the teacher, opening spaces for sharing, dialogue, welcoming and collaboration among peers.

Keywords: continuing education. MAIS PAIC. pandemic.

INTRODUÇÃO

A pandemia por Covid-19 tem sido um grande desafio para a humanidade, em tantos aspectos quanto seja possível imaginar. Na educação, o cenário é preocupante e exige que os professores adotem novas formas de ensinar, de utilizar tecnologias digitais e outros conhecimentos que não lhe eram requeridos até pouco tempo, quando recebia seus alunos presencialmente e dispunha de condições, mesmo que não ideais, para atender a grande número de estudantes por vez.

Com o Decreto N° 33.510, de 16 de março de 2020, que estabelece “situação de emergência em saúde pública e dispõe sobre medidas de enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus”, o Governo do Estado do Ceará suspendeu as aulas presenciais de escolas públicas, privadas e universidades, recomendando a possibilidade de atividades remotas, “desde que viável operacionalmente” (CEARÁ/ Decreto N.º 33.510/2020, Art. 3º, § 5º).

A brusca migração do formato presencial para o remoto, exigiu a reorganização de todo o trabalho pedagógico para que as escolas não deixassem de oferecer oportunidades de aprendizagem aos seus estudantes. Com esse desafio, veio também outro gigantesco: falta de conhecimento em tecnologias digitais para a realização da nova demanda de trabalho, como por exemplo, a produção de podcasts, vídeos, reorganização dos materiais para circulação no meio digital, utilização de programas e/ ou aplicativos para realização de videochamadas, inserção de conteúdos em ambientes virtuais, entre outros. Para muitos professores, foi uma realidade completamente nova, mas diante do contexto emergencial, o conhecimento mínimo para manuseio de ferramentas tecnológicas mais básicas se fez imperioso, algo que não estava no cotidiano dos professores e não era uma exigência para o exercício da profissão, até então. E trouxe também um receio de exposição devido ao fato que os vídeos das aulas passaram a circular livremente pela internet.

No início da pandemia, tivemos acesso a relatos de professores que nem sequer possuíam aparelho celular com tecnologia e memória suficiente para baixar *Whatsapp* e conseguir criar grupos para manter o contato com os estudantes e famílias e, assim, continuar oferecendo, em caráter remoto e emergencial, alternativas de ensino para suas turmas. Compreendemos que nem deve ser considerado obrigatório que o professor possua um *smartphone* e/ou *notebook* para atuar em sala de aula, visto que seu trabalho, em tempos “normais” é essencialmente presencial e, mesmo se tais equipamentos são requeridos, deveriam ser disponibilizados pelo Estado, da mesma forma que quadro branco/negro, giz e pincéis.

Ter equipamentos adequados para fazer o trabalho de acompanhamento, armazenamento de informações, acesso às plataformas e envio de atividades nos formatos digitais foi um dos obstáculos que apareceu naquele momento inicial, mas não o único. O planejamento do professor precisou contemplar agora uma diversidade maior de alternativas para atender aos grupos de alunos em suas diversas condições de conectividade ou falta dela; neste último caso, além dos materiais digitais produzidos, o professor precisou ainda organizar materiais impressos para serem entregues às famílias e pensar uma logística de retorno das atividades para correção pelo professor. Isso tudo para a garantia do direito à educação de que os alunos são detentores, considerando que nem todos conseguem assistir às aulas síncronas, ou, minimamente acessar a conteúdos digitais por não dispor de internet e/ou equipamento tecnológico (*celular, smartphone, tablet, computador, notebook, etc.*) em sua residência.

Se a migração para o remoto altera a forma de planejar, implica também nas metodologias que o professor lança mão para dispor o conteúdo, desenvolver atividades, projetos, avaliar. Em se tratando de avaliação, este ponto apresentou-se como um dos mais desafiadores, porque entra em conflito com os modelos tradicionais de avaliação, aplicação de testes, correção e lançamento de notas, exigindo do professor pensar outras formas de avaliar, elaborar instrumentos diversificados para conseguir alcançar os estudantes e obter dados reais para suas intervenções. Ouvimos queixas frequentes sobre dificuldade de avaliar nesse contexto, pois, se o profes-

sor envia um formulário *online* para os estudantes, como saber se é o próprio estudante quem responde. O envio de instrumentos impressos para a casa dos alunos sofre também a mesma desconfiança.

Relevante também destacar que o formato remoto muda a dinâmica de interação com os alunos. Se a sala de aula presencial garante o “olho no olho”, acompanhamento às carteiras dos estudantes enquanto realizam as atividades, diálogo solto entre os estudantes sobre os mais diversos temas, a interação virtual ganha novos contornos e passa a ser via grupos de *Whatsapp*, resposta aos fóruns nos ambientes virtuais, diálogo por meio dos aplicativos de videochamadas como *Google Meet*, *Zoom*, *Whatsapp*, necessitando da conectividade do aluno para que essa comunicação aconteça. Em termos mais claros, houve uma ruptura da comunicação com aquela parcela de estudantes que não dispõem de equipamento tecnológico para acessar os conteúdos e aulas virtuais, escancarando as desigualdades de acesso à educação.

Todo esse contexto tratado até aqui, testemunhado pelos autores, trouxe à tona a necessidade de formação para os professores, no sentido de oferecer-lhes subsídios para a realização do trabalho docente, o diálogo entre pares e a elaboração de alternativas para garantia do direito à educação para todos os estudantes, diante da suspensão das atividades presenciais.

Desde o ano de 2007, a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC/CE) promove formação continuada para os professores das redes municipais de ensino, nos 184 municípios, por meio do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), atualmente denominado Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC). A formação, parte da cooperação entre Estado e Municípios, é organizada, em geral, em quatro encontros presenciais por ano e aborda assuntos relacionados ao fazer docente: planejamento, rotina didática, metodologias, materiais didáticos do programa, avaliação, entre outros.

Devido ao isolamento social decretado pelo governo do Estado para conter a disseminação do Covid-19, as ações presenciais do programa foram suspensas e a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM - SEDUC/CE) precisou adequar a formação continuada para professores ao formato virtual.

Este artigo tem como objetivo problematizar as ações empreendidas pela SEDUC/CE, por meio do programa MAIS PAIC, para promover a formação continuada dos professores das redes municipais de ensino em 2020. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, associada ao relato de experiência dos próprios autores que atuam em Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e Secretaria Municipal de Educação (SME).

Constatamos, ao longo do processo, que a formação continuada promovida no âmbito do MAIS PAIC, embora traga importantes contribuições dos consultores contratados pela SEDUC/CE, indicações para leitura e estudos dos participantes, não contempla, por si só, a formação continuada da qual o professor necessita e a promoção do diálogo entre pares, a escuta da escola, tão importante em se tratando de formação docente. Dito isso, é preciso pensar, conforme Nóvoa (2019, p. 13) nos ensina, um “[...] novo desenho da formação continuada dos professores, fortemente assente nas escolas e numa reflexão coletiva sobre o trabalho pedagógico.”

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Este tópico aborda a formação de professores, traçando um referencial teórico com base em alguns autores que discorrem sobre o tema. Não é nosso objetivo esgotar o tema; é, na verdade, destacar pontos relevantes da teoria, compondo o pano de fundo para a compreensão do cenário educacional cearense em se tratando de formação continuada de professores no contexto regional e municipal, no que se refere ao programa MAIS PAIC para que possamos discutir o tema abordado por este artigo no contexto e pandemia.

O que denominamos de formação não pode nunca ser compreendido como algo estanque ou que tenha fim. Nenhum professor, ainda que diante de décadas de experiência, está “pronto”, pois, como afirma Nóvoa (2019, p. 09), “A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida” (NÓVOA, 2019, p.9).

Nesse mesmo sentido, Farias *et al.* (2008, p. 67) assevera que “[...] é fundamental compreendê-la como algo inacabado, com lacunas, mas profundamente comprometida com a maneira de ler, explicar e intervir no mundo.” E, por essa razão, a formação não se conclui com a entrega do relatório do estágio supervisionado, na conclusão da licenciatura ou graduação. A formação do professor continua acontecendo em muitos momentos, formais e informais, no ambiente escolar e também fora dele. Em outras palavras, a autora ressalta a importância de entender a formação “[...] como um *continuum* espaço propiciador de uma postura investigativa fundada na reflexão larga, profunda e compartilhada sobre o nosso fazer didático como educadores (FARIAS *et al.*, 2008, p. 22).”

A postura reflexiva sugerida por Farias (2008), está em consonância com o que destaca Pimenta (2002, p. 31): “[...] a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em *comunidades de aprendizagem* nas quais os professores se apoiem e estimulem mutuamente.” Somente assim, e não com a reflexão individual, isolada, é que seria possível promover “mudança institucional e social”.

Corroborando a afirmação de Pimenta (2002) e Farias (2008) acerca da formação do professor como ação coletiva, Nóvoa (2019, p. 10) ressalta que

Ninguém se integra na profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Ninguém, sozinho, domina completamente a profissão, [...], precisamos uns dos outros para nos tornarmos professores. (NÓVOA, 2019, p.10)

Ao tratar de formação docente, é preciso considerar também que a atividade docente é bastante complexa e não se constitui por vocação. Tardif e Lessard (2011, p. 41) esclarecem que “A atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metodológica implica necessariamente escolhas epistemológicas.” E especialmente nesse contexto dramático que a pandemia por Covid-19 nos impôs, o trabalho docente tornou-se ainda mais complexo, exigindo desse uma imensa lista de habilidades para dar conta das demandas recentes.

Libâneo (1994) destaca que o fazer docente não se dá só com a vivência de sala de aula, necessita da teoria não podendo descartá-la já que é na articulação entre os saberes teóricos e as demandas reais do cotidiano que o professor reflete sobre sua prática, promovendo as mudanças necessárias. Por essa razão,

[a] formação profissional para o magistério requer assim uma sólida formação teórico-prática. Muitas pessoas acreditam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende de uma vocação natural ou somente da experiência prática, descartando-se a teoria. [...] Entretanto, o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho. (LIBANEO, 1994, p. 28)

Por fim, destacamos outro ponto fundamental sobre a formação docente, que é a concepção do professor como sujeito de sua aprendizagem, de sua formação. Nessa direção, é preciso reconhecer que o professor é peça-chave de processos de mudança em educação, porque o ensino e a aprendizagem ocorrem no ambiente da sala de aula. Sobre essa afirmação, Imbernón (2009, p. 23) reforça que o professor é

[...] peça fundamental de qualquer processo que pretenda uma inovação real dos elementos do Sistema Educativo, já que são eles, em primeira e em última instância, os executores das propostas educativas, os que exercem sua profissão em escolas concretas, inseridas em territórios com necessidades e problemáticas específicas. (IMBERNON, 2009, p. 23)

Se é na sala de aula que as mudanças significativas em educação se operam, o professor não pode ser tratado como mero “espectador” ou “executor” de políticas; pelo contrário, é preciso reconhecê-los como “sujeitos criativos, reflexivos e políticos; autores de uma trajetória individual e coletiva” (FARIAS *et al.*, 2008, p. 22). E, nesse sentido, “Nenhum projeto pedagógico avançará na direção proposta se os professores forem vistos como executores, pois um de seus objetivos de trabalho é o aluno, que também é sujeito [...]” (AZZI, 2005, p. 57).

Feitas essas considerações iniciais sobre a formação docente, à luz dos autores escolhidos para fundamentar nossos argumentos, apresentamos a seguir um panorama da formação continuada para professores no âmbito do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), do Estado do Ceará e, na sequência, um relato com base na experiência de um dos autores do presente, sobre a formação municipal ofertada aos professores dos anos finais do ensino fundamental.

Formação Continuada de Professores do Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC): breve contextualização

O Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), que iniciou em 2007, no Estado do Ceará, como Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), ocorre em regime de colaboração entre os entes federados, conforme Coelho (2013) destaca:

O Programa foi firmado, inicialmente, através de um protocolo de intenções entre o Estado e os 184 municípios cearenses com a devida repartição de responsabilidades entre estes entes federados, contando com apoio financeiro do MEC/Governo Federal e com importantes parcerias institucionais. (COELHO, 2013, p. 15).

A partir da assinatura do Protocolo de Intenções entre estado e municípios, a Secretaria Estadual da Educação (SEDUC/CE) se responsabilizou pela assessoria técnica e pela avaliação dos resultados relacionados à capacidade dos alunos. Os municípios ficaram responsáveis por “[...] disponibilizar as equipes técnicas para implementação das ações propostas e fornecer o apoio logístico e materiais necessários às atividades relacionadas ao PAIC.” (CEARÁ, 2011b, p. 75).

De acordo com as peculiaridades dos municípios, a viabilização das ações varia e, con-

sequestramente, os resultados alcançados em cada eixo do Programa também sofrem diferenciações. O Programa visa atuar, em regime de colaboração, para o fortalecimento da capacidade do município de garantir o sucesso na aprendizagem de seus alunos. Nesse sentido, prioriza-se a qualificação das equipes da Secretaria Municipal e das escolas, de modo a elevar a eficiência e eficácia dos processos gerenciais e das práticas pedagógicas, conforme consta na publicação PAIC – Regime de Colaboração (CEARÁ, 2011b, p. 67-68).

O MAIS PAIC tem como base o tripé, construído a partir da formação continuada, acompanhamento pedagógico e avaliação, que formam um ciclo ininterrupto. Todas as ações do Programa são executadas em prol da melhoria do ensino e da aprendizagem. Diante da pretensão de elevar os indicadores de aprendizagem dos alunos, verificados a partir dos resultados das avaliações externas, há um forte investimento na formação de professores, por acreditar que essa ação é de grande relevância para a transformação da prática docente e, conseqüentemente, dos resultados de aprendizagem.

Sabe-se, porém, que a formação continuada de professores é um dos pilares mais desafiadores da educação, principalmente, diante deste cenário de pandemia por COVID-19, em que fortalecer o trabalho do professor se tornou ainda mais urgente e necessário. É sabido que uma das dificuldades dos professores se dá pelo uso das tecnologias, por não ser uma rotina para o professor a utilização das tecnologias digitais na sua prática docente, embora já houvesse um movimento de incentivo ao uso das tecnologias há pelo menos uma década, com algumas tentativas, como instalação de laboratórios educacionais de informática na escola, inserção de tablets para uso em sala de aula, entre outros. Isso monta um cenário de necessidade ainda maior para a formação continuada dos professores.

A obrigatoriedade do isolamento social, devido ao avanço do coronavírus, trouxe muitas transformações e muitas incertezas para toda a população, o que exigiu e ainda exige uma mudança de paradigmas. As alterações na rotina e nos hábitos, as incertezas e, principalmente, os agravos causados pela doença geraram medo e angústia. Diante de todo esse cenário, viu-se a necessidade de continuar apoiando o trabalho da equipe das Secretarias Municipais de Educação (SME) e dos professores no fortalecimento pedagógico e, através das inovações tecnológicas, reestruturou-se a formação continuada, criando assim novas estratégias que pudessem reestabelecer e estimular a vinculação, contribuindo, para a manutenção dos estudos, diante desse novo tempo que se apresenta.

O impacto promovido nos sistemas de ensino pela pandemia foi significativo, exigindo de todos os agentes envolvidos no processo uma ampla capacidade de se reinventar e de refletir sobre a prática a fim de colaborar com a permanência dos vínculos com alunos e famílias e, especialmente, dar continuidade ao processo de aprendizagem. Muitos conceitos e práticas precisaram ser ressignificados de imediato pelos professores, que foram surpreendidos pelas necessidades de construção de novos itinerários de aulas para os alunos. Diante desse contexto imediatista, as redes de ensino se perceberam despreparadas para restabelecer vínculos com os alunos em cada unidade de ensino. Ao mesmo tempo, necessitavam reconstruir estratégias que pudessem fortalecer a prática dos professores, dando o suporte necessário para a consolidação do ensino remoto, como alternativa de espaço pedagógico.

Em razão da pandemia provocada pela Covid-19, a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC/CE), por meio da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM) e

da Coordenadoria de Educação e Promoção Social (COEPS), precisou reorganizar a oferta da formação continuada, que, em anos anteriores sempre se dava no formato presencial, e desenvolveu um plano emergencial de formação continuada para professores e gestores das redes municipais cearenses, totalmente a distância. A formação foi desenvolvida desde maio a outubro de 2020, com um total de 120 horas de formação, e os cursistas puderam participar de atividades síncronas e assíncronas, dentre as quais palestras com consultores contratados pela SEDUC/CE, fóruns de discussão sobre os temas de cada módulo, formulários avaliativos e de coleta de impressões acerca da formação.

Nesse sentido, os ciclos formativos propostos pela rede estadual de ensino no âmbito do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC) foram construídos considerando as demandas que envolvem a prática dos professores nesse contexto, criando espaços de formação para um grande número de pessoas, associado ao uso dos recursos tecnológicos digitais e as condições emocionais dos professores e alunos, influenciadas pelo distanciamento físico e emergencial.

Foram promovidas formações nos seguintes componentes/ eixos: Educação Infantil; Gestão da Educação Infantil; Gestão do Ensino Fundamental; Ciclo de Alfabetização; Matemática do 4º e 5º anos; Língua Portuguesa do 4º e 5º anos; Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas dos anos finais do ensino fundamental, além da formação do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (PADIN) para os municípios que aderiram a esse programa. Importante também ressaltar o formato dessas formações que foram realizadas: formato a distância, com uso de ferramentas de interação síncrona (Google Meet) e interação assíncrona (Google Classroom). A SEDUC/CE ofereceu a formação para os formadores municipais, ou seja, o grupo de formadores que compõe a estrutura das SMEs e que atuam diretamente na formação continuada de professores em cada um dos 184 municípios do Estado do Ceará.

Formação Municipal: um relato de experiência sobre os desafios enfrentados em 2020

Nesse tópico relata-se a experiência das formações do programa MAIS PAIC no município de Farias Brito - CE. Nesse sentido é apresentada uma breve caracterização do município com o objetivo de contextualizar o presente estudo.

O Município de Farias Brito está localizado no sul cearense, região metropolitana do Cariri, microrregião de Caririçu, distante de Fortaleza em torno de 475 km. O nome Farias Brito foi dado em homenagem ao filósofo Raimundo de Farias Brito e sua antiga denominação era Quixará. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sua população estimada em 2015 era de 18.861 habitantes. Suas terras são irrigadas pelas águas do rio Cariús que lhe atravessa o território de um extremo ao outro. Limita-se com os municípios de Crato, Nova Olinda, Várzea Alegre, Caririçu, Tarrafas, Assaré, Cariús, Altaneira. Este se divide em quatro distritos: Farias Brito (sede), Cariutaba, Nova Betânia e Quincuncá. Apresenta um clima Tropical semiárido brando, tendo temperatura variável entre 22 e 32 graus centígrados. A época invernal (quando acontece) vai de janeiro a abril, escasseando em maio; em junho começa o verão, que se prolonga até dezembro.

O município apresenta como acidentes geográficos a Serra do Quincuncá, Rio Cariús, Riachos do São Romão, Contendas e Foveiras. As principais atividades econômicas do municí-

pio são a agricultura de subsistência, notadamente as culturas de arroz, do feijão, milho, amendoim, e a pecuária com produção suína, caprina e bovina que abastece a população local com o fornecimento de carne e leite. Tem uma educação que se destaca na região apresentando bons resultados nas avaliações externas SAEB e SPAECE. Os professores realizam um trabalho de excelência, e o processo de formação seja inicial ou continuada contribui incisivamente para essa educação de destaque.

Considerando como aspecto relevante o processo de formação continuada de professores, para o avanço da educação, em termos qualitativos, o estado do Ceará por meio da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE), junto às Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e as Secretarias Municipais de Educação (SME), promove um conjunto articulado de formações direcionadas aos professores e gestores. Conforme nos indica Alarcão (1998, p. 104):

(...) o conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de factos, noções e teoria, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa... É um saber agir em situação

Assim, temos que o professor ou gestor, embora tenha sua formação acadêmica específica deve estar sempre atualizando seus conhecimentos e apreendendo novas informações, segundo o contexto e a época a qual está inserido. No Estado do Ceará o Programa MAIS PAIC, por meio dos eixos Formação de Professores, Avaliação Externa e Gestão Municipal, tem sido um dos responsáveis pela formação dos professores e gestores tendo como foco principal a busca por melhorias na qualidade da educação ofertada pelas redes de ensino e a contínua preparação para as constantes mudanças que a educação vem sofrendo em todo o cenário mundial.

Dentre os objetivos e ações traçados para cada eixo, destaca-se aqui a orientação e acompanhamento das formações de professores e gestores, a difusão de uma cultura de avaliação educacional nos municípios cearenses, a promoção do fortalecimento institucional dos sistemas municipais de ensino, dos quais foram mais importantes para o desenvolvimento das formações no âmbito das redes municipais.

As formações ofertadas pelas redes municipais de ensino geralmente são desenvolvidas no âmbito dos programas do estaduais, como o Programa MAIS PAIC já citado anteriormente, o que vai ao encontro das afirmações de Gatti (2008, p. 60) sobre a implementação de políticas de incentivo e apoio a formação continuada em serviço:

(...) tomaram impulso nas políticas de governo propostas de aprimoramento de gestores.
(...) E ainda projetos de intervenção em conjuntos de escolas, apoiados por poderes públicos municipais ou estaduais, com o objetivo de promover aceleração de estudos, melhorar processos de alfabetização de crianças, melhorar o ensino de língua portuguesa e matemática ou outras disciplinas e melhorar gestão que implicam capacitação de educadores, realizando processos de formação continuada em serviço.

O foco, pois, do presente artigo é o relato de experiência a respeito das formações do Programa MAIS PAIC desenvolvidas pela SME de Farias Brito em parceria com CREDE 19 e sob a orientação da Célula de Cooperação com os Municípios (CECOM) que organizou formações tanto voltadas para professores da educação infantil e ensino fundamental como para gestores e dirigentes municipais de educação. As formações seguiam uma ordem: primeiramente eram ministradas pelos formadores regionais para serem replicadas pelos formadores municipais nos seis municípios que fazem parte dessa regional (Farias Brito, Barbalha, Jardim, Granjeiro, Ca-

ririauç e Juazeiro do Norte). No município de Farias Brito, essas formações passavam por uma reestruturação onde eram inseridas temáticas e assuntos de interesse ao contexto local, já que este município possui uma cultura de avaliação enraizada e se destaca pelos excelentes resultados nas avaliações externas a nível estadual e nacional, tendo recebido inclusive diversos prêmios Escola Nota 10 pelos bons resultados de proficiência obtidos no SPAECE.

Nos anos de 2018 e 2019 as formações neste município estiveram voltadas para o estudo e implementação da BNCC na educação infantil e no ensino fundamental, além do estudo dos materiais fornecidos pelo Programa MAIS PAIC e matrizes de referência do SPAECE e SAEB, sendo este último o principal objetivo das formações ofertadas em 2017.

O ano 2020 começa impulsionado pelos bons resultados alcançados pelo município nas avaliações externas no ano de 2019. Na primeira formação durante semana pedagógica, ocorrida na última semana de janeiro, foi possível notar o grande entusiasmo e as boas expectativas dos professores para o início de mais um ano letivo. O cronograma de formações já havia sido construído sendo divulgadas as principais temáticas de interesse local, além dos principais projetos a serem desenvolvidos durante o ano 2020. Até esse momento, não se imaginava o que estaria por vir mesmo já cientes da existência do vírus SARS-Cov 2 ou simplesmente Coronavírus, a crescente escalada de contaminações até ser decretado que mundo estava diante de uma pandemia.

Com o Decreto Nº 33.510, de 16 de março de 2020 o Governo do Estado do Ceará suspendeu as aulas presenciais de escolas públicas, privadas e universidades, e também recomendou que essas instituições funcionassem por meio de atividades remotas. Jamais poderíamos imaginar que, de um dia para o outro, ou as pessoas estariam aprendendo-ensinando pelas tecnologias digitais em rede, ou estariam com as aulas paralisadas por conta de um vírus (PIMENTEL, ARAUJO, 2020a). Nesse contexto acompanhamos o corre-corre de alguns colegas professores que não sabiam, ao certo, o que fazer e nos indagavam: que abordagem pedagógica empregar, que tecnologias utilizar, com que conteúdos trabalhar, como conversar com os alunos, que situações de aprendizagem realizar, como realizar a mediação docente, como avaliar online, entre outras dúvidas que se avolumavam em nossos grupos. E para essas inquietações e questionamentos, como formadores e orientadores de ensino, tínhamos poucas respostas ou quase nenhuma. Fomos “tateando” e buscando alternativas para responder a essas demandas.

Passamos a ser ainda mais pesquisadores, estudantes dos temas ensino remoto, educação online, tecnologias educacionais, dentre outros, para podermos subsidiar os professores que naquele momento não dispunham dos meios necessários para continuarem desenvolvendo o seu trabalho e ofertarem oportunidades de aprendizagens para seus alunos. Os principais entraves para o docente eram a falta de conhecimento em manusear as tecnologias digitais e a ausência desses recursos em suas residências como *internet* banda larga, um *notebook* ou aparelho celular compatível com os aplicativos mais usuais. Mantínhamos o contato com os professores via *whatsapp*, por meio do qual repassávamos orientações e materiais que poderiam ser úteis nesse momento de crise.

Quanto às formações do Programa MAIS PAIC, passamos quase dois meses ensaiando como daríamos dar continuidade, já que as ações presenciais do programa foram suspensas e esperávamos as adaptações das formações presenciais para o formato remoto. Uma das iniciativas do programa foi o desenvolvimento de uma série de materiais, como vídeos, *podcast*,

cadernos de atividades, cards, dentre outros para auxiliar os professores em suas aulas remotas. Esta ação faz parte do projeto #EstudoEmCasa que abrange atividades para os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Esses materiais eram repassados para os professores e coordenadores por e-mail ou *whatsapp*, além das orientações de como melhor usá-los em sua rotina pedagógica.

Outra ação bastante importante foi o uso da plataforma Google Sala de Aula para participação nas formações regionais de forma virtual, no formato de um curso composto por módulos, onde todos os materiais a serem replicados nas formações municipais eram disponibilizados. Os encontros eram realizados por webconferência usando o *Google Meet*, nos quais os formadores estaduais nos orientavam como as formações deveriam ser ministradas para os professores locais, além de repassarem os materiais e conteúdo do programa.

Mesmo com o avanço dos módulos do curso, as primeiras formações realizadas de forma remota no município de Farias Brito só ocorreram no mês de agosto de 2020. A justificativa foi o tempo que parte dos formadores levaram para dominarem as tecnologias usadas nas webconferências e melhor se adaptarem ao novo formato das formações. Apesar de alguns formadores já dominarem o uso das tecnologias e adaptados ao novo formato das formações, a SME preferiu trabalhar com unidade e fazer as formações de cada nível de ensino num tempo só. Isso gerou críticas por parte de alguns professores, principalmente os do Ensino Fundamental II, que necessitavam urgentemente de mais apoio acerca de temas como avaliar no ensino remoto, novas metodologias e uso de tecnologias digitais, e o que fazer para criar oportunidades de aprendizagem para os alunos que não tinham acesso às aulas remotas.

A plataforma Google Sala de Aula também foi utilizada nas formações municipais, sendo ofertadas também no formato de um curso onde os professores/cursistas acessavam os materiais trabalhados nos encontros virtuais, e interagiam por meio de fóruns e postagens de atividades solicitadas pelos formadores. Infelizmente não obtivemos uma participação satisfatória quanto ao acesso à plataforma e cumprimento das atividades propostas, sendo que o maior número de participações ocorria nos encontros virtuais realizados pelo *Google Meet*, que chegavam a ter em média 70% de participação de um total de 27 professores/cursistas. Nos encontros, eram debatidas diversas temáticas dentre as quais destacamos:

- Os impactos da pandemia na educação;
- Saúde mental em tempos de pandemia;
- Dicas sobre o ensino remoto e o uso das plataformas;
- Conteúdos prioritários nos diversos componentes curriculares;
- Materiais pedagógicos desenvolvidos pelo programa;
- Estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Foram realizados cinco encontros no formato virtual durante o segundo semestre de 2020, e a cada formação ouvíamos as angústias dos professores sobre as dificuldades e o desafio de fazer com que a educação do município não parasse durante a pandemia. Percebemos o cansaço e o desestímulo dos professores que continuavam a relatar sobre as dificuldades de acesso de seus alunos as aulas e materiais de estudo, e o grande déficit de aprendizagem

provocado pelas limitações impostas pelo sistema remoto de aulas. Há relatos de professores que muitas vezes só conseguiam manter contato com dois ou três alunos de forma síncrona durante o horário das aulas e que quase não recebiam devolutivas das atividades e trabalhos, prejudicando o processo avaliativo e as tomadas de decisões. Importante ressaltar que as escolas disponibilizaram materiais impressos para os alunos que não tinham acesso à internet, mas as devolutivas das atividades eram mínimas, pois segundo os relatos das famílias, as crianças não conseguiam resolver as atividades por não terem acesso a explicações e orientações dos professores.

O processo de formação continuada desenvolvido durante o ano de 2020 foi prejudicado por todos os fatores relatados até aqui, mas somos cientes de que mesmo diante de tantas dificuldades e limitações, atuamos de forma a dar apoio e suporte aos professores nesse momento tão difícil que a educação passou durante a pandemia. Ficou comprovado o quanto as desigualdades sociais e a exclusão digital causam impactos tão negativos na oferta de uma educação de qualidade, e infelizmente tais problemas superaram o nosso campo de atuação como formadores e orientadores de ensino.

Considerando a referência normativa constante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), no seu artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, em seu inciso II, o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim, cumprimos o nosso dever e trabalho enquanto agentes públicos, gestores e promotores da educação pública. Porém, entendemos que há muito ainda a avançar em termos de formação continuada de professores, partindo do ambiente escolar, do diálogo entre os pares, da ação-reflexão-ação no contexto das práticas.

Referindo-se ao atendimento e satisfação posterior às formações continuadas, não existem dados comprobatórios a esse respeito, apenas ao final das formações, com os profissionais envolvidos diretamente, num questionário de avaliação, em que são expostos os contentamentos relacionados aos materiais trabalhados, abordagens e metodologias, e seu favorecimento ao desenvolvimento das práticas em sala de aula. Assim, os formadores da SME de Farias Brito interpretam como positiva as ações realizadas durante as formações, com objetivos e expectativas da maioria dos professores sendo atingidos. Contudo, sabemos que existiram falhas no processo e demandas que não foram cumpridas por conta de fatores que extrapolavam os nossos conhecimentos e experiências. Afinal, o ano de 2020 ficará conhecido como o ano em que todos os profissionais da educação tiveram que passar por um processo de transformação forçada, se reinventarem, e com a certeza de quanto o futuro é tão indefinido. Que ao vencermos esse triste momento que passamos, reflitamos sobre a vida, e que além de melhores professores sejamos melhores pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da compreensão que a formação continuada defendida aqui não é uma proposição unilateral e que o professor é sujeito de sua aprendizagem, sentimos necessidade de que haja um engajamento muito maior das escolas nos processos de formação continuada de seus professores. Que os professores sejam respeitados e considerados dentro dos processos

formativos, não apenas expectadores em palestras, a título de formação continuada, ou meros ouvintes em situações propostas sem a devida escuta ao professor e ao que são suas reais necessidades.

Sem desconsiderar a importância da formação proporcionada pela Secretaria Estadual ou Municipal de Educação, essa formação não responde por si só ao que refletimos aqui como desafios reais da profissão, porque são momentos pontuais, realizados por entes externos à escola, dentro de um contexto que é mais amplo e que pode não refletir exatamente ao que acontece na realidade local, ou seja, dentro da escola.

É preciso que as escolas sejam transformadas em espaços de formação permanente para os professores, em que sejam reconhecidas e valorizadas as práticas docentes, e haja o compartilhamento de experiências, ideias, reflexões e os problemas possam ser enfrentados não isoladamente, mas em grupo, de forma orgânica. Que as escolas se tornem comunidades de aprendizagem, de fato.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I., (1998a). Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, p. 99-122.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 Abr. 2021.

_____. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 Abr. 2021.

CEARÁ. Diário Oficial do Estado. Decreto Nº 33.510, de 16 de março de 2020. Decreta situação de emergência em saúde pública e dispõe sobre medidas de enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus. Série 3, Ano XII, nº 53. Caderno 1. Disponível em <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20200316/do20200316p01.pdf> Acesso em 06/03/2020

CEARÁ. Lei nº 14.026, 17 de dezembro de 2007. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa- PAIC. Fortaleza, CE, 2007b.

CEARÁ. Secretaria da Educação Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2012. p. 39-92.

COELHO, M. I. C.de A. Rede de cooperação entre escolas: uma ação no âmbito do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC.2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. Didática e Docência: aprendendo a profissão. Fortaleza, CE: Liber Livro, 2008.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008 . Disponível em: <<http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2637>> Acesso em: 20 Abr. 2021

IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado – novas tendências. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2009.

LIBANEO, J.C. Didática. Coleção Magistério. Série Formação do Professor. 34ª reimpressão (2012). São Paulo: Cortez, 1994.

NÓVOA, António (org). Os professores e sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NOVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Educ. Real., Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 dez. 2020 Epub Sep 12, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>.

PIMENTEL, Mariano; ARAUJO, Renata. #FiqueEmCasa, mas se mantenha ensinando-aprendendo: algumas questões educacionais em tempos de pandemia. SBC-Horizontes, 2020a.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

O ensino-aprendizagem por meio das inteligências múltiplas

*Catiane D'áura Barbosa
Rhafic Concolato da Silva*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.87.10

RESUMO

Por muito tempo acreditou-se que a inteligência humana era composta apenas pela faculdade de raciocinar e compreender. Gardner (1994) e Goleman (1995), foram fundamentais no século XX que o ser humano é dotado de várias capacidades intelectuais; às quais chamou de inteligências múltiplas. Tais capacidades estariam presentes em todos os indivíduos a níveis variados: linguística, musical, lógico-matemática, corporal-cinestésica, espacial, naturalista, intrapessoal/interpessoal. A teoria das inteligências múltiplas formulada por Gardner tem sido usada para propósitos educacionais em instituições de todos os níveis de ensino. Por fim, através do uso das inteligências múltiplas no ensino-aprendizagem é possível: identificar e estimular habilidades individuais; e também fazer o conteúdo chegar aos alunos por meio dessas habilidades, efetivando-se assim, a aprendizagem.

Palavras-chave: inteligências múltiplas, ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

For a long time it was believed that human intelligence was only composed of the faculty of reasoning and understanding. Gardner (1994) and Goleman (1995), were instrumental in the 20th century that human beings are endowed with various intellectual capacities; which he called multiple intelligences. Such abilities would be present in all individuals at varying levels: linguistic, musical, logical-mathematical, bodily-kinesthetic, spatial, naturalistic, intrapersonal/interpersonal. The theory of multiple intelligences formulated by Gardner has been used for educational purposes in institutions at all levels of education. Finally, through the use of multiple intelligences in teaching-learning it is possible to: identify and stimulate individual abilities; and also make the content reach the students through these abilities, thus making learning effective.

Keywords: multiple intelligences, teaching-learning.

INTRODUÇÃO

Os estudos a respeito do desenvolvimento humano levou a ideia de que o ser humano é fácil de moldar a partir do exterior a ser substituída pela de que o ser humano é sujeito com poder de ação e modificação na realidade na qual está inserido. Estas mudanças favoreceram o campo da aprendizagem. E os papéis de transmissor e receptor do conhecimento que eram, respectivamente, do professor e do aluno; deram lugar ao de mediador e construtor. Percebeu-se então que alguns métodos e técnicas de ensino eram totalmente inadequados à aprendizagem eficaz (SALVADOR, 1994).

A eficácia da aprendizagem está estreitamente ligada com a compreensão dos professores de como os educandos aprendem. Partindo dessa ideia faz-se necessário ter consciência de que nem todos aprendem do mesmo modo e de que, como há formas diferentes de aprender, há diferentes formas de inteligência.

No dicionário inteligência está definida como “1. Faculdade ou capacidade de aprender, compreender ou adaptar-se facilmente; intelecto, intelectualidade. 2. Destreza mental; agudeza,

perspicácia” (FERREIRA, 2001, p. 395). Essa inteligência é geralmente medida por testes escritos passando, deste modo, a ser “[...] uma faculdade singular, utilizada em qualquer situação de resolução de problemas” (GARDNER, 1995, p.19).

Baseado em tais testes e em seus resultados, o estudioso Howard Gardner (1994; 1995) observou que a inteligência era encontrada em todos os indivíduos em graus variáveis. E que cada indivíduo a desenvolvia de forma diferente. A partir daí ele elaborou a chamada Teoria das Inteligências Múltiplas.

A teoria formulada por Gardner (1994; 1995) divide a inteligência em categorias. São elas. Inteligência Musical, Inteligência Corporal-cinestésica, Inteligência Lógico-matemática, Inteligência Linguística, Inteligência Espacial, Inteligência Naturalista, Inteligência Interpessoal e Inteligência Intrapessoal e por último, a Inteligência Emocional.

Professores que conhecem as múltiplas inteligências sabem que nem todos os alunos têm as mesmas habilidades e que, portanto, é preciso ensinar explorando as habilidades de cada um para que a aprendizagem aconteça com êxito. Sabem que “[...] é da máxima importância reconhecer e estimular todas as variadas inteligências humanas e todas as combinações de inteligências” (GARDNER, 1995, p.18).

INTELIGÊNCIA E INTELIGÊNCIAS

Quando alguém faz a pergunta: “Você é inteligente?” Provavelmente quem a ouve faz uma rápida análise das próprias capacidades antes de responder. Na visão tradicional o indivíduo analisa somente sua habilidade na resolução de problemas de ordem linguística e lógica. Ele pensaria em como se sai nestas duas áreas, sobretudo na escola, e então daria a sua resposta à pergunta feita. Assim, “[...] numa visão tradicional, a inteligência é definida operacionalmente como a capacidade de responder a itens em testes de inteligência” (GARDNER, 1995, p. 21).

Gardner (1994; 1995), identificou falhas nos testes padronizados e nos estudos anteriores sobre a inteligência humana. Com outros estudiosos adeptos da abordagem dos sistemas simbólicos, e que integrou um projeto chamado Projeto Zero desenvolvido em Harvard. Eles buscavam a estrutura de desenvolvimento de cada sistema simbólico e um dos estudiosos, David Feldman, formulou a teoria dos domínios. Segundo esta existiam domínios na cognição humana. Alguns, como o lógico-matemático presente em indivíduos no mundo inteiro, seriam domínios universais; outros seriam domínios singulares por se apresentarem apenas em pequenos grupos. Porém, à medida que explorados e estudados, estes domínios singulares acabariam tornando-se também universais.

Assim Gardner (1994; 1995) concebeu o intelecto humano como sendo plural. Redefiniu os conceitos e questões ligadas à inteligência criando uma nova matriz de talento e, com base no levantamento por ele feito na época do Projeto Zero, chegou a uma lista das várias inteligências humanas.

Para delimitar cada inteligência, avaliou-as dentro do que seriam pré-requisitos para a denominação de inteligência. Tais pré-requisitos englobavam que a competência intelectual humana deveria ser composta de habilidades capazes de solucionar, encontrar ou criar problemas. Os critérios para a identificação das inteligências foram oito: isolamento potencial por dano ce-

rebral, a existência de populações de indivíduos excepcionais, conjunto de operações identificáveis, história desenvolvimental identificável, apoio de tarefas psicológicas experimentais, apoios de achados psicométricos, suscetibilidade à codificação em um sistema simbólico, história e plausibilidade evolutiva (GARDNER, 1994).

Julgadas as candidatas dentro desses critérios, foi delimitado o conceito de intelecto humano e chegou-se a uma lista composta por oito inteligências. Apesar de elaborada com base em evidências de diferentes fontes e nas origens biológicas de cada capacidade, o próprio formulador adverte “[...] que não há e jamais haverá uma lista única, irrefutável e universalmente aceita de inteligências humanas” (GARDNER, 1994, p. 45).

Linguística, musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, espacial, naturalista, interpessoal e intrapessoal, já que, segundo ele (GARDNER, 1994; 1995), essas inteligências estão presentes em graus variados nos seres humanos; combinando-se e organizando-se de forma diferente em cada pessoa. E dificilmente funcionam isoladas embora sejam, até certo ponto, independentes.

Vale lembrar que antes de Howard Gardner, o psicometrista americano L. Thurstone já havia nomeado o que acreditava ser às sete faculdades mentais primárias: compreensão verbal, fluência verbal, fluência numérica, visualização espacial, memória associativa, velocidade de percepção e raciocínio. O psicólogo Larry Gross tinha listado cinco modos de comunicação (lexical, social-gestual, icônico, lógico matemático e musical) e o filósofo Paul Hirst sete formas de conhecimento: matemática, ciências físicas, entendimento interpessoal, religião, moral, filosofia, literatura e as belas artes, todos estes foram, portanto, esforços para nomear e detalhar a inteligência humana que obtiveram menos sucesso que o do psicólogo da Universidade de Harvard (GARDNER, 1994).

A inteligência Linguística

A faculdade da linguagem é tida como universal, pois está presente em todas as culturas, no mundo inteiro. Sua presença é inerente a todos os seres humanos apesar de não estar bem nitidamente em alguns. Até mesmo populações desprovidas da fala, audição ou escrita, a possuem; porém, utilizam-se de outros canais para manifestá-la. Assim, esta inteligência parece ser a que mais é compartilhada na espécie humana, e é a inteligência mais estudada dentre todas.

Semântica, fonologia, sintaxe e pragmática são os aspectos centrais da inteligência linguística. Sem eles não se pode ter sucesso em um mundo dominado pela linguagem. Pessoas dotadas de grande inteligência linguística são identificadas por ter facilidade em agradar, convencer, estimular ou transmitir ideias; pois as manifestações desta inteligência são: capacidade de usar a linguagem para convencer outros, capacidade de lembrar informações e instruções, capacidade para transmitir saberes, capacidade de usar a linguagem como metalinguagem. Deste modo esta inteligência está presente em profissionais como escritores, poetas, oradores, professores e jornalistas.

O desenvolvimento das habilidades linguísticas inicia-se nos primeiros meses de vida do bebê, é possível percebê-la através dos sons emitidos por eles. Ao longo da vida as habilidades vão desenvolvendo-se e mudando consideravelmente.

A Inteligência Musical

A inteligência musical é a capacidade de entender a linguagem sonora e expressar-se por meio dela; não estritamente inata, é também passível a estímulos e motivações, sendo facilmente percebida separada das demais inteligências. De todos os talentos é o que surge mais cedo, pois desde bebê o ser humano consegue balbuciar e reproduzir sons ondulantes e prosódicos. E está presente no reino animal comprovadamente pelo canto dos pássaros.

As habilidades centrais da música são classificadas por Gardner (1994; 1995) em tom, ritmo e timbre. Segundo este psicólogo, esses três aspectos devem ser encontrados em qualquer ser humano normal que é exposto à música, e ao menos um dentre os três é possível existir independente de realização auditiva apesar desta ser de grande importância para a inteligência musical. Assim, pode-se dizer que indivíduos com deficiência auditiva também podem ter acesso aos componentes musicais. Pessoas dotadas de muita inteligência musical tendem a ser grandes músicos ou compositores.

A origem das inteligências musical e linguística já foi a mesma um dia. Fazendo uma comparação entre elas, assim como a linguagem, a música não depende de objetos físicos no mundo; porém, diferente da primeira, há pouco desenvolvimento musical nos humanos após o início dos anos escolares. É também possível perceber que é dado pouco espaço à música na maioria das culturas e o analfabetismo musical é bem aceito. (GARDNER, 1994).

A Inteligência Lógico-Matemática

Facilidade para o cálculo, percepção da geometria nos espaços, criação e solução de problemas lógicos e capacidade de fazer deduções são manifestações da inteligência lógico matemática. Ela é, portanto, a habilidade para explorar relações, categorias e padrões, através da manipulação de objetos ou símbolos; a habilidade para lidar com séries de raciocínios, para reconhecer problemas e resolvê-los. É a inteligência característica de matemáticos e cientistas.

Esta inteligência é a mais associada com a ideia tradicional de inteligência e até é rotulada como pensamento científico, embora difira deste. E é neste estudo que Gardner baseou-se para definir a inteligência lógico-matemática. “[...] o desenvolvimento no domínio lógico-matemático é menos regular e organizado sob a forma regular de estágios do que Piaget teria desejado. Os estágios provam ser muito mais graduais e heterogêneos” (GARDNER, 1994, p. 104). É importante lembrar que esta inteligência não ocorre na esfera auditiva, como a linguística e a musical, mas em confronto com objetos concretos.

A Inteligência Espacial

Capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa mesmo na ausência de estímulos físicos importantes. Assim é descrita a inteligência espacial por Gardner (1994; 1995), que ressalta também que estas capacidades podem não estar todas presentes em um único indivíduo, mas que cada ser humano possui ao menos uma porção de um tipo delas. Elas funcionam conjuntamente e, ao mesmo tempo, seriam independentes umas das outras, podendo funcionar ou falhar separadamente.

Os problemas geralmente se apresentam na inteligência espacial de forma concreta

através de objetos e formas, daí a experiência visual ser um facilitador para esta inteligência. Contudo, problemas espaciais também podem usar o meio verbal para serem propostos. Nesse caso as faculdades espacial e linguística trabalham de modo complementar.

Apesar de associada com o sistema sensorial da visão, esta inteligência é também encontrada em populações cegas. Nesse tipo de indivíduo existem outros meios perceptuais, como, por exemplo o tato, para captar os sistemas de representação espacial.

Percebe-se a manifestação desta inteligência desde quando o bebê movimenta-se espacialmente (GARDNER, 1994). E seu uso é claramente notado em profissões que requerem, por exemplo, orientação ou representação visual; como a engenharia, artes plásticas, arquitetura. Mas o que maior e melhor ilustra as capacidades espaciais é o xadrez e, conseqüentemente, seus melhores jogadores.

A Inteligência Corporal-Cinestésica

Por muito tempo existiu, e de certo modo ainda existe, uma radical separação entre as atividades manifestadas fisicamente e mentalmente, sendo que a importância daquelas foi minimizada e até deixada de lado.

A manifestação da inteligência corporal-cinestésica é percebida pela capacidade de resolver problemas ou criar produtos utilizando o corpo, ou partes dele. Bem como expressar ideias ou sentimentos por meio do mesmo. A característica, então, fundamental desta inteligência é encontrada em dançarinos, atletas, artesãos e músicos, dentre outros.

Os aspectos centrais deste tipo de intelecto são descritos como: capacidade de usar o corpo para propósitos diversos de maneira expressiva, capacidade de trabalhar com habilidade usando movimentos motores finos ou grosseiros, capacidade de manusear objetos com habilidade, além de descrevê-los, ele ressalta que esses elementos podem existir separadamente, mas que eles tendem a coexistir (GARDNER, 1994).

O desenvolvimento dos movimentos corporais e motricidade é bem claro e definido nas crianças, apesar de ser consideravelmente lento e necessitar de estímulo. Pode ser percebido desde o agarrar objetos até a mobilização do corpo para expressar comunicações diversas. Não se deve esquecer que: “[...] assim como a maioria dos indivíduos normais terão suas capacidades de linguagem abrigadas no hemisfério esquerdo, do mesmo modo, as metades esquerdas dos seus cérebros serão dominantes para a atividade motora” (GARDNER, 1994, p. 165). Porém, indivíduos desprovidos ou com alguma deficiência no intelecto verbal possuem e provavelmente utilizam o domínio corporal-cinestésico.

As inteligências pessoais foram descritas por Gardner (1994; 1995) em conjunto, embora tenham se separado claramente. Ele justifica o porquê desta forma de descrição e esta justificativa será usada aqui também para explicar o motivo pelo qual as inteligências encontram-se juntas neste estudo.

Ter habilidade para entender e responder de modo adequado a desejos, humores, temperamentos e motivações de outras pessoas, bem como possuir capacidade de compreendê-las, significa ser dotado de inteligência interpessoal. A base desta inteligência está na percepção do outro, na capacidade de distinguir e lidar com estados pessoais variados. Assim, é uma inteli-

gência que se manifesta na interação social, na relação do indivíduo com a comunidade externa.

Inteligência Intrapessoal/ Interpessoal

Já a inteligência intrapessoal/ Interpessoal é a capacidade de conhecer-se e administrar os próprios sentimentos de forma efetiva. Na sua forma mais primitiva manifesta-se na distinção de sentimentos simples como a dor. Na forma mais avançada envolve sentimentos mais complexos. Freud ao dar destacada importância ao estudo do eu, do interior individual de cada ser; estava em direção à inteligência intrapessoal. Este mesmo passo foi dado pelo psicólogo americano William James, ao estudar a relação do ser com outros seres, só que em direção à inteligência interpessoal.

As inteligências pessoais desenvolvem-se nos seres humanos desde bebês. A intrapessoal é percebida no fato de o bebê sentir de diferentes modos os estados corporais e, embora inicialmente a criança seja essencialmente centrada no eu, a inteligência interpessoal pode ser verificada na relação entre o bebê e quem cuida dele. Na adolescência ocorre a união das duas inteligências pessoais.

A importância das capacidades e habilidades pessoais é grande, visto que estão presentes em todos os grupos sociais do mundo. Elas, porém, encontram-se em várias formas, já que cada cultura tem seus próprios meios de interpretação de experiências e seus próprios sistemas simbólicos. Estes são necessários para a organização e discriminação das inteligências pessoais.

A Inteligência Naturalista

Em ordem cronológica foi o último tipo de inteligência identificado e listado por Gardner. Ele a descreveu como sendo uma habilidade para reconhecer a flora e a fauna, para fazer distinções no mundo natural e ter sensibilidade em relação a ele. As capacidades vinculadas a esta inteligência são a de discernir, identificar e classificar plantas e animais; a de distinguir diferentes espécies de plantas e suas características; e a de demonstrar a utilidade botânica e curativa das plantas. Também o poder de observação está presente junto com estas capacidades.

Pessoas com nível mais alto desta inteligência percebem o meio ambiente de maneira integral, tem grande afinidade com animais e plantas, vive a relação com a natureza de forma intensa e apaixonada. (CUNHA, 1998). Naturalistas, botânicos, geógrafos e paisagistas são indivíduos que têm esse tipo de inteligência.

A Inteligência Emocional

Com base nos estudos das inteligências pessoais de Howard Gardner, o psicólogo Daniel Goleman iniciou seus estudos a respeito das emoções humanas. Ele, inicialmente, queria entender a finalidade das emoções, pois observou que Gardner, em sua teoria das inteligências, não havia explorado bem o papel das emoções, ou detalhado o papel dos sentimentos. Nas pesquisas realizadas para responder ao seu objetivo Goleman acabou por caracterizar e definir a inteligência emocional.

Na perspectiva de Goleman a “[...] emoção refere-se a um sentimento e seus pensamentos distintos, estados psicológicos, biológicos e uma gama de tendências para agir.” (GOLEMAN,

1995, p. 303). É ela que orienta o indivíduo em momentos decisivos se sobrepondo à razão.

Assim a inteligência emocional é definida como uma competência que cultiva aptidões próprias do coração humano englobando então, a capacidade de interagir com o mundo levando em conta os sentimentos próprios e alheios. A posse dessa inteligência é o que torna os seres de fato humanos e determina o sucesso ou fracasso das pessoas.

Alguns estudiosos tentaram dividir as emoções em espécies de famílias. Cada uma delas seria formada por sentimentos que caracterizariam os estados de espírito, os temperamentos e os distúrbios emocionais. Paul Ekman, por exemplo, descobriu que as emoções de medo, tristeza, ira e alegria são reconhecidas por meio de expressões faciais em diferentes culturas em todo o mundo (GOLEMAN, 1995).

A aptidão emocional: “[...] é uma metacapacidade que determina até onde podemos usar bem quaisquer outras aptidões que tenhamos, incluindo o intelecto bruto” (GOLEMAN, 1995, p. 48). São cinco aptidões: 1. Autoconsciência: capacidade de reconhecer as próprias emoções, é fundamental para se ter autoconfiança. 2. Controle emocional: desenvolve-se na autoconsciência, é a capacidade de lidar com as emoções. 3. Automotivação: as emoções a serviço de um objetivo, de uma meta. 4. Empatia: reconhecer a emoção nos outros, esta aptidão também desenvolve-se na autoconsciência. 5. Aptidão social: capacidade de lidar com relacionamentos, com as emoções dos outros. Esse conjunto de aptidões emocionais é, muitas vezes, chamado de caráter. E pode ser aprimorado durante a vida do indivíduo, bem como as falhas dos indivíduos nessas aptidões podem ser, em grande parte, remediadas.

Na história evolutiva a raiz das emoções encontra-se no sentido do olfato, que foi de onde evoluíram os centros de emoção (GOLEMAN, 1995). Desde que nascem, os seres humanos comprovam ter intensos sentimentos através do choro. A partir da primeira infância algumas aptidões emocionais começam a formar-se. E como cada emoção desempenha uma função específica e tem o seu momento exato para surgir, a aquisição das aptidões vai ocorrendo com o desenvolvimento da pessoa.

Os seres humanos são dotados de uma mente racional e outra emocional, aquela pensa e esta sente. Com seus respectivos componentes, intelecto e emoção, as duas funcionam em equilíbrio; porém o surgimento de paixões podem causar o desequilíbrio deste funcionamento. Como a inteligência emocional é de grande importância para os papéis sociais, pessoas com alto nível deste tipo de inteligência (que inclusive não é medida por testes com formulários) tendem a ser mais felizes, equilibrados e de grande sucesso na vida pessoal e profissional.

AS INTELIGÊNCIAS E A EDUCAÇÃO

A teoria das inteligências múltiplas pode ser grande aliada no processo ensino-aprendizagem, sobretudo nas instituições formais de ensino. Isto porque tal teoria tem claras e importantes implicações educacionais e a escola ainda é o lugar onde a sociedade busca como principal local de aquisição de conhecimento.

Porém, muitas escolas ainda permanecem com o modelo de ensino uniforme que focaliza quase que unicamente aquelas capacidades linguísticas e lógico-matemáticas que são medidas nos testes de QI. A priorização desta combinação certamente ocasiona prejuízos para

os alunos (pessoas) possuidores de mais habilidade em outras inteligências.

Assim, com as outras inteligências sendo deixadas de lado, muitas pessoas acabam por fracassar na escola e chegam até mesmo a acreditar que não são capazes, que não possuem inteligência alguma. Isso com certeza ocorre frequentemente e é provável que as causas não sejam investigadas, pois, mais fracassos acontecem e as instituições de ensino continuam baseando seus currículos pelas testagens de QI: “[...] Não é exagero dizer que nós deixamos a testagem controlar o currículo. Também não é exagero dizer que o teste de QI conduziu inexoravelmente ao atual entusiasmo com a escola uniforme” (GARDNER, 1995, p. 64).

Os currículos que são elaborados segundo a perspectiva da escola uniforme se baseia “[...] na existência de um conjunto básico de competência e em uma gama determinada de conhecimentos que, supostamente, todos os indivíduos de nossa sociedade deveriam dominar” (SMOLE, 1999, p. 17).

E a relevância destes conhecimentos incluídos no currículo são até discutível já que “[...] mesmo os professores, para não mencionar os alunos, frequentemente não são capazes de explicar porque um determinado tópico precisa ser tratado na escola” (GARDNER, 1995, p. 72). Em oposição a este modelo uniforme de educação está a visão pluralista que reconhece que as pessoas não possuem mentes iguais, portanto aprendem de formas diferenciadas e o ritmo da aprendizagem também varia de indivíduo para indivíduo.

Dentro dessa visão Gardner (1995) sugere um novo modelo educacional que teria por base a teoria das múltiplas inteligências. Segundo o psicólogo a escola deveria, em sua estrutura, ser organizada de modo que os indivíduos chamados ‘talentosos’ alcancem o sucesso e os demais obtenham o conhecimento básico de forma eficiente. Tendo, portanto, (ambos) a oportunidade de domínio de disciplinas básicas e maximização do potencial intelectual individual. A educação seria então centrada no indivíduo ajudando-o a encontrar seu próprio equilíbrio e suprimindo as suas necessidades de aprendizagem.

É visto que uma educação baseada nas múltiplas inteligências, por permitir um maior desenvolvimento de talentos e tornar o currículo escolar padrão acessível a mais estudantes, teria mais efeitos positivos. “[...] Essa perspectiva nos permite olhar para os alunos de modo mais amplo e descobrir que eles podem ser 'inteligentes' não só em línguas e matemática” (SMOLE, 1999, p. 19).

Porém, a adoção desse tipo de processo educativo desencadeia profundas mudanças, na prática escolar. As ações docentes unidimensionalistas, por exemplo, devem ser repensadas e modificadas. Gardner (1995) até elaborou algumas noções desse modelo educacional e descreveu quatro programas que utilizam a Teoria das Inteligências Múltiplas para a educação. Dentre eles está o Projeto Espectro que, segundo o psicólogo, poderia servir de base para a escola ideal, também descrita pelo estudioso.

Tal projeto teve como objetivo inicial verificar se as crianças em estágio pré-escolar já possuíam diferentes perfis de inteligência. Confirmado isto o Espectro também serviu, e serve, para reforçar as potencialidades das crianças, bem como suas áreas de fraquezas e dificuldades. Isto ocorre porque em uma sala de aula pertencente ao projeto as crianças estão em contato com materiais diversos que estimulam as várias inteligências e ao longo do tempo as crianças são observadas neste ambiente de exploração das áreas de aprendizagem. Não é necessário

que o professor faça qualquer tipo de avaliação, apenas reúna as informações a respeito do que observou em cada aluno.

No final do ano as informações reunidas compõem um documento chamado de Relatório Espectro que descreve o perfil intelectual da criança observada. Além disso, o relatório traz descritas as potencialidades e as dificuldades do observado e também recomendações do que poderia ser feito em casa, e na comunidade para suprir as fraquezas e desenvolver o potencial do mesmo.

Apesar de citar o Projeto Espectro em seus livros como forma de educar por meio das inteligências, Gardner adverte que “[...] A teoria das inteligências múltiplas não deve ser utilizada para ditar um curso de estudos ou carreira, mas constitui uma base razoável para sugestões e escolha de matérias opcionais” (GARDNER, 1995, p. 66).

As mudanças desencadeadas no processo educativo pela adoção das inteligências múltiplas são, contudo, benéficas, pois permitem que tiremos vantagem de como explorar as metas da escola e o potencial de cada aluno.

Para se explorar essa gama de habilidades intelectuais faz-se necessário conhecer sua trajetória desenvolvimental e também as formas de educá-las. Sabe-se que as inteligências estão presentes em certo nível em todas as crianças, não importando que tipo de educação o indivíduo recebeu ou em qual contexto cultural ele está inserido; sendo que a inteligência dita 'pura' só predomina no primeiro ano de vida. Mas cada tipo de inteligência possui uma trajetória natural diferente que necessita de intervenção para poder atingir um alto grau de desenvolvimento cerebral.

Para que esse desenvolvimento cerebral atinja toda a sua potencialidade e multiplique seu poder de conexões, necessita de ginástica e esta é, genericamente, chamada de estímulos. Estes devem ser produzidos por adultos e outras crianças, mas com serenidade. A obsessão por tentar estimular o cérebro, o tempo inteiro, é tão nociva quanto dar comida ao estômago em quantidade excessiva (ANTUNES, 1998, p. 14).

Daí a importância do papel da instrução. Ela deve intervir na trajetória desenvolvimental das inteligências, beneficiando os indivíduos com treinos e informações adequadas ao estágio específico em que eles se encontram. Estes estímulos alimentam as inteligências, sem eles as crianças têm o desenvolvimento cerebral comprometido, ficam limitadas à cultura à qual pertencem. Assim, “[...] uma intervenção intensiva numa idade inicial talvez possa levar um grande número de crianças a um nível promissor” (GARDNER, 1995, p. 32).

Gardner (1995) sugere alguns passos para educar as inteligências. Dentre eles estão: separação de estados finais e seleção de estados desejáveis e indesejáveis, adoção de uma abordagem desenvolvimental, escolha de modelo educacional oferecido às crianças. Segundo ele, também é importante avaliar os perfis intelectuais individuais, mas tal avaliação não deve ser feita da mesma forma em idades diferentes.

Aplicação da Teoria das Inteligências no Ensino Fundamental e Médio

Com base no quadro apresentado acima percebe-se que o momento em que há maior abertura para o desenvolvimento das capacidades intelectuais vai do nascimento até aproximadamente a puberdade. Depois deste período a inteligência perde seu brilho, mas segundo Celso Antunes (1998) tal perda não é indício de desinteresse, apenas a ocorre durante ela a

consolidação do que se aprendeu em período de maior abertura. Portanto, neste momento faz-se necessário a conduta adequada dos estímulos para que a consolidação ocorra com mais ganhos. Indispensável para isso é a educação e o ambiente: “[...] o ambiente e a educação fluem do mundo externo para a criança e da própria criança para seu mundo” (ANTUNES, 1998, p. 16).

A vida da criança desde o nascimento até a faixa etária da puberdade desenrola-se quase que basicamente em dois ambientes, o familiar e o escolar. A divisão de tempo nestes contextos varia, tanto existem crianças que passam mais tempo na escola que com suas famílias como o contrário.

Daí a importância dos professores e pais trabalharem junto na estimulação e educação delas. Desde o nascimento, as linhas inatas do bebê interferem na maneira como pais e professores se relacionam com essa criança. Então tanto a família quanto a escola devem estar atentos ao desejo da criança em aprender, para que o estímulo seja dado em momentos corretos e em quantidade adequada, já que estímulos em excesso acabam por desestimular, na fase dos dois aos doze anos os estímulos devem ter prioridade.

Dada a relevância de estimulações no tempo certo para o bom desenvolvimento das inteligências é muito importante “[...] observar a criança o tempo todo e anotar seus progressos, mesmo os mais simples. Conservar uma ficha simples para cada inteligência e ir anotando os resultados ajuda a compreender melhor a criança” (ANTUNES, 1998, p. 15–18).

Um dos papéis do professor para o desenvolvimento intelectual da criança “[...] consiste em planejar as etapas — as barreiras que a criança deve superar para poder progredir satisfatoriamente através do domínio até que atinja a fase seguinte, e o exemplo genético seguinte” (GARDNER, 1994, p. 296).

Através da ficha de observação o perfil da criança seria conhecido e isto ajudaria o professor “[...] a aprimorar a forma de apresentar-lhe um conteúdo e dar aulas no nível — do remediador ao mais avançado — que mais possa lhe proporcionar um desafio ideal. Fazer isso torna o aprendizado mais agradável, não apavorante nem chato” (GOLEMAN, 1995, p. 107).

Talvez um dos maiores ganhos do ensino fundamental baseado na teoria das inteligências múltiplas seja, então, a identificação do perfil de aptidões naturais das crianças e seus pontos fracos. Pois, a partir daí, suporte pode ser dado a estes. Além disso, quando a criança passar ao ensino médio, caso esteja portando as informações do desenvolvimento de suas inteligências, provavelmente não terá seus talentos ignorados e será melhor orientar vocacionalmente.

A prática educativa pautada pela teoria das múltiplas inteligências também reflete positivamente no ensino médio. Crianças que cheguem a esse nível de ensino tendo em seu histórico escolar a ficha de observação das inteligências, ou possuir consciência de quão talentoso é em cada uma delas, certamente se sobressai melhor que os demais; sobretudo quando o assunto for a escolha de uma profissão.

Os professores tendo acesso à ficha que acompanha o aluno, ou conhecendo as habilidades intelectuais deste, podem fazer uma avaliação delas e melhor orientá-las na escola, “[...] é de suprema importância avaliar a combinação particular de capacidades que pode destinar o indivíduo para uma determinada posição vocacional ou ocupação” (GARDNER, 1995, p. 30).

Pode ser que não exista a ficha do aluno com observações acerca do desenvolvimento

das inteligências porque o indivíduo não teve um ensino fundamental baseado nas inteligências múltiplas ou por qualquer outra razão. Este fato não impossibilita a ação do professor que trabalha fundamentado nas inteligências. Ele apenas terá um pouco mais de trabalho. Será necessário, encontros planejados com pessoas, equipamentos e materiais que possam ajudar o aluno a descobrir suas habilidades (GARDNER, 1995, p. 32).

Muitos outros podem ser os benefícios no ensino médio obtidos através da aplicação da teoria nas instituições de ensino. Contudo, ressalta-se aqui a orientação vocacional, pois a “[...] maior contribuição que a educação pode dar ao desenvolvimento de uma criança é ajudá-la a escolher uma profissão onde possa melhor utilizar os seus talentos, onde ela será feliz e competente” (GOLEMAN, 1995, p. 50). Consequentemente o professor será ajudado à medida que o estudante obter progressos.

AS INTELIGÊNCIAS NA PRÁTICA DOCENTE: APRENDIZAGEM E TÉCNICAS

Um dos grandes objetivos, senão o maior, das instituições educativas em todos os níveis de ensino é a efetivação da aprendizagem.

A concepção de aprendizagem exigida pelo Ministério da Educação em seus programas de estudo remete às teorias construtivistas e holísticas, baseadas na transdisciplinaridade dos saberes transversais, em que o aprendiz deve antecipar um resultado, transferir seus aprendizados em diversas situações e criar sua própria dinâmica de formação (PERRENOUD, 2001, p. 58).

Este tipo de aprendizagem é a chamada aprendizagem efetiva que considera que alguém só aprende um conteúdo quando é capaz de atribuir-lhe um significado. É “[...] uma aprendizagem que tem elevado valor funcional, isto é, uma aprendizagem útil, uma aprendizagem que pode ser utilizada com relativa facilidade para gerar novos significados” (SALVADOR, 1994, P. 151).

Para que esta aprendizagem significativa ocorra é necessário que os três vértices do processo; o aluno, o objeto e o professor interajam. Dentro desta interação Salvador (1994) destaca três condições possibilitadoras de um aprendizado significativo. São elas:

- Estrutura interna do conteúdo — Ele deve possuir um significado lógico em potencial, e isto depende de como ele é apresentado ao aluno.
- Relação do conteúdo com o background knowledge do aluno — De forma não arbitrária o conteúdo deve poder ser relacionado com aquilo que o aluno já conhece, com aquilo que o aluno já traz de conhecimento de mundo para dentro da escola.
- Atitude favorável para aprender — O aluno deve estar disposto a passar pelo processo da aprendizagem e agir significativamente para tal.

A primeira das condições acima citadas envolve explicitamente as técnicas utilizadas pelo vértice professor para que o vértice objeto chegue de forma eficaz ao vértice aluno. Envolve a construção e aquisição do conhecimento por meio de técnicas. E o que seriam tais técnicas?

No sentido etimológico da palavra técnica pode significar arte, habilidade. Já no dicionário técnica é “[...] conjuntos de processos de uma arte” (FERREIRA, 2001, p. 664). Do ponto de

vista da educação será adotado aqui a definição dada por Cervo e Bervian (1976 *apud* VEIGA, 1991, p. 27) que engloba o sentido de técnica como técnica de ensino: “[...] método se concretiza nas diversas etapas ou passos que devem ser dados para solucionar um problema. Esses passos são as técnicas ou processos.”

Apesar da palavra técnica sugerir tecnicismo do ensino, no presente trabalho ela não está associada a ele. Como também não é defendido aqui que o ensino ou o processo ensino-aprendizagem seja algo basicamente técnico. Afinal “[...] as técnicas de ensino não algo mecânico que se sobrepõe à relação humana” (VEIGA, 1991, p. 08) e elas não têm existência ou mesmo racionalidade em si mesmas, não podem realizar nada sozinhas.

Além disso, as técnicas funcionam como uma intermediação entre professor e aluno, como um elo dos três vértices do processo educativo. E só possuem razão de ser dependendo de seu uso, ou seja, “[...] conhecê-las teoricamente não garante o seu sucesso. A maneira de utilizá-las é que define seu potencial” (VEIGA, 1991, p. 25).

Com a crescente preocupação em como ensinar as técnicas de ensino obtiveram lugar de elemento indispensável, embora não suficiente, no processo de ensino-aprendizagem. Como estão ligadas ao contexto em que surgem e são envolvidas por teorias e ideais educativos tendem a atender eficazmente os aprendizes que se encaixam nelas? Porém, não é o aprendiz que está a serviço das técnicas e sim o contrário. Muito natural então que elas sejam desenvolvidas e adequadas para determinados tipos de alunos e inteligências.

As capacidades intelectuais de cada um são diferenciadas e diversas, como já foi dito neste trabalho, portanto é difícil que uma única técnica consiga abarcar todos os tipos de inteligência presentes nos indivíduos. Para que todos os perfis intelectuais sejam atingidos é necessário muitas técnicas, ainda mais se for considerado o ambiente da sala de aula. Nele encontram-se pessoas que, por possuírem perfis intelectuais diferentes, aprendem de formas diferentes; mas igualmente precisam obter a aquisição de variados conteúdos curriculares como matemática, língua portuguesa, história, ciências, geografia, etc.

Parece um desafio muito grande ensinar tão diversos conteúdos de forma a atingir pessoas tão diferentes em simultâneo. E reconhece-se também “[...] que os professores devem servir como modelos de atitudes e habilidades mais importantes e devem, em um certo sentido, incorporar as práticas que são buscadas” (GARDNER, 1994a, p. 178). Deste modo o desafio aumenta para alguns e diminui para aqueles que não impõe resistência às novas práticas, que sempre estão buscando inovar seu trabalho de educador. Muitos professores ignoram o que sejam inteligências múltiplas; e a prática de ensino que explora as inteligências múltiplas é, de fato, eficaz.

Muitos professores, não têm ideia do que seja a teoria das inteligências múltiplas, não se lembram de a terem estudado durante o curso de licenciatura. Mas mesmo assim diversificam sua prática e exploram sem saber o que fazem, com as técnicas que usam, os diferentes perfis intelectuais dos seus alunos.

No ensino superior às técnicas, em geral, não são elaboradas e empregadas tendo em vista o uso das inteligências múltiplas para veicular os conteúdos. Os professores escolhem nas baseadas na conformidade delas com a matéria que pretendem ensinar. Somente nas aulas psicologia e didática a teoria das inteligências múltiplas é passada aos futuros professores como

conteúdo; quando o é, já que em alguns cursos de licenciatura ela não aparece de forma alguma. Como meio de efetivar a aprendizagem a teoria é praticamente esquecida? Os acadêmicos raramente recebem a orientação de que podem utilizar as inteligências como veículo de conteúdos educacionais, e as técnicas que assim as utilizam não são ensinadas com este fim nem nas aulas de prática de ensino.

A inteligência que é mais abordada pelas técnicas relatadas é a linguística. Isso remete aos testes de QI que só quantificaram este tipo de inteligência e a lógico-matemática. É como se elas ainda fossem vistas como universais e supervalorizadas nas instituições educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo foi possível coletar técnicas de ensino que são utilizadas em sala de aula pelos professores. Tais técnicas variam com o conteúdo a ser trabalhado e não exploram um tipo de inteligência isoladamente, assim como nenhum professor utiliza uma única técnica em todas as aulas. Elas são usadas em conjunto, obedecendo a combinações que melhor se adequam ao perfil da turma e do assunto a ser abordado. Isso confere sucesso ao ato de ensinar.

Muitos professores não conhecem, ou não se lembram de conhecerem, o que sejam inteligências múltiplas, não escolhem, portanto, as técnicas que vão usar para ensinar, baseados na teoria das inteligências múltiplas.

Os professores conhecem a teoria das inteligências múltiplas e a utilizam para planejar e executar sua prática na eficácia de se trabalhar deste modo. É mais trabalhoso, porém a aprendizagem acontece e isso faz o trabalho valer à pena. Como a maioria dos professores entrevistados não pauta seu ensinar tendo em mente os perfis intelectuais dos alunos, não se pôde verificar com esta pesquisa se em determinadas disciplinas há dificuldades em ter a prática executada na teoria das inteligências.

No ensino superior a teoria não é trabalhada em todos os cursos de licenciatura das instituições que foram pesquisadas. E quando o é, ela aparece nas aulas de psicologia ou didática como um conteúdo qualquer a ser estudado. Não é ensinado aos futuros professores técnicas que possam ser utilizadas visando a aprendizagem baseada nos perfis intelectuais dos alunos. A orientação de que as inteligências podem veicular os conteúdos das aulas é, muitas vezes, esquecida de ser passada aos acadêmicos.

Deste modo, quando os professores chegam dentro de uma sala de aula, lembram-se que indivíduos têm formas diferentes de aprender, mas não se lembram o porquê. E quando se lembram da teoria não sabem como fazer ou até mesmo o que fazer com as informações que possuem a respeito dela.

De qualquer modo espera-se que este estudo tenha contribuído um pouco para a educação dos níveis fundamental, médio e, sobretudo, superior. E pode ser utilizado por profissionais, de todos os níveis de ensino, que buscam sempre melhorar suas aulas e obter sucesso em seu bonito trabalho de efetivação de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Jogos para a Estimulação das Múltiplas Inteligências. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio Século XXI. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GARDNER, Howard. A Criança Pré-escolar: Como Pensa e Como a Escola Pode ensiná-la. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

_____. Estruturas da mente: A teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. Inteligências Múltiplas, A Teoria na Prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

PERRENOUD, Phillipe. PAQUAY, Leopold. et al. Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências? 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SALVADOR, César Coll. Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. Cadernos da TV Escola, Múltiplas Inteligências na Prática Escolar. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Técnicas de Ensino: Por Que Não? 6ª ed. Campinas: Papyrus, 1991.

Discursos sobre a constituição docente e as políticas educacionais nacionais: o professor nasceu historicamente para a alienação?

Joel Pereira Cirqueira

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

Daniel Ventura Damaceno

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

DOI: 10.47573/aya.5379.2.87.11

RESUMO

O presente resumo traz reflexões do estado da educação na sociedade brasileira sob a luz de aportes teóricos da Psicologia Social, com um enfoque na perspectiva que o construcionismo social traz, com a representação da Mary Jane Spink e ainda com as contribuições da Psicologia sócio-histórica no que concerne as perspectivas pedagógicas. A pesquisa tem um caráter qualitativo e bibliográfico, entretanto com traços autoetnográfico (discursos), dado que indiretamente apresenta informações que foram vivenciadas na sala de aula vivenciou na sua experiência escola, entrelaçando com a teoria. O objetivo da pesquisa é de sensibilizar a comunidade que se compromete com a educação de que este deve ser um processo de melhoria contínua para todas as pessoas que estão envolvidas no processo, sem parcialidades e com reflexões que colocando na centralidade da educação o estudante e o professor. Dessa forma, os discursos históricos sobre a constituição docente e as políticas educacionais nacionais contribuem para que possamos construir e transformar a educação brasileira. Para isso, precisamos olhar esse processo de forma integral e não apenas investirmos os nossos esforços na produção de conhecimento universal. Afinal, sabemos que o conhecimento e as perspectivas são construções sociais que refletem as realidades de cada comunidade, logo se queremos gerar impacto social por meio da educação e propiciar a emancipação das vidas dos nossos estudantes, precisamos reconhecer as diversidades e considerar que as verdades que são trazidas nos documentos são parciais e estão suspensas.

Palavras-chave: Psicologia social. educação. BNCC.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é a problematização dos aspectos históricos da educação e da profissão docente, com interface nas políticas públicas de educação, colocando num lugar privilegiado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, não se intui que respostas sejam obtidas a partir dessa leitura, mas que novos questionamentos sejam criados, impulsionando para um movimento reflexivo e crítico.

As vozes que serão trazidas nessa produção se referem aquelas oriundas de dois professores da educação básica da área de Linguagens e que possuem formação em Psicologia, logo trazem os sentidos de mundo e de educação que vem sendo produzidos em suas pesquisas e que são interseccionadas pelas suas práticas docentes do chão de sala de aula e da formação de professores. Não entendemos que esse é um diálogo ensimesmado e que está acabado, mas que reflete a realidade única e singular de cada escrevente dessa produção, pautando-se na ideia de que somos uma construção social e que esses conhecimentos estão refletindo as realidades de nossas comunidades.

É importante ressaltar que partimos do ponto de que o conhecimento está em movimento e que possui raízes históricas que influenciam o estado atual dessa produção, logo, apesar de não serem trazidas as bases que balizaram a construção da BNCC, documento principal a ser discutido, reconhecemos que outros documentos, pessoas e vozes fizeram e fazem parte da sua constituição e entender quem são e de onde vêm esses agentes são importantes marcadores para pensarmos o que existe por detrás desse documento e como devemos atuar de forma crítica, a fim de que não sejam trazidas perspectivas únicas de determinadas comunidades e ainda

concepções de um ser humano universal.

BREVE NOTAS SOBRE A HISTÓRIA DO PROFESSOR, DA ESCOLA E DAS LUTAS POR UMA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O professor é um dos sujeitos implicados no processo de escolarização e desenvolvimento humano. Sua função social foi constituída historicamente como figura detentora e comunicadora do saber cultural e do trabalho. Quando se fala em Educação, logo vem em mente sua presença e a sua relação dicotômica e matrimonial com seus aprendizes.

Educador e aprendiz, professor e aluno, tutor e tutorando, são agentes singulares, históricos e ativos que se desenvolvem num processo dialético de ensino e aprendizagem. A interação, o diálogo e a construção e uso de recursos mediadores, sejam eles materiais e/ou simbólicos, permitem a superação das funções mais elementares e instintivas desses indivíduos para processos psicológicos superiores. Essa transformação temporal se dá a partir da hominização para a humanização dos sujeitos.

Para cada momento e realidade histórica, a profissão docente requisita uma função e responsabilidade. Nas escolas reais do Antigo Egito esta figura visava ao ensino de técnicas pelos escribas; os espartanos, o aprimoramento das habilidades físicas pelos tutores; os *páido-tribés*, *grammatistés* e os *kitharistés*, da educação ateniense, assim como os sofistas, visavam, em conjunto, um desenvolvimento intelectual, gramatical e aprimoramento físico; os retores e lud magister lecionavam e alfabetizavam as crianças na Roma Antiga; os sacerdotes e monges na Baixa Idade Média organizaram o saber e controlaram seu acesso até o período da criação das universidades já na Idade Média (SOUSA, 2021).

Com o advento dos princípios capitalistas e da divisão de classes, essa integração começa a ser diferenciada para dois grupos: a educação para a classe dominante e para a classe explorada. Se antes educação e trabalho estavam vinculados à produção da humanidade nos seres humanos, com a Revolução Industrial e os princípios neoliberais, a educação passa a se organizar como aparelho ideológico estatal (SAVIANI, 2007).

Um primeiro grupo, minoritário e privilegiado, acessa pelas escolas paroquiais, monacais e catedráticas o saber orientado para a iluminação do aluno, garantindo-lhe o sentido de dignidade, manutenção da ordem, como pertencente à classe dominante frente a uma classe explorada. As “atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar”, são distribuídas a partir do tempo ocioso, formando governantes, militares e filósofos (SAVIANI, 2007, p. 155).

Outro grupo, os explorados, a massa, identificados pelo seu trabalho são conduzidos aos conhecimentos e saberes pelas figuras parentais e mestres de ofícios (artesãos) em um primeiro momento, para depois passarem por um processo histórico de fragmentação e restrição ao acesso dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, a partir das especializações das mãos de obras e o tecnicismo propostos pelos meios de produção.

Esta escola para a classe explorada, pensada como pública, leiga e gratuita traz em seu bojo um histórico dessa fragmentação e seriação impedindo os estudantes ao acesso cultural e a sua formação plena. Assim como o trabalho precisou ser fragmentado para que os empregados

não tivessem acesso ao conhecimento total da produção, a educação passou a ser seriada e fragmentada da produção, para formar mão de obra para os meios de produção e sujeitos alienados (SAVIANI, 2007) .

A história da educação brasileira atravessa esse contexto histórico a partir de rupturas, marcos legais e resistências aos modelos colonizadores e elitistas, principalmente, a partir da instauração da República. Foi com a insurgência do Manifesto dos pioneiros da Escola Nova de 1932, que primava uma educação de qualidade, como direito social e acesso a todos que começamos a escrever uma Educação para Todos. Os documentos atuais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 são exemplos de conquistas sociais, que fortaleceram essa contracorrente ao processo histórico de dominação ideológica pela educação.

Percebemos no último século que a educação nacional não conseguiu romper totalmente com os grilhões impostos em seu processo histórico, ou seja, não conseguiu sua total independência. Ela ainda está enlaçada a financiamentos, acordos internacionais e a modelos estrangeiros. Contudo, os espaços conquistados pelos profissionais da educação na construção e reflexão de políticas educacionais de acesso e permanência a uma educação de qualidade, como emancipadora e inclusiva, podem garantir um modo brasileiro de ser educação.

Na atualidade, a Educação Básica no Brasil vem sendo impactada por alguns cenários que requisitam uma nova forma de ser professor. A implantação de políticas educacionais, como a base nacional curricular para a formação inicial e continuada de professores, a base nacional comum curricular para os estudantes, a reorganização da estrutura curricular, como a do Novo Ensino Médio e da Educação Infantil, são alguns exemplos do que têm sido apresentado às escolas, de forma paulatina, e, por vezes, sem uma formação eficiente que mobilize e contextualize os atores educacionais para uma implementação eficaz e transformadora.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o cenário que escolhemos para discutirmos neste trabalho. Compreendemos que ao professor cabe, “no processo educativo, contribuir para o processo de humanização dos indivíduos”, e à escola “contribuir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, haja vista que estas se desenvolvem na coletividade” (FACCI, 2004, p. 226). Contudo, quando uma política educacional não está clara para a escola e para o professor, esse processo de humanização pode não acontecer em sua integralidade corroborando para a alienação dos sujeitos envolvidos, já que esses documentos mobilizam discursos e sentidos favorecendo o desenvolvimento humano e que podem ser tomados de forma distorcida e fragmentada.

OLHARES PARA O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. Ou seja, oferece diretrizes dos conhecimentos que são essenciais na educação brasileira, tanto no âmbito público quanto privado, com o intuito de garantir que todas as crianças e adolescentes de todo o Brasil tenham uma educação de qualidade (BRASIL, 2017, p. 07).

No ano de 2017, a etapa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do documento foi homologada e, por conseguinte, em 2018, a etapa do Ensino Médio foi anexada, completando o documento oficial para a Educação Básica. “Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito!” (BRASIL, 2021).

A sua construção está alicerçada no seio das políticas públicas de educação que visam gerar impacto em todo o Brasil, assim como gerar problematizações dos processos de ensino e aprendizagem na educação básica (LOPES E MACEDO, 2011; SILVA, 2005). Ao pensarmos na concepção e introdução sobre a BNCC, não poderíamos deixar de enfatizar num prólogo as perspectivas que as políticas públicas de educação tem assumido quando estamos tratando do currículo e dos seus estudos, conforme nos é trazido por Tomaz Tadeu Silva, de que as

definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias (SILVA, 2005, p. 14)

Caminhando nessa direção, é importante pensar que o currículo é um espaço onde as identidades e as práticas são criadas, modificadas e mantidas, a partir do momento em que são escolhidas as formas de aprender e de ensinar e, ainda, o que será ensinado para os estudantes, sendo que todo esse processo é uma construção social e sustenta os interesses de determinadas comunidades que representam pessoas, com seus valores e ideias (LOPES e MACEDO, 2011).

Assim, podemos pensar a BNCC como construção social e que manifesta interesses (MOSCHETA, VILELA & RASERA, 2020). Consoantes a esta realidade, questionamo-nos: quais as perspectivas que existem por detrás da construção desse documento? Quais as pessoas, concepções de gênero, raça, educação, dentre outras, que balizam a sua redação? Por que um posicionamento sobre X e não outro? Quais são os corpos que têm sido privilegiados no documento? Existem pessoas em posições subalternas na forma como a educação trata determinados temas sensíveis da nossa sociedade?

Podemos assim perceber que existe um processo de elaboração da Base, que é complexo e histórico, ou seja, que possui um longo caminho e que tem sido criado no seio de contextos multifacetados de influência política e que estão sendo representados por pessoas que intuem tomar poder e dominar, como já vimos acontecer na história da educação brasileira, desde a sua origem, como em momentos específicos, como a ditadura militar. Espanta-nos repetirmos a história ao olharmos para nossa realidade e depararmos com um governo fascista que atua de forma semelhante para a manutenção do poder e do domínio da máquina pública.

A partir desses questionamentos podemos perceber a complexidade que existe na elaboração de uma política educacional, quando esta é implementada em um governo cujo projeto não é a educação, e, principalmente, entendermos os lugares de quem fala e de onde fala daqueles/as que têm sido responsáveis pela sua elaboração, pois sabemos que esses documentos tem vida, ou seja, tem história, voz, sexo, lugares, assinaturas, perspectivas, referências e são capazes de construir subjetividades (SPINK, 1999).

Quando pensamos na vitalidade de um documento, vemos ele em movimento e não

apenas como um texto com suas finitudes, que se encerram no momento em que o ponto final aparece no tear do texto. Essa vivacidade que a BNCC nos apresenta, possibilita-nos criar múltiplos sentidos a partir do momento em que o documento é inserido em determinadas realidades, afinal: será mesmo que em todas as realidades, todos os cantos e rincões brasileiros, os mesmos sentidos que estão sendo propostos pelo documento serão os mesmos?

Entendemos que “as práticas discursivas, enquanto linguagem em ação, estão presentes de forma ubíqua”, logo a linguagem desse documento entendida na perspectiva da linguagem em ação é a de que este documento pode performar realidades a partir do momento em que é inserido em determinados contextos e assim compreendido por determinadas pessoas (SPINK, 1999, p.126).

Os discursos (que produzem sentidos) presente nas políticas públicas como a BNCC são singulares, pois influenciam localmente os sistemas de educação, afinal é “uma maneira política de manter ou modificar a apropriação de discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (SPINK, 1999, p. 44). Dessa forma, esses discursos possuem a potência de se constituírem como produto e produtores de relação, logo são um empreendimento social e coletivo que geram impactos sociais, de acordo com cada interesse.

Consideramos assim que a BNCC é um potente documento que performa discursos, e engendra formas de vida e práticas sociais. Dessa forma, o estranhamento das concepções e das bases em que esse documento foi constituído fornece insumos para que possamos nos posicionar de maneira ética e politicamente, além de resistir contra as perspectivas únicas que tentam constituir seres humanos universais.

Por fim, quando olhamos para a construção da Base, não é possível perceber um currículo que não é influenciado por fatores discursivos históricos e ideológicos, mas sim, que existem influências que ampliam a nossa sensibilidade ao analisarmos esse documento. Afinal, lutamos por uma educação que seja humanizada, emancipadora e inclusiva e que coloca todas as pessoas em processo de desenvolvimento, sem deixar ninguém para trás, independentes de suas origens, cores e formas de experienciar a vida. Logo, nosso papel é o de estarmos posicionados criticamente para entender as abordagens que as diretrizes curriculares têm dado e o quanto estas têm sido vinculadas ou desvinculadas das nossas múltiplas realidades, como brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor é figura primordial no processo educativo e, como vimos, assumiu funções e demandas durante a história conforme os modos de produção e organização da sociedade. No Brasil, a história desse profissional não foi diferente, sendo constituída a partir dos discursos colonizadores, religiosos e entravados a levantes e insurgências para a constituição de um modelo que realmente pautasse para a nação brasileira.

Os professores se constituem numa dimensão temporal, onde os saberes são adquiridos de múltiplas fontes (CUNHA, 2004 *apud* TARDIF, 2000). Essa constituição deveria ser permanente contemplando a prática e a reflexão teorizada. Contudo, se avaliarmos o caráter histórico e político da própria instituição escolar que surgiu, como espaço de ócio e formação daqueles que detinham o poder e o controle das nações separado da classe artesã e dos mestres, suas

justificativas sobre a formação docente não ser neutra tornam-se plausíveis.

Ou seja, a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, pode ser amparada para a regulação dos sujeitos, garantindo a manutenção da sociedade, ou ainda, para a superação das desigualdades, garantindo não apenas a hominização dos sujeitos, mas sim, sua humanização, com o auxílio de recursos instrumentais materiais e simbólicos que permeiam um processo de desenvolvimento (CUNHA, 2004).

Quando pensamos no processo educativo ao qual está inserido este profissional, precisamos levar em consideração que todos os agentes envolvidos geram influências e são influenciados. Nesta perspectiva, ressaltamos, inclusive, que os documentos educacionais de domínio público presentes na história, possuem vida e constituem identidades, afinal tem vozes, assinaturas, gêneros, raça, ideologias, etc. Sendo assim, entendemos que possuem “participação efetiva na produção de cultura e dos processos de subjetivação humana” (SILVA, 2019, p. 04). Estes documentos são potentes, e nos levam, como professores, pesquisadores e interessados na educação emancipadora a criarmos uma reflexão contínua do que se tem produzido e apresentado nos nossos contextos e práticas.

Dessa forma, os discursos históricos sobre a constituição docente e as políticas educacionais nacionais contribuem para que possamos construir e transformar a educação brasileira. Para isso, precisamos olhar esse processo de forma integral e não apenas investirmos os nossos esforços na produção de conhecimento universal. Afinal, sabemos que o conhecimento e as perspectivas são construções sociais que refletem as realidades de cada comunidade, logo se queremos gerar impacto social por meio da educação e propiciar a emancipação das vidas dos nossos estudantes, precisamos reconhecer as diversidades e considerar que as verdades que são trazidas nos documentos são parciais e estão suspensas.

Por fim, os professores não nasceram para a alienação e não estão isentos da influência de políticas educacionais, como indagamos no título desse trabalho. Se voltarmos à história com os gregos e aos artesãos percebemos seu compromisso histórico e social com a formação de si e da sua comunidade. A função docente requisitada para este momento não pode ser alienada e ingênua, deve ser comprometida, libertadora e crítica para agir e reagir perante as determinações legais, históricas e sociais presentes nos discursos que constituem seu *modus operandi*.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (Terceira Versão). Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: histórico. Brasília, 2021. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> Acesso em 06 Dez. 2021.

CUNHA, I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. In: Revista Educação, Porto Alegre-RS, ano XXVII, n. 3(54), p. 525-536, set./dez. 2004.

FACCI, M. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 11ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez. 2011.

MOSCHETA, M. VILELA E SOUZA, L. RASERA, E. A dimensão política de pesquisar no cotidiano. Belo Horizonte. Letra e voz. 2020.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. 2007, v. 12, n. 34, p. 152-165. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012>. Acesso em: 07 dez. 2021.

SILVA, T.. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, E. Corpo e sexualidade: experiências em salas de aula de ciências. In: Revista Periódicus 2ª Edição novembro 2014 – abril 2019.

SOUSA, R. O professor ao longo do tempo. In: História do mundo. Disponível em <https://www.historiadomundo.com.br/curiosidades/o-professor-ao-longo-do-tempo.htm> Acesso em: 06 Dez. 2021.

SPINK, P. “Análise de documentos de domínio público”. In: Spink, M. J. (org.) Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999. p.

A criança e o autorretrato: uma análise da relação da criança de seis anos com o autorretrato

The child and the self-portrait: An analysis of the six-year-old child's relationship with the self-portrait

Adriana D'Agostino

Doutoranda do Programa de Estética e História da Arte (PGEHA) da Universidade de São Paulo (USP)

DOI: 10.47573/aya.5379.2.87.12

RESUMO

Este trabalho apresentado é um fragmento da dissertação de mestrado realizada a partir da pesquisa de campo com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, em 2007, do Colégio Salesiano Santa Teresinha, localizado em São Paulo. Teve como objeto de investigação a relação entre autorretratos e crianças de seis anos, inserida em uma educação contemporânea em Arte. A partir de uma abordagem autobiográfica, apresentam-se as diferentes situações de investigações vivenciadas nas aulas com os alunos, buscando entender como acontecem seus processos expressivos.

Palavras-chave: arte/educação, criança, autorretrato, Arte, abordagem triangular

ABSTRACT

The article presented is a fragment of the master's dissertation carried out from field research with students of the 1st year of Elementary School, in 2007, at Colégio Salesiano Santa Teresinha, located in São Paulo. Its object of investigation was the relationship between self-portraits and six-year-old children, inserted in a contemporary education in Art. From an autobiographical approach, different situations of investigations experienced in class with students are presented, seeking to understand how their expressive processes take place.

Keywords: art/education, child, self portrait, Art, triangular approach

INTRODUÇÃO

A pesquisa foi realizada a partir de um material utilizado pela rede Salesiana de ensino. Além deste livro, outros materiais foram utilizados, que serão descritos no decorrer do artigo.

A pesquisa aqui presente é qualitativa, pois utiliza o ambiente da escola – ambiente natural, segundo GODOY (1995,p.21), como fonte direta de dados, sendo a pesquisadora instrumento fundamental para sua realização.

Dessa forma, a pesquisa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, e sua interpretação não necessita de técnicas nem de métodos, tendo uma abordagem com foco no processo e seu significado.

Para compreender melhor os fenômenos individuais, com maior detalhamento, foi utilizado o estudo de caso como meio de investigação. O estudo de caso coleta dados junto a pessoas e suas relações com o objeto. Dessa forma, foi dividido em três partes: a fase exploratória, que é a delimitação do problema da investigação, o trabalho de campo, que é a fase da coleta de dados, e a análise e tratamento do material empírico e documental.

A primeira parte trata a respeito do autorretrato, utilizando a Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais, disponível no site do Itaú Cultural; de Kátia Canton os livros Espelho de artista – autorretrato (2004), Tempo e memória, Corpo, Identidade e Erotismo e Narrativas enviesadas, os três últimos da Coleção Temas da arte Contemporânea (2009), e ainda Novíssima arte brasileira: um guia de tendências (1998). De Denise Maia a pesquisa Auto retrato: a pintura como expressão da alma (2007). A segunda parte da pesquisa apresenta a contribuição da arte/educa-

ção e foi composta pelos relatos de experiências realizados com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, inspirada pela forma de trabalho de Anna Marie Holm em *Fazer e Pensar Arte* (2005) e, sem dúvida, na *Abordagem Triangular* de Ana Mae Barbosa. As relações entre mediação e sala de aula, utilizando Maria Heloísa C. de T. Ferraz e Maria F. de Rezende e Fusari em *Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições* (2009); Ana Mae Barbosa (org.) em *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais* (2008), ainda o texto *Releitura, citação, apropriação ou o quê?* (2008) de Ana Amália Barbosa; novamente Ana Mae Barbosa, juntamente com Rejane Galvão Coutinho (orgs.) no livro *Arte/educação como mediação cultural e social* (2009), em especial no texto de Irene Tourinho chamado *Visualidades comuns, mediação e experiências cotidianas* (2009); Ana Mae Barbosa e Regina Machado em *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos* (2010).

A relação entre identificação e a identidade cultural e os autorretratos produzidos pelos alunos é discutida a partir de Stuart Hall em *A identidade cultural na pós-modernidade* (2001); a questão da ideologia das mídias foi abordada na entrevista do autor feita por Heloisa Buarque de Hollanda e Liv Sovik em *Entrevista com JB Stuart Hall*; a contribuição de Susana Rangel Vieira da Cunha a respeito dos gêneros nos textos *Cultura visual, gênero, educação e arte, Cultura visual e infância*, e em *Entre Van Goghs, Monets e desenhos mimeografados: Pedagogias em Artes na Educação Infantil* (2006). Há ainda a contribuição de Anthony Giddens em *Modernidade e Identidade* (2002), discutindo a formação da auto-identidade.

Na mitologia grega, Narciso se encanta por sua própria imagem no reflexo da água a ponto de se afogar nela. O reflexo espelha a beleza que antes ele não conhecia. O espelho transforma-se em metáfora na mente de artistas: nele se reflete não apenas a aparência, mas a mais profunda verdade que há dentro de alguém. Nada escapa do espelho. O espelho é capaz de mostrar a personalidade, os sentimentos e as ambições. Através das pinturas surgem os autorretratos, refletindo a história da arte e das civilizações.

A experiência contemporânea, com os sistemas de comunicação (virtual em tempo real, por exemplo), os fenômenos das poluições (atmosférica, hidrosféricas, etc.), os diferentes meios de transporte, a velocidade instantânea de informações e de imagens, faz com que o tempo substitua a sensação de objetividade cronológica por uma circularidade instável, turbulenta, afetando a experiência de cada indivíduo. Assim, os retratos e autorretratos passam a servir como respostas a esse tempo: não há mais limite de suporte, de materiais, de linguagens. Há, de fato, uma reflexão sobre os assuntos que definem o mundo contemporâneo.

Crianças gostam de se ver no espelho. Fazem poses, sorriam, fazem caretas. Criança encara o espelho como um amigo, outro dele mesmo em que pode ser o que quiser: super-herói, princesa, fada. Criança não sente vergonha em brincar com sua imagem refletida e pode ficar muito tempo se olhando; age como o Narciso a primeira vez que viu sua imagem refletida.

Lembro-me que passava um bom tempo frente ao espelho quando criança: gostava de fazer isso após o banho, amarrando a toalha como se fosse uma fantasia. Virava cantora, dançarina, a Mulher-Maravilha.

Hoje vejo que as crianças também fazem isso. Vejo também que o espelho também é a câmera digital: podendo se ver como ficou instantaneamente, a criança também faz pose, imita algum personagem. Gosta de brincar de se ver e pede para ser fotografada. Faz isso inúmeras

vezes. Brinca com sua imagem e a transforma naquilo que quiser. É o momento em que pode ser outro. Além disso, criança gosta de mostrar sua imagem para seus amigos: faz isso rindo, se divertindo.

A criança acompanha seu tempo e o representa. Faz sem a intenção de artista, mas faz procurando se parecer o mais próximo da realidade, mesmo que essa seja no papel de outro personagem, admirado por ela.

Se o autorretrato é o espelho para o artista, o autorretrato também coloca a criança frente a si: ela se olha e percebe como é seu corpo, vê os detalhes de seu rosto. A criança de seis anos vai observando detalhes que antes não percebia, quando mais nova. Destaca em sua produção aquilo que mais gosta e o que desejaria ter e ser.

A partir da Abordagem Triangular desenvolvida por Ana Mae Barbosa, o trabalho aqui apresentado "(...) não se baseia em conteúdo, mas em ações".(BARBOSA, 2010, p.XXVII) Os conteúdos são trocados pela contextualização com sentido na vida das crianças. Barbosa diz que a partir do momento que a criança é preparada para o entendimento das artes visuais, ela se torna capaz de entender qualquer tipo de imagem. Contar sobre a história da arte auxilia a criança a se situar no tempo e no espaço. Conhecer sobre o objeto é de fundamental importância a fim de que a criança se envolva totalmente, entendendo, compreendendo e decodificando as várias significações de uma obra de arte.

DESENVOLVIMENTO

Vamos conversar sobre Arte? Esta foi a pergunta com a qual iniciei a aula na sala de arte. Muitos alunos começaram a falar: arte é pintura, desenho, "estátua". Estávamos sentados em roda ao chão, na frente da sala, para que todos pudessem se ver e se ouvir. Então perguntei: - Vocês sabem o que é uma obra de arte?

Eles começaram a falar em pinturas que estão em museus, em artistas que fazem obras de arte. Falaram da Tarsila do Amaral e de Jackson Pollock. Coloquei alguns livros e pôsteres de Arte ao centro de nossa roda: havia um pouco de tudo, imagens de pinturas clássicas, modernistas, contemporâneas. Deixei que todos manuseassem o material. Enquanto isso, conversavam entre si, mostrando o que viam e comentando:

- Essa eu já vi! Olha que legal!...

Como nossa aula tinha a duração de uma hora e meia (são duas aulas de 45 minutos cada), ainda restavam trinta minutos para o término. Perguntei o que gostariam de fazer e eles responderam que queriam pintar. Deixaram a roda, pedi para vestirem seus "camisetões" de pintura e fomos para as mesas. Os alunos costumam ir para a sala de arte com uma sacolinha com "camisetão" (camiseta usada de algum adulto de casa), toalha pequena e estojo com diversos materiais como lápis, canetinhas, cola e tesoura. Entreguei uma folha para todos, pinceis e tintas coloridas. Eles colocam o nome no verso da folha, guardam a sacolinha debaixo da mesa e eu forro as mesas com papel craft. Costumo entregar tintas e um pote de água por dupla de aluno, que dividem esse material. Cada um pintou o que queria: paisagens, pessoas, carros, entre outros. Alguns conversavam durante a pintura sobre o que haviam visto nos livros.

Encontrei novamente os alunos na semana seguinte. Antes de entrarmos na sala, pedi que fizessem uma roda ao chão para que pudéssemos continuar a conversa da semana passada. A sala de arte é um espaço com mesas, balcões, prateleiras, bancos e pia. Nas paredes há pôsteres de obras de arte de diferentes artistas. Há ainda um painel com desenhos dos alunos. Costumo sentar com a turma em frente à sala, pois não há espaço para sentar ao chão em roda.

- Sentados em roda, fui logo perguntando o que é um retrato:

- É uma foto que você tira para colocar na carteirinha. – disse a aluna L. - A gente tirou foto essa semana. – disse o aluno P., lembrando que haviam tirado fotos para a carteirinha do colégio.

- E como é esse retrato? Como nós aparecemos nele? – pergunto para a turma.

- Só pela metade. – respondeu a aluna M.

Aproveito a fala da aluna M. para mostrar um documento de identidade meu, com a foto. Continuo e pergunto:

- Vocês já viram alguma pintura assim, pela metade?

A minha surpresa foi grande ao ouvir Mona Lisa. Os alunos começaram a falar da obra, descrevendo alguns detalhes. Como havia um pôster da obra em meu armário, mostrei a eles e perguntei como eles sabiam tanto da obra. Eles disseram que haviam visto em desenhos da televisão.

Contei sobre Leonardo da Vinci e sobre o que os estudiosos dizem dela. Disse que ela é um dos retratos mais famosos do mundo e que outros artistas se inspiraram nela para produzir suas obras. Disse também que este é um tipo de retrato, de meio corpo, e perguntei se existe retrato de corpo inteiro.

Em coro, disseram que havia. Pedi, então, para que entrássemos na sala e pedi que fizessem um retrato de um amigo da sala.

Conforme iam terminando o desenho, os alunos mostravam para seus amigos o resultado final. Muitos foram expressando suas opiniões durante o desenho, dizendo se estavam parecidos, se gostaram ou não, entre outros comentários. Ao final da aula, falei para eles que alguns artistas utilizaram a imagem da Mona Lisa em suas obras. Combinamos que mostraria algumas imagens na aula seguinte.

No início da aula, novamente em roda, apresentei uma Mona Lisa diferente: Mona Lisa de Fernando Botero, Mônica Lisa de Maurício de Souza, a Mona Lisa de Marcel Duchamp, a Mona Lisa nas obras de Nelson Leirner. Cada Mona Lisa era recebida com riso seguido de curiosidade e de perguntas sobre o artista.

Questionei o grupo a respeito de pontos em comum de cada obra: falou se sobre as cores, a respeito da posição da Mona Lisa, sobre o fundo com vegetação e sobre o retrato não ser de corpo inteiro, ou como eles disseram, “pela metade”. M. falou para todos que a Mona Lisa estava com pose de “tirar foto”, como na foto de documento que eu havia mostrado. Perguntei, então, qual era a diferença entre a foto de documento e a Mona Lisa:

- A Mona Lisa é uma pintura! – disse L. Ela é um desenho! – disse R.

- Vocês acham que os artistas pintam direto em um suporte ou desenharam primeiro? – perguntei.

Conversamos a respeito e a turma achou que poderiam ser feitas das duas formas: desenhando primeiro e depois pintando, ou então pintando direto em algum suporte. Ou até mesmo usando outros materiais, recortando e colando no suporte. Aproveitei e comentei um pouco sobre a arte contemporânea, dizendo que os artistas fazem suas obras de diferentes formas e maneiras, usando vários tipos de materiais.

Apresentei, então, um jogo chamado Ancestrais, da Faber-Castell: é um jogo para formar retratos com o auxílio de réguas de diferentes formatos de rostos, de cabelos, bocas, etc.

Os alunos criaram diferentes retratos e deram nomes para eles. Enquanto faziam, mostravam seus retratos aos amigos, divertindo-se com a atividade. Ao final da aula, perguntei quantas “Mona Lisas” existiam.

A resposta veio mais rápida do que eu imaginara:

- Uma só, a do Leonardo da Vinci. Os outros artistas copiaram e fizeram uma nova! – disse M., de forma tranquila e natural.

- E os artistas mostram alguma coisa para gente quando fazem isso? – perguntei.

- Que a gente pode fazer muita coisa maluca! – falou R., fazendo os amigos rirem.

Uma nova semana começara. Dessa vez, havia preparado algo diferente para os alunos: galhos secos, algumas frutas e flores. Deixei escondido em uma sacola. Assim que chegaram à sala, pedi que formassem uma roda, perguntei que cheiro tem um retrato. Eles disseram que tinha cheiro de tinta. Então continuei:

- Hoje nossa aula vai começar diferente: cada um virá até o centro da roda e eu colocarei uma faixa nos olhos. Em seguida, vou colocar algo na frente e pedir para você cheirar. Você terá que adivinhar qual objeto está cheirando. Nenhum outro aluno pode falar o que é. Combinado?

Todos gostaram da ideia e logo manifestaram o interesse por participar da brincadeira. Fui chamando um de cada vez e pedindo para cheirar um objeto. Eles riam, falavam que não cheirava bem ou que fazia cócegas no nariz. Ao final, perguntei a eles:

- E se tudo que vocês sentiram e viram aqui virasse um retrato, como seria?

Uns disseram que seria engraçado, outros falaram que seria esquisito. Aproveitei o momento para contar a história do livro Os quadros divertidos de Arcimboldo, de Sylvie Girardet. A cada obra que viam, manifestavam-se com risadas, sustos e até mesmo nojo. Assim, os alunos iam descobrindo novos elementos e se divertindo.

O retrato Inverno causou susto e medo em algumas crianças. Ao mesmo tempo, tinham curiosidade em saber quais os elementos faziam parte daquele rosto assustador. Ao final da leitura do livro, discutimos sobre as obras e fiz uma proposta: pedi que a classe escolhesse um tema para criar um retrato gigante. Eles gostaram da ideia e entramos na sala de Arte. Entreguei um pedaço de papel para cada um escrever, em segredo, um tema para o retrato. Ao final, todos colocaram o papel dentro de um saquinho plástico para sortear o tema do retrato da sala.

Cada sala escolheu um tema: medo, primavera, frio, comida e arco-íris. Cada retrato gigante foi feito com pinturas em folha separada e depois colados e montados em um só. Escolheu-se também qual seria a posição do retrato: de frente ou de perfil.

A pintura foi realizada nas aulas das semanas seguintes, assim como a colagem no retrato gigante. Ao finalizar, cada retrato foi exposto na área de convivência da Educação Infantil.

Depois de três semanas trabalhando inspirados no artista Arcimboldo e discutindo sobre diferentes retratos, estava na hora de começar a usar o livro de Arte. Entramos na sala, entreguei o livro e deixei-os manusear e conversar sobre o que estavam vendo. Muitos perceberam que as obras do livro eram retratos.

Depois de alguns minutos, perguntei o que havia em comum entre as obras. Logo veio a resposta: são retratos.

- O que é um retrato, então? – perguntei.

- Retrato é uma pintura de um artista. – disse G.

- Qualquer pintura? – indaguei.

- Não, de uma pessoa. – retrucou novamente G.

- Só um artista pode fazer retratos? - perguntei

- É claro que não, nós fizemos o retrato do amigo. – continuou G., muito interessada na discussão.

- Mas tem um retrato no livro que não é pessoa! – disse P. apontando para o “Autorretrato” de Nelson Leirner.

- E então, o que parece ser? – perguntei sobre a obra.

Alguns disseram que pareciam duas patas de bichos. Outros, que pareciam olhos. Falei que aquela obra é um autorretrato, assim como a obra de Flávio de Carvalho:

- Esses artistas (referindo-me a Flávio de Carvalho e a Nelson Leirner) fizeram suas próprias figuras. Então, fizeram seus autorretratos. Se cada um aqui fizesse um autorretrato, como seria? – perguntei.

- Seria a gente mesmo. – falou M.

- Mas esse não fez seu rosto. – disse K., apontando a obra de Leirner. - Mas esse é seu autorretrato. O que nós podemos pensar sobre isso? – perguntei novamente.

- Que ele é assim. – disse R., fazendo a sala inteira rir.

- Ele é assim ou pensa que é assim? – questionei.

- A gente pode ser o que a gente quiser, no mundo da imaginação! – respondeu G., com jeito de curiosa.

- Alguém já viu um artista pintando? O que ele usa para pintar? – indaguei.

- Pincéis e tintas, como esse aqui. – gritou N., mostrando a obra de Flávio de Carvalho.

- Ele também pode misturar as cores. Será que ele usa algum objeto para fazer isso? – questionei a turma.

- Usa! Isso aqui, oh! – apontou L. para as figuras da obra de Leirner. - Você acha que isso é uma paleta, L.? Vocês concordam com ele? – falei com todos.

Eles concordaram e apontaram as duas paletas de pintura, com tinta a óleo e linhas coloridas na moldura de madeira. Perguntei se eles já tinham usado uma paleta e disseram que parecia com a aquarela que tinham na sala de aula. Contei que o artista, em suas obras, costuma se apropriar de objetos, tirando-os de seu contexto e colocando-os em outro, buscando uma nova obra. Sugeri que eles fizessem perguntas ao próprio artista, por e-mail:

Alguns alunos espantaram-se com a ideia de o artista estar vivo. Percebo essa surpresa todos os anos com os alunos, a partir dos seis anos de idade. Acredito que isso acontece pelo fato de conhecerem as obras mais “consagradas” pela história da arte.

Conversamos e as perguntas ficaram assim:

- São mesmo paletas usadas em seu autorretrato? Você só utilizava a técnica de pintura na época em que fez seu Autorretrato? - Se você fizesse seu Autorretrato hoje, como ele seria?

Enviei um e-mail para o artista, na frente da turma, em meu computador. Percebi que todos estavam ansiosos, esperando que ele respondesse na mesma hora. Disse que nem sempre as pessoas respondem no mesmo momento, que poderia demorar uma hora ou até mesmo dias. De qualquer forma, eles só veriam a resposta na semana seguinte.

Nossa aula estava terminando. Todos fecharam seus livros, colocaram nos em uma pilha no balcão e foram para a porta, pois a professora havia chegado. Despediram-se de mim, falando que iam ficar torcendo para que Nelson Leirner respondesse logo.

A resposta veio na semana seguinte:

Oi Adriana, Quanto tempo? Como vamos? Vou te responder As paletas são da época quando comecei estudar pintura com Juan Ponz se a memória não me falha 1954 (Puxa, como sou velho)Nesta época não pintava mais, tanto que o autorretrato é uma apropriação. Meus colares.

Qualquer coisa que precisar estou as ordens

Carinhosamente, Nelson

Eles ficaram muito felizes em saber que um artista havia respondido suas perguntas e que eu havia conseguido enviar um e-mail para ele. Eles acharam engraçado saber que ele se acha velho. Contei à turma que eu havia feito um trabalho em 2006 sobre suas obras e por isso precisei conversar com ele, que sempre foi muito atencioso comigo. Percebi que todos estavam espantados ao saber que um ARTISTA havia respondido as perguntas deles; muitos acham que um artista é alguém inatingível ou mesmo alguém que já morreu.

Uma nova semana começara e estava na hora de ver a reação dos alunos ao ver o mural que eu havia montado. Não falei nada e recebi os alunos na sala. Logo ouvi:

- Olha a foto daquele artista! – disse R.

- Nelson Leirner! – disse F. sorridente, com um ar de satisfação por lembrar o nome do artista.

- Ele fez o autorretrato com as paletas! – falou D. - E mandou um e-mail pra gente! – lembrou M.

Começamos a relembrar o que havia ocorrido nas últimas aulas: falaram sobre o email, sobre o colar do artista e até mesmo sobre as imagens que recortaram e colaram no livro, representando-os. Foi uma conversa interessante, pois pude perceber que iam retomando toda nossa conversa das últimas aulas.

- Alguém descobriu alguma coisa sobre autorretrato? – perguntei.

- Meu pai falou que a Mona Lisa é um autorretrato. – disse F.

Perguntei a turma o que achavam sobre o que S. acabara de contar: - Mas o Leonardo da Vinci era um homem e a Mona Lisa é uma mulher! – disse P. parecendo brava. S. continuou dizendo que o pai havia pesquisado na internet sobre a Mona Lisa. Aproveitei o momento e disse à turma que há pesquisas sobre o assunto e que há pesquisadores que dizem que pode ser um autorretrato, um retrato de uma mulher ou até mesmo um retrato de um homem.

- Não sabemos ao certo o que um artista fez se ele não deixar escrito. Mas será que o Leonardo da Vinci queria que nós soubéssemos sobre sua obra ou ele queria nos deixar em dúvida? – indaguei. Continuei dizendo que ele deixou vários códigos em suas obras: escrevia ao contrário em seus quadros, podendo ser lida apenas com um espelho, ou às vezes usava símbolos.

- Vocês não acham interessante quando um artista faz sua obra para nos deixar curiosos?

Alguns disseram que sim, outros que não. Aproveitei o momento para falar que eles saberiam mais de outros autorretratos no livro Espelho de Artista: autorretratos, de Kátia Canton.

Conversamos sobre o título do livro e perguntei:

- Mas ele não sabe como ele é, precisa se olhar no espelho?

- Sabe, mas olhando no espelho ele se vê melhor. – disse R.

- A gente só se conhece olhando no espelho? – perguntei.

- A gente se vê melhor no espelho, com tudo que a gente tem. Tudo direitinho.

- E se vocês se olharem no espelho, vocês conseguirão se conhecer melhor? - perguntei

Comentei a respeito da quantidade de autorretratos apresentados no livro. Disse que havia muitos outros ainda que não aparecem no livro, com diferentes técnicas também. Comecei a ler o livro, fazendo-os acompanhar a leitura, já que ainda não lêem. O livro inicia com os primeiros registros dos homens pré-históricos, com suas marcas de mãos nas paredes. A primeira atividade tem o nome de “O artista é você” e pede para cada criança se olhar no espelho, reparando no cabelo, na cor da pele e no olhar, tanto de frente quanto de perfil. Em seguida, pergunta “De que modo você se retrataria, se fosse fazer uma pintura de si mesmo?” (CANTON, 2004, p. 15). Assim, fizeram seus autorretratos.

Iniciei a nova aula com esta pergunta, a mesma deixada no final da aula anterior: como será que um artista faz seu autorretrato?

- Ele se olha no espelho! – disse rapidamente G. - Ele pode usar o que ele lembra dele. – falou M. se referindo a memória.

- Mas qual a técnica que um artista pode usar? – questionei e apontei para o Autorretrato com paleta, de Modigliani.

E assim fomos explorando os retratos e autorretratos, realizando diferentes atividades, todas sendo expostas pela escola, até em uma exposição aberta para pais e comunidade. Foram realizadas diferentes técnicas, como desenhos, pinturas, recortes e colagens, com materiais variados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos trabalhos apresentados, as crianças apresentaram várias questões relacionadas à identidade: pintaram estampas de princesas, bailarinas, de time de futebol. Repetiram padrões comuns a uma cultura que as crianças estão inseridas e que, de alguma forma, contribuem para a formação de sua identificação. Para HALL(2011), a identidade deveria ser chamada de identificação, por ser um processo em constante modificação e formada ao longo do tempo. Mas como essas questões afetam as crianças? Para compreender melhor, é importante comentar a respeito da classe social e econômica nas quais o colégio está inserido: o Colégio Salesiano Santa Teresinha é o maior da Zona Norte e recebe os moradores que vivem em seu redor. Em sua maioria, são filhos de proprietários de lojas e de empresas. São famílias que costumam viajar duas vezes por ano para os Estados Unidos, em especial para a DisneyWorld, valorizando assim o consumo ao invés da cultura. As mochilas são normalmente de personagens da Disney, como o Relâmpago McQueen(filme Carros 1 e 2, 2006 e 2011) e de princesas, como a Merida (filme Valente, 2012). O esporte favorito é o futebol, torcendo pelos times Corinthians, São Paulo e Palmeiras. As músicas favoritas são “Camaro Amarelo” (Munhoz e Mariano), “Assim você mata o papai” (Sorriso Maroto), “Gatinha Assanhada” (Gusttavo Lima), entre outras, músicas essas cantadas espontaneamente quando realizam alguma atividade na sala de arte.

Os trabalhos também demonstraram diferenças entre gêneros: as meninas, de forma geral, se maquiaram e fizeram acessórios, como brincos, tiaras e coroas, imitando padrões de beleza de atrizes e de princesas, enquanto os meninos “espetaram” os cabelos como os dos jogadores, desenharam bonés, pintaram barbas e bigodes. Como em um espelho, a criança se vê na sua representação, mas da forma como ela queria que fosse realmente.

As leituras dos retratos apresentaram diversas histórias, muitas delas relacionadas à vida das crianças. Quantas informações valiosas apareceram durante nosso percurso – muitas delas foram transmitidas às professoras de sala, como a preocupação com a cor da pele. O trabalho de Arte é capaz de chegar a um nível de sensibilidade tão profundo que é possível ajudar a criança em alguma questão não resolvida. As imagens carregam informações que não tocam a algumas pessoas, mas conversam diretamente com outras. Acredito que a Arte deveria posicionar-se ao lado das disciplinas da escola, caminhando em um mesmo sentido. A criança é um ser por inteiro, não fragmentado; a escola assim deveria ser. Sei que existem pensamentos

pedagógicos e filosóficos que são assim, mas que, infelizmente, atingem poucos estudantes.

De qualquer forma, a Arte deveria proporcionar aos alunos uma consciência de mundo e gerar, assim, novas ideias para ele, em busca de um mundo melhor. Pode parecer utópico, porém tenho certeza de que há arte/educadores buscando isso, como mostram as pesquisas que foram e vem sendo realizadas. A partir do que foi abordado, pretendo apresentar e discutir com os professores e coordenação. Pretendo ainda continuar buscando compreender o universo das imagens na infância para procurar modificar o modo de como elas são introduzidas sem questionamentos, com uma invasão passiva.

REFERÊNCIAS

Barbosa, Ana Mae; Coutinho, Rejane Galvão (org.)Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: UNESP, 2009.

BARBOSA, Ana Amália. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, Ana Mae. Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: UNESP, 2008.

CANTON, Kátia. Espelho de artista – Autorretrato. Coleção Mundo de artista.São Paulo: Editora Cosac Naify, 2004.

CANTON, Kátia. Narrativas enviesadas. Coleção Temas da arte Contemporânea. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

CANTON, Katia. Novíssima arte brasileira: um guia de tendências. São Paulo: Iluminuras, 1998.

Da Educação Rural à “Educação na Floresta”: um chamado para a geração de uma escola Amazônica

Anselmo Gonçalves da Silva

Professor no Instituto Federal do Acre (IFAC) e doutorando em Estudos Contemporâneos na Universidade de Coimbra (UC)

Fátima Cristina da Silva

Doutoranda em Território, Risco e Políticas Públicas na Universidade de Coimbra (UC)

DOI: 10.47573/aya.5379.2.87.13

INTRODUÇÃO

A maior parte das populações tradicionais amazônicas teve acesso recentemente a escola formal. A escola, principalmente nos últimos trinta anos, chegou a lugares muito distantes - com muitos efeitos positivos. Embora isso, ela tem sido mais um fator de mudanças, interferindo no processo de reprodução social das populações e gerando também impactos negativos. As características de uma escola convencional, nos seus diversos aspectos, ignoram as distinções, potencialidades e oportunidades das populações tradicionais e de seus territórios. As populações indígenas conquistaram o direito e a implementação de uma política de educação diferenciada - específica para suas peculiaridades. Em contraste, outras populações tradicionais amazônicas, como as extrativistas, não avançaram para uma política de educação própria, apesar de tentativas - ao contrário, foram enquadradas no que se chama educação rural, junto a um universo amplo de públicos e contextos territoriais muito diferentes. Nesse conjunto, que aqui representamos por populações tradicionais amazônicas, estão os moradores de áreas protegidas, tais como: Reservas Extrativistas, Reservas de Desenvolvimento Sustentável, Florestas Nacionais e Estaduais; moradores de projetos de assentamento diferenciados, como os Projetos de Assentamento Extrativista e de Desenvolvimento Sustentável; ribeirinhos de áreas reconhecidas pela Secretaria de Patrimônio da União; e uma diversidade de outras populações, que, sobretudo na Amazônia, convivem com a floresta em áreas de posse e sem reconhecimento fundiário. Nesse contexto, faz-se necessário a modelagem e implementação de uma política e sistema de educação diferenciados e gerados a partir do “universo” das populações e de seus territórios. Para ser efetiva no futuro, a sustentabilidade amazônica deve ser promovida a partir do interior da floresta, no “coração” das comunidades, com a novas gerações - ou seja, na e a partir da escola.

Neste texto, buscamos discutir essa problemática a partir de nossas trajetórias e de pequenas iniciativas das quais participamos a respeito do tema - as quais relatamos aqui. A apresentação foi preparada para não focar na exposição em formato acadêmico, mas para discutir sobre o estado atual do tema segundo nossa perspectiva, convidando principalmente professores e agentes locais da política de educação a aderirem a discussão - para participar da formulação de ações e soluções. O texto é iniciado com uma seção sobre a relação entre escola e as desigualdades no contexto da formação social das populações tradicionais amazônicas; na seção 2 e 3 relatamos como aconteceu nosso envolvimento com a problemática e algumas experiências; na seção 4 apresentamos a experiência de elaboração de uma proposta de escola fundamental para uma comunidade de Reserva Extrativista; a seção 5 descrevemos o que seriam os problemas das escolas atuais; na seção 6 apontamos algumas soluções e encaminhamento; e na seção 7 oferecemos algumas considerações finais.

Escola e desigualdades em interiores amazônicos

[...] Até a década de 70, para resumir um pouco a história, apesar de viver como escravo e ser humilhado de várias formas, a gente tinha uma garantia que a floresta, a natureza, aquele relacionamento nosso não se acabava, o nosso costume com a floresta, pois não havia nenhuma ameaça até aquele momento. Um grande problema também que existia e que esqueci de citar inicialmente foi que durante este século o seringueiro nunca teve direito a uma escola, porque para o patrão, o seringalista, não interessava criar uma escola no seringal, porque para ele tinha dois problemas: se o seringueiro ou o filho do seringueiro fosse para a escola ele poderia aprender a se conscientizar e aí poderia organizar um movimento de libertação, de autonomia, então isso não era bom para o patrão (Chico Mendes, participante do movimento seringueiro, em palestra em junho de 1988). (MENDES, 1990)

Uma das principais formas que a espécie humana utiliza para produzir desigualdades entre seus membros é a distribuição desigual dos conhecimentos e/ou a hierarquização entre conhecimentos que são considerados válidos e os que não são. Chico Mendes, autor da fala que transcrevemos acima, foi um dos líderes do movimento seringueiro. Os seringueiros foram populações que migraram para a floresta amazônica, principalmente do nordeste brasileiro, fugindo da seca e da fome, com a esperança de dias melhores. O que eles encontraram foi um sistema de exploração que fez dessas pessoas à semelhança de escravos, trabalhando “sem direitos” na extração do látex para o enriquecimento de seus patrões. E, dentre todas as privações que se lhes impunham, a negação da educação e da escola era uma das mais cruéis formas de manutenção da relação de dominação entre os “patrões” (seringalistas) e os seringueiros. A escola não era permitida nos seringais amazônicos (era proibida pelos patrões) e também não existia em outras áreas de populações tradicionais amazônicas. Durante séculos a escola esteve ausente na dinâmica das populações tradicionais amazônicas - o que cooperou para manutenção das desigualdades. A escola é uma existência recente na floresta amazônica. Nos últimos 30 anos a escola se expandiu, chegando às mais longínquas e isoladas cabeceiras de rios e estreitos igarapés. Mas, essa escola, Como ela é? Que educação oferece? Como ela se relaciona com o conhecimento tradicional? Como ela se relaciona com o desenvolvimento diferenciado de populações tradicionais e o potencial dos territórios florestais? Talvez essa escola ainda não seja capaz de horizontalizar a desigualdade e hierarquização do “conhecer” - talvez essa escola não exerça todo o seu potencial para superar as desigualdades impostas às populações tradicionais amazônicas e as desigualdades entre formas de conhecer e projetar o futuro. Mas, então, Qual seria a escola amazônica ideal¹?

Aqui no texto, para nós, o ideal, enquanto filosofia, enquanto objetivo da escola, poderia resumir-se em: 1º. Se propor a anular as desigualdades de acesso a conhecimentos; 2º. Ao mesmo tempo que valoriza os conhecimentos tradicionais, se propondo a resolver as hierarquias entre conhecimento ocidental-moderno e outras formas de conhecer; 3º. Promove a valorização da identidade, da cultura e da história tradicional; 4º. Ensina com e no território, em interação afetiva, emocional e imbricada a ele; 5º. Promove o conhecimento do território, das suas formas de vida e das possibilidades de seu manejo sustentável, com técnica e tecnologia consorciada ao conhecimento já existente; 6. Respeita a diversidade de possibilidades de percursos de desenvolvimentos alternativos presentes no conjunto socioterritorial existente. Ou seja, a Escola deve promover e potencializar o desenvolvimento autônomo e diverso das populações amazônicas de acordo com sua própria história, cultura e relação territorial. Nisto, por hora, novamente repetimos: Será que a escola que chegou nos últimos 30 anos é capaz disso? Qual seria a discussão em torno dessa escola e de seu futuro?

¹ A definição de ideal vai variar de acordo com a concepção filosófica assumida para orientar o projeto de sociedade e de educação a ele relacionado.

Meu envolvimento com o tema: Alguns relatos

Figura 1 - Escola no Seringal São Cristóvão, na RESEX Chico Mendes, em Brasiléia (AC).



Fonte: Acervo dos autores.

Eu sou Anselmo Gonçalves da Silva. Fiz a foto acima em uma das minhas atividades quando trabalhava na Reserva Extrativista Chico Mendes (RESEX), como analista ambiental no ICMBio². Essa era uma escola pública municipal³, conhecida para as pessoas como escola da comunidade, representava para elas o “coração”, um lugar de encontro deles e de contato com os de fora. Era uma construção de madeira com duas salas e uma cozinha - igual a essa existiam dezenas em várias comunidades da RESEX. Elas foram construídas em diversas partes do Estado do Acre, como consolidação da política de educação para comunidades diversas de áreas de floresta que ainda não tinham acesso a uma escola formal. E, tanto no nível municipal, quanto estadual, quanto federal, essa era uma escola “rural”, como quaisquer outras escolas rurais de áreas de fazenda, de projetos de reforma agrária, dentre outras. Sua dinâmica, assim como das outras, se resumia a um professor contratado, quase sempre temporariamente e de fora da Reserva, para dar “aulas” na “sala de aula” de conteúdos padronizados à semelhança da educação que ocorre na área urbana. Os alunos geralmente caminham por longas distâncias para chegar até a escola todos os dias da semana, todas as semanas do calendário letivo - assim como ocorre em qualquer escola urbana. As turmas, quase sempre, são multisseriadas - essa talvez seja uma diferença. Ou seja, ninguém teve o trabalho e a preocupação de se preocupar em estruturar e implementar uma política de educação diferenciada para as populações tradicionais de Unidades de Conservação e de áreas diferenciadas na Amazônia. Tudo é diferente nesses locais - a vida das pessoas, a cultura, a produção, o território, a perspectiva de futuro - mas a escola ali implantada, em seu modelo, é estranha a tudo isso.

Apesar da minha argumentação no parágrafo anterior, eu nem sempre enxerguei esse

² O ICMBio (Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade) é uma autarquia federal brasileira responsável, dentre outros, pela proteção e gestão das Unidades de Conservação da Natureza.

³ Ver posteriormente adendo 1.

contexto como uma problemática. E, talvez, os leitores desse texto também não. Assim, gostaria de contar um pouco de meu envolvimento com o tema; para, talvez, incluir você leitor nessa discussão. Dentre as atividades que eu tinha, as reuniões com comunidades e lideranças eram habituais. Em algumas dessas eu observava que um presidente de uma associação de moradores, que também era professor, sempre argumentava que a dinâmica das escolas da Reserva não era adequada, pois não acompanhava os calendários das produções locais como a quebra da castanha do Brasil; se organizava num formato de dias e horários que desconsideravam as dinâmicas familiares, dentre outros (pelo menos, é assim que me lembro de suas falas). Aquelas ideias não tinham aderência para os demais nos espaços coletivos - elas “meio” que se silenciavam em si. Como para muitos outros presentes nessas reuniões, a discussão da escola e da educação também não pertencia ao universo das minhas preocupações. Isso foi mudando aos poucos. Lembro-me que em um dia perguntei a uma colega estrangeira que trabalhava conosco num projeto da cooperação internacional:

- O que você não gosta do Brasil?

Pensei que ela fosse relatar a respeito de temas como violência, corrupção, dentre outros. Mas ela respondeu:

- Eu não gosto da escola. A escola parece uma prisão.

Lembro-me que também nesse período fomos convidados por uma empresa para conhecer um de seus projetos junto a uma associação de produtores rurais de Rondônia. Era uma escola em regime de alternância. Uma escola família agrícola. Basicamente, a escola era gerida pela associação; e nela, a nova geração aprendia além de conteúdos escolares convencionais - aprendia o que lhes parecia ser necessário sobretudo para suas atividades de produção agrícola, criação animal e organização. A escola tinha forte viés prático e de responsabilização - já que os estudantes além de realizar as atividades produtivas, tinham que gerir e realizar a manutenção dos diversos espaços da escola. É óbvio, diversas discussões a respeito da escola e da educação no campo e na floresta já existem há muito tempo. Mas nesse momento elas surgiram para mim.

Após esses eventos, num encontro de representantes de moradores no ano de 2013, decidimos incluir um momento para elaboração participativa de uma pauta a respeito das principais políticas públicas no âmbito da RESEX Chico Mendes. Eu estava ansioso para o momento do tema “Educação”. Para minha surpresa, durante as discussões, as pessoas aparentemente não dispunham de muitas ideias para oferecer. Parece que, para aquelas lideranças, não houve amadurecimento das problemáticas que gerassem propostas a respeito da Educação. Foi um misto de preocupação, surpresa e desapontamento. Eu esperava ter uma pauta para incentivar articulações. Mas, aquele momento foi um indicativo de que havia a necessidade de se fomentar essas discussões.

O primeiro Encontro de Professores da RESEX Chico Mendes

Em 2014, no âmbito do ICMBio, decidimos realizar um inédito Encontro de Professores da RESEX Chico Mendes. O desafio era juntar professores de dezenas de escolas de sete municípios e atores do setor educacional, de diversos níveis - considerando as dimensões amazônicas. Nossos objetivos principais eram: oferecer uma capacitação sobre a RESEX, com materiais

didáticos que preparamos (figura 10), para que pudessem utilizá-los em suas escolas⁴; e construir coletivamente uma reflexão sobre o estágio atual da política de Educação na Reserva. Pela quantidade de pessoas envolvidas, foram realizados dois encontros de dois dias cada - um na cidade de Brasiléia (AC) e outro em Xapuri (AC). Aproximadamente 140 pessoas participaram. Na modelagem do evento, com ajuda de colegas do CNPT/ICMBio⁵⁶ e o historiador César Félix, pudemos recuperar a história da Educação na Reserva Extrativista, trazendo pessoas que participaram das primeiras iniciativas educacionais realizadas por organizações sociais⁷. Esses projetos, que serão relatados à frente, buscavam uma educação contextual, voltada para a realidade do seringueiro, suas especificidades, e promovia a construção de um futuro a partir dos sujeitos, com foco na autonomia. Pudemos também acompanhar com gestores da política de educação estadual do Acre, como foi sendo implementada a escola formal no tempo, em todas as comunidades tradicionais do Estado. Lembrando que, para povos indígenas implementou-se uma educação diferenciada; e para extrativistas e outras populações tradicionais, implementou-se uma escola rural convencional. Concluímos que houve muitos avanços, pois, a escola chegou até as mais distantes comunidades - mas ela havia perdido a essência da escola sonhada por tantas pessoas que participaram do movimento seringueiro - a escola da autonomia libertária foi diluída no Estado burocrático e padronizado. Além disso, percebemos com preocupação que a maioria dos professores não eram das comunidades, geralmente eram pessoas dos núcleos urbanos, que cursaram um curso superior, que haviam realizado um concurso permanente nas secretarias municipais de educação e estavam apreensivos por conseguirem remoções para áreas mais próximas de suas famílias; ou eram pessoas que fizeram processos seletivos temporários (que estariam na Reserva naquele ano, e talvez no futuro não). Aí percebemos uma outra coisa: não há política de formação de professores para Unidades de Conservação de Uso Sustentável na Amazônia. Não há também uma escola modelada especificamente para essas áreas. Os materiais didáticos são “estrangeiros” (conforme figura 9). Não há política específica em nenhum dos níveis de ensino. Estão essas comunidades amazônicas no bojo da grande “educação rural”.

As fotos a seguir (figuras de 1 a 10) ilustram um pouco como foram os dois eventos.

Figura 2 - Professores participantes do primeiro evento, em Brasiléia (AC), 2014.



Fonte: Acervo dos autores.

⁴ Foi oferecido um kit para cada escola. Os kits eram formados por exemplares da “Cartilha da Reserva”, elaborada para os professores utilizarem com os alunos em suas aulas, “Planos de Utilização”, com as regras de convivência dentro da Reserva; e adesivos da identidade visual da RESEX Chico Mendes.

⁵ Centro Nacional de Pesquisa e Conservação da Sociobiodiversidade Associada a Povos e Comunidades Tradicionais. É uma unidade organizacional dentro do ICMBio.

⁶ Na organização da iniciativa participaram também: Camilla Helena da Silva, Melina Rangel de Andrade, Cirley Giovanna, Iria de Oliveira Santos, Moacyr Araújo Silva (WWF)

⁷ Projeto Seringueiro, realizado pela Central dos Trabalhadores da Amazônia (CTA).

Figura 3 - Primeiro evento, em Brasília (AC), 2014.



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 4 - Apresentação de um dos trabalhos de um grupo, com métodos de construção participativa de conhecimentos, em Brasília (AC), 2014.



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 5 - Participantes do segundo evento, em Xapuri (AC), 2014.



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 6 - Apresentação da Escola Família Agrícola do RECA, em Xapuri (AC), 2014.



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 7 - Atividade de trabalho em grupo, em Xapuri (AC), 2014.



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 8 - Apresentação de um dos trabalhos de um grupo, em Xapuri (AC), 2014.



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 9 - Fotografia de um dos livros didáticos usados pelos professores nas escolas, por César Félix.



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 10 - Materiais didáticos produzidos para uso dos professores nas escolas, distribuídos nos eventos.



Fonte: Acervo dos autores.

Sonhando alto: Como poderia ser uma escola de segundo ciclo do ensino fundamental ou ensino médio ideal?

Na época do evento, para tentar articular avanços na discussão local que se iniciava, com os aprendizados e discussões que vivenciei, fiquei a imaginar como poderia ser uma escola de segundo ciclo do ensino fundamental ou ensino médio ideal, em regime de alternância, servindo como polo para um conjunto de outras escolas comunitárias de primeiro ciclo do ensino fundamental, para um recorte territorial/zona definidos - num contexto de apoiar a emancipação de juventudes locais da Reserva Extrativista Chico Mendes à luz da filosofia original do movimento seringueiro a respeito da escola (com a qual tive contato no evento). O principal diferen-

cial dessa escola é que ela deveria ter como objetivo funcionar como assistente na produção de conhecimentos junto às unidades familiares, suas unidades produtivas (coletivas ou familiares) e as comunidades - nisto não haveria aulas ou organização do ensino convencional, mas a organização do ensino deveria ser formulada para promover inflexões e reflexividade entre as dimensões próprias da vida tradicional local (e as problemáticas ali formuladas) e os conhecimentos/técnicas/tecnologias disponíveis e potenciais para soluções e aprimoramento social na perspectiva do desenvolvimento territorial endógeno. Assim, fui fazendo anotações, pensando em um novo evento para discussão coletiva a esse respeito. Na ludicidade, imaginei uma escola sem salas de aula, organizada apenas em espaços pedagógicos que teriam uso rotativo para grupos ou atividades individuais (ambas orientadas). Os espaços pedagógicos (com descrição temática dos temas relacionados) e complementares seriam os seguintes:

- Espaço pedagógico 1: “Barracão das Artes e da Cultura”

Descrição: oficina das artes, fotografia, audiovisual, confecções têxteis, cultura, tradições e memorial da comunidade (incluindo arquivo).

- Espaço pedagógico 2: “Terreiro do Lazer e da Paz”

Descrição: Núcleo do lúdico, dos jogos, da diversão, dos esportes e de estudos para relações sociais de paz e bem comum.

- Espaço pedagógico 3: “Casa das Letras, do Pensamento e do Descanso”

Descrição: Núcleo de biblioteca (com espaços para trabalhos individuais e em grupos), leitura, escrita, contação de histórias, do descanso, de estar e conviver.

- Espaço pedagógico 4: “Casa da Vida”

Descrição: Seria um espaço para orientação psicológica e familiar/comunitária; de gestão de conflitos e construção de acordos; para planejamento de vida e trajetória de estudantes; e orientação docente para elaboração dos planos de estudos e projetos dos estudantes.

- Espaço pedagógico 5: “Barracão das Assembleias e dos Movimentos”

Descrição: Núcleo de teatro, dança, cinema, de política e direitos; espaço para as reuniões comunitárias e para a assembleia da comunidade escolar; sede associativa de organizações locais (núcleo de base, espaço do sindicato de trabalhadores rurais, associação de moradores local, de mulheres, de jovens, dentre outras).

- Espaço pedagógico 6: “Barracão da Cozinha Coletiva”

Descrição: Oficina de preparação coletiva dos alimentos e armazenagem de suprimentos.

- Espaço pedagógico 7: “Centro de Tecnologia Digital”

Descrição: Centro de tecnologias de processamento digital de dados e conexão virtual.

- Espaço pedagógico 8: “Centro do Território e do Planejamento do Desenvolvimento”

Descrição: Centro de técnicas e tecnologias de conhecimento, mapeamento, planeja-

mento e ordenamento do manejo do território e do desenvolvimento local.

- Espaço pedagógico 9: “Centro dos Ecossistemas e da Natureza”

Descrição: Centro de técnicas e tecnologias de conhecimento, mapeamento e monitoramento das espécies, dos ecossistemas e do ambiente.

- Espaço pedagógico 10: “Centro de Tecnologia de Manejo da Floresta em Pé”

Descrição: Centro de técnicas e tecnologias para manejo extrativista sustentável da floresta e beneficiamento de produtos florestais não madeireiros.

- Espaço pedagógico 11: “Centro de Tecnologias em Madeira”

Descrição: Centro de técnicas e tecnologias de manejo madeireiro (incluindo: laboratório de beneficiamento de madeira, produção de pequenos objetos e construções comunitárias).

- Espaço pedagógico 12: “Centro de Tecnologia de Criação de Animais”

Descrição: Centro de técnicas e tecnologias de produção agroflorestal, criação de pequenos animais e manejo de animais silvestres (incluindo áreas de campo para práticas).

- Espaço pedagógico 13: “Centro de Tecnologia de Agroflorestas”

Descrição: Centro de técnicas de produção de mudas, recuperação e enriquecimento produtivo de áreas alteradas e formação de agroflorestas. Incluindo: casa de germinação (Berçário das árvores), viveiro de mudas (Escola das Árvores e dos Frutos) e áreas piloto de recuperação e enriquecimento florestal produtivo e de produção de alimentos .

Ainda deveriam existir áreas complementares, tais como: alojamentos de estudantes, casa para visitantes e professores externos, espaços para estar dos professores, dentre outros.

Em 2017, tive a oportunidade de conhecer uma colega que teve uma longa trajetória no antigo Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS), com quem passei a trabalhar no ICMBio, na RESEX Chico Mendes. Ela também participava das preocupações aqui citadas. Ela vai compartilhar também sua trajetória. Depois vamos contar uma iniciativa que realizamos juntos - sonhando uma nova “Escola na Floresta” Amazônica.

O MOVIMENTO SERINGUEIRO E A ESCOLA: MEUS RELATOS E ALGUMAS HISTÓRIAS

Olá! Eu sou Fátima Cristina da Silva, desde 1990 tenho interação com povos e comunidades tradicionais, iniciada pelo Acre e que foi se expandindo pela Amazônia pelo fato de prestar assessoria ao CNS⁸, a partir de 2000. Quando conheci Anselmo, estava prestes a assumir a chefia da RESEX Chico Mendes e, desde então iniciamos uma parceria técnica profissional, findando em uma parceria acadêmica, uma vez que nossos ideais dialogam de uma forma harmônica e respeitosa, possibilitando a troca de conhecimentos e constante reflexão e revisão de nossas práticas, em busca de sermos melhores para darmos e recebermos o que há de melhor, de nossos públicos com os quais atuamos.

⁸ CNS (Conselho Nacional das Populações Extrativista, antigo Conselho Nacional dos Seringueiros).

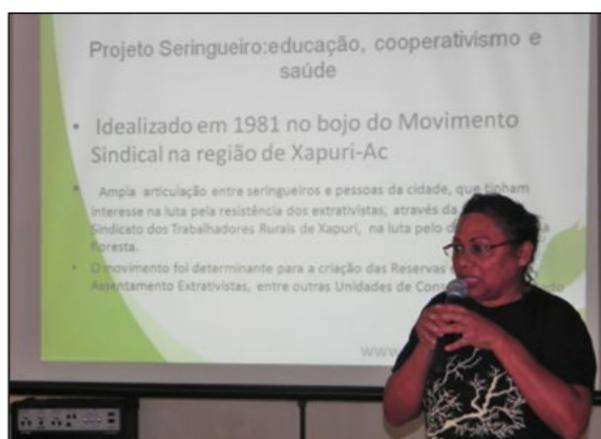
Figura 11 - Após uma oficina participativa na Reserva Extrativista do Alto Juruá-Acre, 2000.



Fonte: Acervo dos autores.

Na trilha desse caminho, idealizado por Chico Mendes a partir da cartilha Poronga⁹ e uma escola no meio da floresta, que levaria luz para as mentes do povo seringueiro, que fazia o uso da poronga para iluminar suas estradas de seringa. Contudo, a ideia de Chico foi que a cartilha seria muito mais que isso, ou seja, além da escrita e da leitura, o afeto pela floresta e um imenso amor que seria o combustível para a luta contínua e, portanto Chico afirma: “a cartilha ensina como se dá o ligamento do homem com a natureza, do amor que ele deve ter com a floresta, pela sua sobrevivência na floresta” (Mendes, 1990). Assim, nasce o Projeto Seringueiro (SOUZA, 2011; AQUINO *et al.* 2022). Na época, o método usado era baseado nas ideias de Paulo Freire, as ações eram organizadas e executadas pelo Centro dos Trabalhadores da Amazônia (CTA), com uma equipe de excelência que trabalhava arduamente na construção dos conteúdos das formações e seus respectivos materiais, como por exemplo a Professora Vânia.

Figura 12 - Professora Vânia apresentando o Projeto Seringueiro no encontro de professores.



Fonte: Acervo dos autores.

⁹ Cartilha Poronga: (cartilha idealizada por Chico Mendes e Mary Allegretti, baseada na experiência freiriana).

A luta é infindável em prol de uma escola diferente, uma escola que compreenda a tradição e cultura de um povo, mantendo sua identidade a partir do respeito por seus modos e costumes. Todavia, eu já ouvia esses anseios em diversos eventos dentro das comunidades de toda a Amazônia; nos encontros do CNS, sendo um ponto de pauta de grande prioridade do movimento social, porque sem a educação não haveria como trabalharmos o tripé fundamental da Amazônia, que são seus territórios e as políticas públicas que possam vir a mitigar seus riscos.

Em 2010, fiz parte de uma Comissão de Educação, representando o CNS, para a formulação de uma proposta de uma nova política de educação na floresta, coordenada por Mary Allegretti, conhecedora de um longo processo sobre a tão sonhada educação, desde o Projeto Poronga, idealizado por Chico Mendes. O nome que traz a proposta, nada mais é que uma política diferenciada para as crianças da floresta, que precisam conhecer o que têm, para acreditar pelo que lutam e se sentirem empoderadas sobre uma floresta onde vivem e zelam por ela.

Para a iniciação dessa discussão, sempre retomada, sem continuidade ou devida importância, foram construídos dois documentos o que exigiu muito trabalho de pesquisa, levantamentos e estudos sobre as demais políticas públicas afins e poucos materiais existentes. A intenção seria subsidiar o Ministério da Educação para a real formulação de uma nova política, uma vez que as mudanças não ocorrem porque as demandas dessas populações tradicionais não são respeitadas, porque é muito mais econômico para um país ter algo padronizado independentemente das consequências que venham a ocorrer.

Quiçá, Anselmo quando trouxe a ideia, seria importante fazermos uma experiência em uma comunidade específica como piloto sobre os anseios de Chico Mendes e seu legado para com uma educação ideal para a floresta. Retomar sempre é importante, pois não conseguimos formalizar ainda e por isso precisamos ter resiliência, persistência e compromisso para ainda atingirmos nossos sonhos e metas e ver tudo isso acontecer de forma oficial e em tempo real.

MODELANDO UMA ESCOLA DA FLORESTA: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA

Em 2017, promovemos juntos uma tentativa de organização colaborativa de ideias para modelagem de uma escola comunitária extrativista de ensino fundamental de referência para a RESEX Chico Mendes. Realizamos um primeiro encontro de mobilização de parceiros, um encontro de chuva de ideias e mobilização de uma comunidade, a da Palmeira (figura 13 e 14); e uma oficina de modelagem, como última etapa da primeira fase desse processo.

Figura 13 - Reunião de mobilização. Comunidade Palmeira, em Brasília (AC), 2017.



Fonte: Arquivo da oficina.

Figura 14 - Momento de chuva de ideias. Comunidade Palmeira, em Brasília (AC), 2017.



Fonte: Arquivo da oficina.

Na comunidade Palmeira, reunimo-nos um grupo pequeno de aproximadamente doze pessoas¹⁰ (pesquisadores, lideranças comunitárias, técnicos agroflorestais, professores locais e um arquiteto), por dois dias, para tentar construir coletivamente um modelo de escola adequada às realidades das populações tradicionais extrativistas do local. No encontro (figura 15 e 16), as referências à Escola da Ponte, em Portugal, e a Green School, em Bali, foram fortes inspirações trazidas pelos participantes. E, também, a experiência histórica do Projeto Seringueiro. Discutimos muitos temas que estão dispostos neste texto. Sonhamos com uma escola com um ambiente aberto; em contato com a floresta e as formas da vida que a compõem; próxima à fontes de

¹⁰ Alguns dos participantes: Antônio José da Silva Brito, Antônio José da Silva Ferreira, Anselmo Gonçalves da Silva, Arley Veloso, Erinaldo Maciel, Elizabeth Ubiali, Fátima Cristina da Silva, Francisca da Silva Pinto, Manoel Estébio Cavalcante da Cunha, Wilker Junior, Severino da Silva Brito, Valdemir da Silva, dentre outros.

águas - uma estrutura que fosse o coração da comunidade e pudesse servir aos seus diversos usos, não apenas a atividades da escola formal - com energia solar; biodigestores; captação de água da chuva; reciclagem de lixo e compostagem; produção animal e agroflorestal na escala possível; construída com materiais locais e adequada ao clima regional; não composta de salas de aulas, mais de diversos espaços pedagógicos espalhados e integrados com o ambiente e a floresta; com forte vocação para a ação e a prática, se apropriando da lógica de projetos integradores, dentre outros. O funcionamento da escola deveria ser autogestionário, com os alunos sendo corresponsáveis pelo espaço e pelas atividades de produção e manejo de recursos. A organização da educação deveria ser integrada às atividades das famílias, à sazonalidade das produções e características das estações; a educação deveria flexibilizar-se para apoiar o desenvolvimento da comunidade como ela é e funciona. Também a escola deveria ser expressão da história e identidade local, por isso, na área de convívios haveria um memorial dinâmico da história da comunidade e de suas pessoas. A escola deveria, sobretudo, se assentar no extrativismo, no modo de vida tradicional, nas problemáticas locais e na floresta - para pensar a função social da escola naquele universo sobremodo diferencial e promover a produção participada de futuros.

Figura 15 - Oficina de modelagem, em Brasília (AC).



Fonte: Arquivo da oficina.

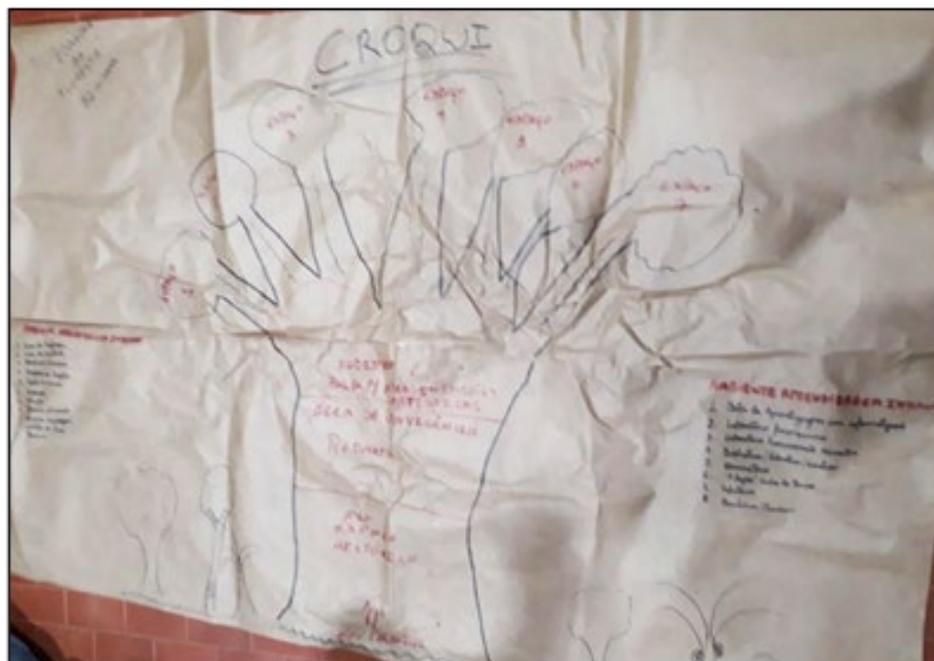
Figura 16 - Oficina de modelagem da escola modelo, em Brasília (AC).



Fonte: Arquivo da oficina.

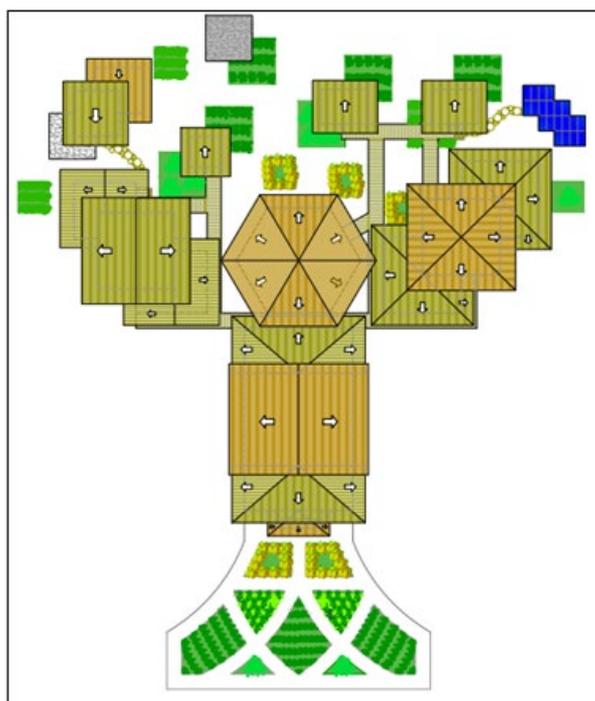
A partir dessas discussões, dentre outros produtos, elaboramos uma planta-conceito (figura 17) do que seria a possibilidade de uma escola adequada àquele lugar (não, esquecendo, que o espaço físico da escola é apenas um elemento). A nossa escola foi pensada como uma árvore, cujo tronco era a parte de encontros da escola; e, os galhos, eram os espaços pedagógicos diversos. A figura 18 representa uma expressão do arquiteto participante a respeito do aspecto da planta da escola relacionada a discussão:

Figura 17 - Croqui conceito da escola comunitária modelo da RESEX Chico Mendes, em Brasília (AC).



Fonte: Arquivo da oficina.

Figura 18 - Planta imaginada por um arquiteto do que seria a escola da floresta da comunidade Palmeira.



Fonte: Acervo dos autores.

ALGUNS PROBLEMAS DAS ATUAIS ESCOLAS EM COMUNIDADES TRADICIONAIS AMAZÔNICAS

A escola, como já mencionamos, é um dispositivo de socialização novo nesses territórios tradicionais. Em muitas comunidades os pais dos alunos nunca frequentaram uma escola. Sua dinâmica de vida na infância e juventude foi acompanhar a família e a comunidade em sua dinâmica de vida, nas tarefas da família de produção, na vivência das atividades de interconhecimento com a floresta e as outras formas da vida, dentre outros - isso, por gerações, conformou e reproduziu modos de vida tradicionais na Amazônia. A escola interferiu drasticamente neste processo - e com impactos negativos (não excluindo a existência de positivos também). Primeiro, a escola abstraiu as crianças e jovens de boa parte da dinâmica de suas famílias - retirando de sua socialização parte significativa das possibilidades de aprendizados e hábitos que conformam as culturas e populações tradicionais. Segundo, em substituição, colocou os alunos em salas, com frequência fabril, com conteúdos estrangeiros ao contexto sociocultural e econômico local, padronizando os alunos numa cultura/modo de vida, visão de mundo e de futuro, moderno-ocidental. A cultura ensinada é a da cidade e a perspectiva de futuro embutida é a da tríade faculdade - migração urbana - trabalho assalariado.

Esse processo ignora e desvaloriza os saberes e identidades tradicionais amazônicas, as potencialidades das pessoas das culturas locais e da própria floresta (com as outras formas da vida), em construir desenvolvimentos alternativos sustentáveis tipicamente e vocacionalmente amazônicos. A escola ali implantada, como dispositivo, não foi modelada com nenhuma definição filosófica de seu sentido para continuidade daquela configuração socioterritorial tradicional - ou seja, ela não a respeita; em contramão, a domina e a disciplina à espelho da homogeneidade moderno-ocidental. Assim, não há harmonia entre a vocação/destinação destes territórios como diferenciados (muitos deles já reconhecidos como áreas protegidas) e a escola como dispositivo de intervenção na coprodução destes futuros específicos. É como uma roupa, de uma pessoa que tem seu tamanho e personalidade, vestida em outra, com características totalmente diferentes.

A escola, modelada como estrangeira, é territorialmente deslocada, e assim promove o deslocamento territorial na dimensão da cultura no processo de socialização. Ela ignora o modo de vida, as práticas e vocações de produção vegetal, animal e de manejo da floresta e dos recursos; as oportunidades de inovações com base nas práticas existentes e no potencial da floresta; ignora os problemas específicos locais, como manejo de resíduos, energia, uso dos recursos hídricos; ignora o potencial do conhecimento a respeito e com as existências de vida e ecossistemas locais (ou seja, ela se separa da natureza, como a modernidade, e isso promove nos jovens); ignora as potencialidades de avançar no manejo da floresta e dos extrativistas tradicionais como alternativa econômica (como manejo de sementes, madeira, seivas, frutos, animais); ignora as possibilidades de avançar na sustentabilidade e técnica de produção animal e agrícola sob as bases dos conhecimentos tradicionais. Dentre muitas outras apreensões de problemas que a escola convencional promove em comunidades tradicionais, podemos resumir pela perda da oportunidade da escola, que está em cada comunidade, promover o desenvolvimento sustentável amazônico com protagonismo e autonomia de suas populações.

Uma escola amazônica não pode ser uma caixa, configurada em subcaixas - ou seja, para enfrentar seus problemas tem que ter outros objetivos filosóficos, outra modelagem episte-

mológica, que devem conformar uma nova organização de conteúdos, práticas, métodos, processos, tecnologias, espaços de aprendizagem - e todos harmônicos com a filosofia da educação na floresta que se pretende, para um futuro que se deseja. A escola da floresta é naturalmente espalhada, ela vive e existe fora das caixas e dos padrões da escola convencional de salas, turmas, aulas, disciplinas, professor, avaliações, etc. A escola da floresta educa na e com as famílias, nas unidades produtivas, nas comunidades – não capturando os jovens desses espaços e contextos para uma “caixa” de “estrangeiros”. Na escola da floresta, além da estrutura física ser desenhada para atender os objetivos de aprendizagem diferenciados que se desenhe, baseados na filosofia e futuro próprios, todo o resto deve ser desenhado: configuração de calendário e dias letivos, carga horária e redefinição da ideia de aula, currículo, organização do ensino-aprendizagem, dentre outros.

Em resumo, o problema da escola convencional em comunidades tradicionais amazônicas, não ignorando o esforço de professores e gestores educacionais envolvidos em sua implementação, é que sua proposta originária e modelo não foi desenhada para aquelas pessoas e seus territórios - e, portanto, não tem responsabilidade com seu futuro e com as outras formas de vida que estão na floresta. Podemos dizer que tudo o que vive numa floresta amazônica não entra na escola e a escola não entra na floresta.

O QUE PODEMOS FAZER? ALGUMAS PROPOSTAS...

É preciso modelar uma nova escola amazônica. Uma nova escola para territórios de populações tradicionais amazônicas em Reservas Extrativistas, Reservas de Desenvolvimento Sustentável, Florestas Nacionais e Estaduais, ribeirinhos em áreas da Secretaria do Patrimônio da União, Projetos de Assentamento Extrativista, Projetos de Assentamento de Desenvolvimento Sustentável, e populações tradicionais que vivem na floresta em áreas não enquadradas nas formas de ordenamento citadas. A escola não é um elemento solitário, deve derivar de um conjunto filosófico que se construa participadamente com as populações. A filosofia deve espelhar o sentido de reprodução social, cultural e territorial das populações em diálogo com as outras formas de existência que com elas compõem os complexos sistemas socioecológicos dessas áreas - essa filosofia deve apontar para o futuro, ou, o que se deseja dele. Da filosofia deve derivar uma política, com diretrizes, que reorganizem o sentido da educação formal nessas áreas, em todos os ciclos. Da política, deve se conduzir um processo de construção da remodelagem do sistema público de educação nessas áreas, em todas as esferas (municipal, estadual e federal), que deve culminar em alterações nas legislações relacionadas - deve surgir nos municípios, Estados e União uma área de educação na floresta - à semelhança do que ocorre com a educação indígena. Aí se encaixa a nova escola da floresta, como parte de um sistema - não mais como uma escola rural, mas como uma escola da floresta. As Universidades e Institutos Federais na Amazônia, no âmbito da política, poderiam criar uma licenciatura em Educação na Floresta, para formar professores das comunidades para as comunidades, para uma educação diferenciada (com uma política de acesso e permanência para ingresso de comunitários); e, também, devem desenvolver cursos superior vocacionados para esses públicos (principalmente na área de manejo da floresta, produção animal e vegetal, gestão, dentre outros). Deve-se considerar as possibilidades da tecnologia na educação. Deve-se pensar a política de acesso dos jovens à educação superior com cotas nos diversos cursos das instituições públicas para jovens tradicionais extrativistas - assim, como prover mecanismos de permanência, com moradia e alimenta-

ção. Seria também importante desenvolver nas instituições áreas de pesquisa interdisciplinares em “Educação na Floresta” - núcleos de pesquisa e pós-graduações. E, principalmente, uma estrutura de pesquisa e desenvolvimento, para inovações no manejo da floresta, desenvolvimento de produtos e tecnologias de resposta a problemas tipicamente amazônicos (como transporte, resíduos, energia etc.) - como falou em palestra um colega, uma espécie de “Embrapa para a Floresta”¹¹ Amazônica, ou, uma Empresa Brasileira de Pesquisa para a Floresta e suas Pessoas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola ter chegado, de alguma forma, até os mais longínquos interiores amazônicos é, sem dúvida, um avanço ante séculos de exclusão de diversas populações humanas. Ainda assim, a escola e a política educativa atual não são configuradas para serem capazes de incluir efetivamente, com autonomia e protagonismo, com igualdades, as populações tradicionais da floresta na sociedade nacional brasileira. Apesar de portar em si um discurso que se propõe a isso; a escola atual o faz com duas dimensões negativas: primeiro, a qualidade é inferior aquelas de outras populações rurais e urbanas; segundo, ela rouba dessas populações a oportunidade de construir autonomia e conhecimento sobre o próprio território e destino – na medida em que os conhecimentos, cultura e identidade tradicionais são, ou apagadas, ou inferiorizadas ante o “padrão” exterior moderno-ocidental. Ou seja, mantém-se a subalternidade das próximas gerações, elas são “incluídas” num lugar marginal. Assim, pensamos que, apenas o desenvolvimento endógeno genuíno à partir de juventudes de populações tradicionais locais pode fazer emergir no futuro uma Amazônia sustentável – e isso, não virá por meio de projetos “soltos” ou pontuais, mas sim a partir da estruturação de um sistema de educação diferenciado, integral e integrado, para as diversas populações tradicionais amazônicas. Neste âmbito, uma nova escola na floresta pode ser uma peça fundamental; evitando o risco de termos futuras gerações que não saberão mais ler seu próprio mundo amazônico, e também não serão fluentes nos mundos estrangeiros para os quais foram “transportados”. Concluímos afirmando: a “escola” atual em comunidades tradicionais é um dos principais problemas amazônicos a se enfrentar ainda na primeira metade deste século.

ADENDOS

A Escola Municipal Rural Paraíso

Na seção 2 apresentamos a foto da Escola Municipal Rural Paraíso, do Seringal São Cristóvão, ramal do km 19, na Reserva Extrativista Chico Mendes. No texto, nos referimos a escola no passado. Usamos esse tempo verbal pois ela foi fechada, junto com outras escolas da região que ficavam dentro da Reserva. As escolas eram pequenas, com poucos alunos em turmas multisseriadas. A gestão municipal entendeu que a solução para melhorar a qualidade seria construir uma escola convencional com diversas salas de aula, onde pudessem funcionar as diversas turmas. Aos alunos e pais foi oferecido transporte para levar os alunos de diversas comunidades até essa nova escola (fora da Reserva).

Nesse processo de fechamento de escolas, as comunidades, que perderam suas esco-

¹¹ Faz-se referência a fala de Miguel Scarcello, da ONG SOS Amazônia, na Semana de Meio Ambiente do IFAC (campus Xapuri).

las, com o simbolismo que ela representa para eles, ocuparam a câmara de vereadores e a prefeitura em Brasiléia (AC), mas a iniciativa não foi revertida. Percebendo que nos faltam propostas estruturadas de soluções para diversos problemas das escolas de comunidades tradicionais amazônicas, reafirmamos que precisamos construir alternativas, para que sejam propostas para futuros melhores.

A arte poética de um professor local

Durante o Primeiro Encontro de Professores, o professor e poeta José Omália, da comunidade Semitumba, no Seringal Nazaré, em Xapuri (AC), elaborou uma obra de arte, uma poesia em forma de repente. No evento, ele a declarou para todos os presentes e gostaríamos de aqui registrá-la e divulgá-la.

*(1) Prestem muita atenção
para seguir essa pista
os resultados do fruto
de uma grande conquista
tamanho conhecimento
da Reserva Extrativista*

*(2) Esta grande unidade
que hoje se compreende
é chamada de Reserva
por onde ela se estende
agradeço a nossa luta
e também a Chico Mendes*

*(3) A Reserva até então
existia uma grande fama
comandada por dois órgãos
o IMAC e o IBAMA
vem sendo muito explorada
até quase abandonada
se afogando dentro da lama*

*(4) Não sei para onde foi
parece que o ibama sumiu
não sei se pegou as contas
ou se tomou doril*

*a gestão de hoje em dia
já está com o ICMBio*

*(5) A Reserva estava intacta
quando ela foi criada
era bem dividida
toda bem plaqueada
onde passava o limite
hoje só se vê vaquejada*

*(6) Moradores hoje em dia
a maioria pensava assim
trabalhava pelo dinheiro
para comprar tudo enfim
só utilizava a reserva para plantar capim*

*(7) organize dessa forma
a sua compreensão
utilize a natureza
para sua sustentação
sabendo que quando usa
se chama preservação
e quando você não usa
se chama conservação*

*(8) o grande objetivo
do encontro no final
é saber se as escolas
vai no rumo principal
com um foco específico
na educação ambiental*

*(9) Sabemos que as crianças
tem que ser mais abrangente
precisam conhecer mais
o seu meio ambiente*

*para isso necessita
de uma educação diferente*

*(10) O que se quer saber
com uma grande clareza
se as escolas estão formando
os alunos com firmeza
Será que é para o emprego?
Ou abandonar a natureza?*

*(11) A escola ainda não é
o ponto de referência
para educar as pessoas
de uma boa consciência
precisam de outras entidades
também com competência*

*(12) Para sair daqui
Tome a sua decisão
basta se unir a todos
trocando opinião
só não pode esquecer o plano de utilização*

AGRADECIMENTOS

Agradecemos em especial ao historiador César Félix, pela participação ativa com ideias na discussão desse tema e por ter guardado importantes registros. E, a todas as pessoas que foram citadas no texto – que contribuíram para as ideias aqui expostas.

REFERÊNCIAS

Aquino, E. A., Dalmolin, F. G., Dantas, L. de A., Torres, P. L. (2022). Ressonâncias do Projeto Seringueiro na vida de extrativistas do Alto e Baixo Acre: mudanças e permanências no cotidiano local. *Conjecturas*, 22(2), 813–827. <https://doi.org/10.53660/CONJ-762-C09>

Mendes, C. (1990). A luta dos povos da floresta. In: *Geografia: Pesquisa e prática social*. Revista Terra Livre. São Paulo: AGB/Marco Zero, nº 07.

Souza, J. D. (2011). Entre lutas, porongas e letras: a escola vai ao seringal – (re) colocações do Projeto seringueiro (Xapuri/Acre – 1981/1990). (Tese de doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte.

Organizador

Adriano Mesquita Soares

Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR/PG, linha pesquisa em Gestão do Conhecimento e Inovação e Grupo de pesquisa em Gestão da Transferência de Tecnologia (GTT). Possui MBA em Gestão Financeira e Controladoria pelo Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais onde se graduou em Administração de Empresas (2008). É professor no ensino superior, ministrando aulas no curso de Administração da Faculdade Sagrada Família – FASF. É editor chefe na AYA Editora.

Índice Remissivo

A

alienação 7, 143, 146, 149
alternativas 15, 44, 55, 116, 117, 123, 181
alunos 5, 6, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 24, 28, 29, 33, 34, 36, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 67, 69, 75, 76, 77, 81, 82, 83, 84, 90, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 129, 130, 136, 140, 141, 146, 147, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 161, 165, 167, 176, 178, 180, 183
amazônicas 163, 164, 166, 167, 178, 179, 180, 181
aprendizagem 5, 7, 13, 15, 17, 19, 23, 24, 25, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 53, 55, 56, 58, 60, 61, 62, 67, 83, 84, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 101, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 118, 119, 120, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 135, 136, 139, 140, 141, 145, 147, 179

B

BNCC 91, 92, 93, 94, 98, 123, 124, 144, 146, 147, 148, 149
Brasil 4

C

conhecimento 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 24, 29, 33, 38, 39, 40, 41, 45, 46, 47, 51, 52, 55, 67, 68, 69, 78, 83, 84, 85, 87, 88, 92, 93, 95, 96, 97, 99, 104, 116, 122, 123, 129, 131, 135, 136, 139, 144, 146, 149, 164, 171, 172, 178, 180, 181
continuada 7, 56, 57, 62, 66, 69, 93, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 146, 149
Covid-19 7, 18, 114, 115, 117, 118, 120
criança 7, 35, 37, 38, 48, 49, 51, 58, 66, 68, 69, 95, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 134, 137, 138, 139, 151, 152, 153, 154, 159, 160

D

desafios 5, 7, 18, 19, 31, 32, 39, 45, 46, 47, 50, 57, 58, 62, 70, 87, 96, 113, 114, 121, 126
desescolarização 32, 33, 35, 41
didática 6, 23, 56, 59, 60, 67, 79, 91, 93, 117, 140, 141
dislexia 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113
docente 7, 16, 22, 28, 33, 37, 38, 39, 56, 60, 63, 64, 65, 66, 70, 73, 77, 84, 93, 94, 115, 117, 118, 119, 120, 123, 126, 127, 143, 144, 145, 149, 171

E

educação 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 49, 50, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 76, 77, 84, 88, 92, 93, 94, 95, 104, 106, 108, 109, 110, 115, 116, 117, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 174, 176, 179, 180, 182, 183

educacionais 7, 14, 18, 22, 23, 40, 41, 61, 120, 123, 127, 129, 135, 141, 143, 144, 146, 149, 167, 179

educacional 4, 12, 13, 18, 19, 22, 23, 29, 32, 33, 34, 36, 37, 40, 56, 57, 60, 62, 69, 73, 106, 108, 109, 111, 118, 122, 136, 137, 146, 147, 166

ensino 4, 5, 6, 7, 12, 14, 15, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 64, 65, 67, 69, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 103, 104, 106, 109, 111, 113, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 129, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 145, 147, 149, 152, 153, 167, 170, 171, 174, 179, 184

ensino-aprendizagem 7, 15, 36, 60, 62, 113, 128, 129, 140, 179

escolar 4, 6, 11, 13, 17, 18, 19, 20, 24, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 45, 46, 47, 49, 56, 57, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 73, 84, 92, 96, 106, 108, 109, 112, 118, 125, 136, 138, 142, 148, 171

escrita 5, 6, 16, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 82, 90, 91, 94, 95, 96, 98, 99, 102, 103, 104, 108, 110, 111, 131, 171, 173

experiência 6, 61, 76, 77, 78, 79, 83, 84, 87, 88, 90, 91, 94, 96, 110, 115, 117, 118, 119, 121, 122, 133, 144, 153, 163, 173, 174, 175

F

filosofia 6, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 88, 90, 98, 131, 164, 170, 179

formação 7, 11, 13, 14, 17, 19, 26, 30, 32, 33, 34, 35, 40, 51, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 73, 77, 80, 83, 84, 86, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 104, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 139, 144, 145, 146, 148, 149, 153, 160, 163, 167, 172

I

inclusão 44, 45, 46, 47, 50, 51, 55, 57, 58, 62, 69, 107,

109

infância 6, 59, 70, 135, 153, 161, 178

instrução 32, 67, 106, 108, 137

inteligências múltiplas 7, 128, 129, 135, 137, 138, 139, 140, 141

interdisciplinar 6, 75, 76, 77, 87, 93, 113

L

leitura 6, 28, 29, 50, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 86, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 117, 144, 156, 159, 171, 173

M

metodologias 6, 33, 34, 41, 44, 45, 46, 50, 51, 55, 79, 83, 90, 91, 96, 99, 103, 104, 107, 116, 117, 124, 125

motivação 14, 24, 32, 39, 49, 66

O

oratória 6, 75, 76, 77, 78, 83, 88

P

pandemia 16, 18, 115, 116, 118, 120, 123, 124, 125, 127

pedagogia 11, 12, 15, 16, 17, 19, 21, 30, 33, 56

pedagógicas 4, 13, 19, 20, 24, 32, 39, 41, 54, 60, 77, 84, 87, 95, 96, 98, 104, 106, 107, 110, 111, 112, 113, 118, 120, 144, 149

políticas 7, 13, 18, 19, 33, 36, 56, 62, 65, 66, 78, 79, 80, 119, 122, 126, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 166, 174

práticas 4, 13, 16, 32, 33, 38, 39, 41, 45, 51, 55, 60, 61, 62, 69, 71, 94, 95, 96, 115, 118, 120, 125, 126, 140, 144, 147, 148, 149, 172, 178, 179

professor 7, 11, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 23, 30, 32, 34, 36, 37, 40, 41, 45, 46, 47, 49, 51, 54, 55, 57, 62, 67, 68, 69, 73, 77, 80, 82, 83, 84, 85, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 111, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 125, 126, 129, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 165, 166, 179, 181, 184

professores 7, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 32, 41, 44, 45, 46, 47, 51, 56, 57, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 76, 79, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 103, 104, 106, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 131, 136, 138, 140, 141, 144, 146, 148, 149, 161, 163, 166,

167, 170, 172, 173, 175, 179
profissional 13, 38, 39, 41, 46, 47, 60, 69, 73, 83, 93, 95,
119, 125, 135, 148, 149, 172

R

resistência 5, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 83,
140

S

sexual 4, 6, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70,
71

sistema 4

social 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 24, 30, 33, 34,
35, 36, 38, 45, 46, 48, 49, 51, 65, 66, 67, 68, 70, 77,
87, 93, 94, 95, 103, 117, 118, 120, 131, 134, 135,
144, 145, 146, 147, 148, 149, 153, 160, 161, 163,
171, 174, 176, 179, 183

T

tecnologia 14, 32, 40, 41, 116, 164, 179

