

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

**Edição 45
Ano 17**

**Volume 02
Educação**

**Aroldo Magno de Oliveira
(Org./Ed.)**

2021

2021

2021

2021

Niterói – RJ

Revista Querubim 2021 – Ano 17 nº45 – vol. 2 – Educação – 104p. (outubro – 2021)
Rio de Janeiro: Querubim, 2021 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais
Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Andre Silva Martins
Elanir França Carvalho
Enéas Farias Tavares
Guilherme Wyllie
Hugo Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luiza Helena Oliveira da Silva
Marcos Pinheiro Barreto
Mayara Ferreira de Farias
Paolo Vittoria
Pedro Alberice da Rocha
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima – A emancipação em Habermas e sua utilização no pensamento educacional: uma breve análise pela perspectiva marxista	04
02	Jaison Marques Luiz e Luis Otoni Meireles Ribeiro – Estado do conhecimento: mapeamento sobre o daltonismo, as tecnologias e a formação de professores	17
03	Josiane Aparecida Alves da Silva e Andréa de Paula Pires – A Importância da Psicomotricidade na prática pedagógica com alunos de Inclusão	27
04	Leticia Leite Chaves e Crisna Daniela KrauseBierhalz – Relações entre os processos avaliativos e a formação de professores: um levantamento no portal de periódicos da CAPES	35
05	Lorena Carvalho Leal – O esgotamento físico e mental dos professores no período pandêmico	43
06	Lucas Visentini – Dos “punhos de chumbo” do estado à “mão invisível de ferro” do mercado: educação e anti-neoliberalismo	50
07	Moisés José Rosa Souza et al – A prática interdisciplinar no curso técnico em agropecuária	56
08	Olívia Biss Mathias e Regina Celia Mendes Senatore – Mandatos inconscientes: o que pode existir por trás da não aprendizagem	67
09	Raimunda Maria Barbosa de Sá – Ensino remoto inclusivo: limites e possibilidades metodológicas para estudantes com deficiência no Ensino Médio em Imperatriz – Maranhão	75
10	Rosângela Diniz Rabelo – O ensino da África e as suas culturas na formação do educando: uma análise nos temas estudados no Ensino Fundamental II, acerca da história africana diante da obrigatoriedade da Lei 10.639/03, no componente curricular História	82
11	Valmôr Scott Junior et al – Ensino remoto e formação de professores: limitações e possibilidades à consecução do direito à educação	90
12	Vangela Azevedo dos Santos et al – Saberes docentes mobilizados por professores que ensinam matemática na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental	98

A EMANCIPAÇÃO EM HABERMAS E SUA UTILIZAÇÃO NO PENSAMENTO EDUCACIONAL: UMA BREVE ANÁLISE PELA PERSPECTIVA MARXISTA

Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima¹

Resumo

Propõe-se uma análise da compreensão de emancipação a partir da teoria de Jürgen Habermas, discutindo sua utilização no contexto do pensamento educacional, problematizando-a à luz da teoria marxiana. Para isso, realiza um levantamento das obras de Habermas que tratam dessa temática, contrapondo-a à proposta marxiana de emancipação humana. Conclui-se que a perspectiva de Habermas, apesar de perceber a problemática social capitalista, por focar nos processos comunicativos para o alcance da emancipação, realiza uma proposta idealista, e assim, conflitante com a perspectiva marxiana de emancipação humana. Porém, considera-se relevante elencar as contribuições da perspectiva de Habermas para se pensar uma educação que possa contribuir para o processo de emancipação humana.

Palavras-chave: Educação escolar; emancipação humana; Jürgen Habermas; marxismo.

Abstract

It is proposed an analysis of the understanding of emancipation from the theory of Jürgen Habermas, discussing its use in the context of educational thought, problematizing it in the light of Marxian theory. For this, it carries out a survey of Habermas' works that deal with this theme, contrasting it with the Marxian proposal of human emancipation. It is concluded that Habermas' perspective, despite perceiving the capitalist social problem, by focusing on communicative processes for achieving emancipation, carries out an idealist proposal, and thus, conflicting with the Marxian perspective of human emancipation. However, it is considered relevant to list the contributions from Habermas' perspective to think about an education that can contribute to the process of human emancipation.

Keywords: School education; human emancipation; Jürgen Habermas; Marxism.

Introdução

A ideia da educação escolar como uma forma de propiciar emancipação é uma recorrente desejável em diversos ideários educacionais, discursos políticos, estudos acadêmicos e até mesmo no senso comum. Todavia ao questionar o que seria essa esperada emancipação, entende-se que a própria compreensão sobre o termo emancipação não configura um consenso. Buscando qualificar a emancipação aqui almejada, defende-se que essa se vincula não apenas aos aspectos subjetivos dos seres humanos, mas que as condições materiais são determinantes para essa emancipação. Neste sentido, a questão da emancipação assume o sentido marxiano, que qualifica a *emancipação humana* como primordial.

O conceito de emancipação humana se refere a uma emancipação real (MARX, 2009), agregando em si todas as expectativas de emancipação possíveis à humanidade. Nesta perspectiva compreende-se que a humanidade já possui o nível de desenvolvimento necessário para lutar por uma sociedade na qual não haja desigualdade, opressão, exploração, vislumbrando-se uma emancipação plena, que integra e supera todas as propostas de emancipação já idealizadas/realizadas. Desde o livre acesso a todos os bens produzidos pela humanidade até uma

¹ Professora do Instituto Federal de Brasília. Doutora em Educação pelo PPGE/UnB

relação subjetiva autônoma e consciente com o mundo, a emancipação humana, por ser total e radical, só pode efetivar-se, portanto, quando para todos, sem exceção.

Desta forma, o que, de fato, impossibilita a emancipação humana? Marx (1818-1883), com parceria expressiva de Engels (1820-1895), aponta o próprio modelo social capitalista o grande obstáculo para a realização da emancipação humana, devido à alienação decorrente do seu modo de produção da vida social. A alienação corresponde ao estranhamento de um mundo social que é criado pelo próprio ser humano, mas que não se reconhece neste (MARX, 2003; 2008). Com este entendimento, a alienação não pode ser superada sem se alterar as condições concretas da alienação, condições estas provenientes das consequências geradas pelo metabolismo social do capital, que garante a manutenção da propriedade privada, divisão do trabalho, classes sociais (MARX, 2010). Assim, a organização social capitalista é posta como o principal impeditivo da emancipação humana, sendo condição *sinequa non* a sua superação, indicando o comunismo como a alternativa social possível e desejável para a emancipação humana.

Ampliando a pesquisa sobre educação e emancipação para além da compreensão marxiana da emancipação humana, percebeu-se que teoria de Jürgen Habermas (1929-) sobre educação e emancipação possui não apenas uma expressiva representatividade no cenário brasileiro da pesquisa em educação, mas que também apresenta profundidade e complexidade teórica.

Buscando se aproximar da compreensão de emancipação habermasiana e compreender melhor sua contribuição para a educação, se realizou uma análise teórica de suas obras que tratam sobre a temática (HABERMAS, 2012; 2007a, 2007b, 2004, 1997, 1993; 1983). Cabe ressaltar que a análise realizada sobre esse autor foi realizada sob o ponto de vista da teoria social marxiana. Dessa forma, problematiza-se sua concepção de emancipação que não preconiza a revolução do modo burguês de produção como necessária para essa emancipação. Contudo, entende-se que o Habermas traz considerações sobre a emancipação que não puderam ser previstas na teoria marxiana. Neste sentido, se pretende apresentar, em forma de contribuição para a compreensão da emancipação pertinente ao contexto educacional, uma análise da sua perspectiva.

Lembra-se que, da mesma forma que não há neutralidade em nenhuma expressão científica, nesta análise também não há. Destaca-se, também, que a abordagem do pensador elencado se limita a suas contribuições sobre educação e emancipação, ciente de que seus estudos se expandem para além dessas questões que, por não fazerem parte da proposta da pesquisa, não serão aqui abordadas. Sendo assim, é preciso considerar que a extensão das contribuições deste autor é muito mais ampla do que se apresenta nas páginas a seguir.

Jürgen Habermas e a emancipação pela ação comunicativa

Integrante da segunda geração da chamada Escola de Frankfurt, o alemão Jürgen Habermas se torna assistente de Theodor Adorno (1903-1969) e, posteriormente, um de seus principais críticos. Considerando pessimista a dialética adorniana, entende que esta realiza um ceticismo em relação à possibilidade emancipadora da racionalidade. Se dedica, assim, ao propósito de

Reabilitar a ideia segundo a qual a razão é o principal recurso – senão o único – de que a humanidade dispõe para resolver seus conflitos e encontrar alternativas de solução para seus problemas. [...] Habermas alerta insistentemente que a razão, além de se orientar por interesses técnico-instrumentais, orienta-se por interesses práticos e interesses emancipadores (MÜHL, 2011, p. 1036)

Concorda que o projeto originariamente emancipador da razão iluminista teria resultado na instrumentalização da razão e sua submissão à técnica, subsidiando uma dominação revelada, por exemplo, pelos regimes totalitários, antissemitismo, e manipulação da cultura pela indústria cultural.

Nesse sentido, integra junto aos seus pares frankfurtianos o corpo da crítica ao cientificismo positivista. Porém, acredita que ainda haveria um ideal de emancipação iluminista que não teria sido realizado e para que este pudesse se cumprir seria necessário “lançar sobre novos fundamentos toda a nossa compreensão da razão, do ser humano e da sociedade” (SAVIDAN, 2007, p. VIII). Buscando um novo olhar sobre a constituição do conhecimento da realidade humana, estabelece uma mudança de paradigma filosófica, em direção a uma perspectiva realista pragmática (HABERMAS, 2007a).

Habermas segue o interesse pela emancipação, percebendo na autorreflexão da razão a possibilidade de assegurar ao homem a capacidade de superar as formas de dominação [...]. Habermas discute assim as condições de possibilidade do conhecimento, apoiando-se, para isso, na filosofia transcendental kantiana. No entanto, ele procede uma inversão desse transcendental, substituindo a síntese da consciência sobre o objeto pela síntese das experiências vividas, que logo se colocam como interações linguísticas. Não se trata a priori da consciência de Kant, mas de algo constituído pelos interesses orientadores do conhecimento. Não é nem um elemento da consciência, nem da pura empiria, mas da experiência prática coletiva. A proposta é a de um transcendental transformado, uma virada pragmática do transcendental kantiano em que a experiência é constituída no contexto da ação. Em suma, trata-se de um conhecer crítico que se torna realizável por uma autorreflexão possível que perpassa a experiência coletiva (DEVECHI; TREVISAN, 2011, p. 415).

O filósofo alemão, com uma base kantiana contraposta, retira a propriedade da razão de uma esfera transcendental absoluta, trazendo o foco para a construção de preceitos racionais por meio dos processos coletivos de interação social. Por ser construído na e pela interação social, Habermas (2007a) assume uma postura pragmática de racionalidade, por considerar que a justificação, revalidação ou refutação do conhecimento se dá na relação entre as práticas cotidianas e os discursos. Os discursos seriam “como máquinas de lavar: filtram aquilo que é racionalmente aceitável para todos. Separam as crenças questionáveis e desqualificadas daquelas que, por um certo tempo, recebem licença para voltar ao status de conhecimento não-problemático” (HABERMAS, 2007a, p. 63). A sua proposta de emancipação passa, assim, pela solução de qualquer situação problema por meio dos debates coletivos com o envolvimento de todas as partes interessadas, até que se encontre uma solução consensual para todos. Dessa forma, os acordos são firmados e se mantém até que, por ventura, se tornem dissonantes novamente, gerando a necessidade de um novo debate para se chegar a um novo acordo.

Nesse seguimento se afasta da perspectiva adorniana, por não acreditar que uma boa constituição do sujeito (ego) seria a chave para a compreensão da realidade de uma forma salutar, de forma que os indivíduos fossem capazes de rejeitar preceitos autoritários. Defende, assim, que o caminho para superar os desvios da racionalidade objetiva não estaria no fortalecimento psíquico da subjetividade, mas estaria ainda na racionalidade desenvolvida nas interações sociais. Seus estudos acerca da obra de Sigmund Freud se convergem em seu “enraizamento no interesse da dissolução das estruturas patológicas que inibem a livre comunicação do sujeito consigo mesmo e com os outros” (BAUMGARTEN, 1998, p. 139). Roga, assim, uma descentralização em relação ao ego, porém não em direção à objetividade, mas à uma dinâmica em que cada qual pode e deve fazer o esforço de “ver o que o outro vê” (HABERMAS, 2007a, p. 67). A partir daí inicia “a construção de um modelo teórico capaz de compatibilizar a pluralidade de perspectivas, formas de vida, de culturas e esquemas conceituais com princípios universais” (BAUMGARTEN, 1998, p. 140). Considera, nessa dinâmica, a importância da pluralidade cultural como fonte de desenvolvimento humano, partindo da diferenciação rumo a construção de preceitos universais.

É essa multiplicidade de perspectivas interpretativas que explica porque o sentido do princípio da universalização não se esgota numa reflexão monológica

segundo a qual determinadas máximas seriam aceitáveis como leis universais *do meu ponto de vista*. É só na qualidade de participantes de um diálogo abrangente e voltado para o consenso que somos chamados a exercer a virtude cognitiva da empatia em relação às nossas diferenças recíprocas na percepção de uma mesma situação. Devemos então procurar, *a partir do seu próprio ponto de vista*, proceder à universalização de todos os interesses envolvidos. O discurso prático pode, assim, ser compreendido como uma nova forma específica de aplicação do Imperativo Categórico (HABERMAS, 2007a, p. 09-10, grifos do autor).

Deslocando o eixo da constituição de preceitos universais de uma esfera idealista e absoluta para a esfera prática e interativa, Habermas (2007a) tece sua compreensão de humanidade e sociedade fundadas sobre as interações sociais relacionadas ao compartilhamento intersubjetivo. Desta maneira, em sua compreensão sobre a humanidade, Habermas (2007a) entende que a característica primordial humana se assenta justamente na forma complexa e desenvolvida que se realiza as interações sociais, a partir de sua análise sobre as necessidades humanas e o desenvolvimento social.

Quando comparamos entre si os equipamentos biológicos de mamíferos recém-nascidos descobrimos que nenhuma outra espécie vem ao mundo tão carente de cuidados como o homem e que nenhuma espécie necessita de um período tão longo de educação no seio de uma família e de uma cultura pública compartilhada intersubjetivamente pelos semelhantes. Nós, homens, aprendemos *uns dos outros* (HABERMAS, 2007b, p. 20, grifos do autor).

A constituição do mundo humano, portanto, não estaria na relação sujeito-objeto, mas na relação sujeito-sujeito, na intersubjetividade. O que faria o ser humano ser humano seriam os processos intersubjetivos desenvolvidos por uma linguagem integralmente constituída, o que diferenciaria os humanos dos outros animais. Transfere, assim, o salto ontológico social da categoria trabalho, tal como é desenvolvido no pensamento marxiano (MARX, 2013), para a linguagem.

O conceito marxiano de trabalho social, portanto, é adequado à tarefa de delimitar a forma de vida dos homínidas com relação à dos macacos, mas não capta a reprodução especificamente humana da vida. [...] Podemos falar de reprodução da vida humana, a que se chegou com o *homo sapiens*, somente quando a economia de caça é completada por uma estrutura social familiar. Esse processo durou milhões de anos; ele equivale a uma substituição, de nenhum modo insignificante, do sistema animal de *status*[...] por um sistema de normas sociais que pressupõe a *linguagem* (HABERMAS, 1983, p. 115-117).

Desta forma, a comunicação, em Habermas (2012), ocupa um lugar central. Sua perspectiva se baseia na ideia de que os processos constituintes da sociedade teriam se desenvolvido no ato comunicativo². Este ato possuiria dois níveis de articulação: “o da intersubjetividade, com base no qual falante e ouvinte comunicam-se um com o outro e o da objetividade, sobre o qual falante e ouvinte podem chegar a um entendimento relativo aos fatos” (BAUMGARTEN, 1998, p. 143). Dessa forma, Habermas (2007a) confere à linguagem humana a potencialidade de desvelar a realidade, quando realizada respeitando a igualdade e a liberdade de cada sujeito: “a projeção de um mundo social inclusivo, caracterizado por relações interpessoais ordenadas entre os membros livre e iguais de uma associação que determina a si mesma [...] de fato pode substituir a referência ontológica a um mundo objetivo” (HABERMAS, 2007a, p. 66). Com isso, nas relações

² Medeiros (2014) aponta que essa constatação pode estar vinculada a sua experiência pessoal de vida, que é permeada pelo fato do filósofo alemão ter nascido com problemas relacionados a fala, lhe causando dificuldades para ser entendido pelos demais em sua infância e juventude, o que pode ter impulsionado a sua percepção do quanto a vida social seria dependente das relações comunicativas.

intersubjetivas estaria também a chave para uma correspondência fiel à realidade social, que não seria nunca, portanto, estanque. A verdade não seria imutável, mas também não seria oscilante junto a um relativismo absoluto – a compreensão do real estaria nos processos intersubjetivos de negociação, mediada pelos mecanismos de comunicação.

Entendendo que o processo basilar que determina a constituição da realidade social, em última instância, seriam os indivíduos em interação, Habermas (2004) inaugura uma concepção de sociedade fundada na intersubjetividade mediada por uma comunicação apoiada na razão. Sendo a base da constituição social, a possibilidade da emancipação estaria nos processos comunicativos racionais.

Ao se examinar o conjunto da obra de Habermas, apesar das diferentes temáticas abordadas e de alguns redirecionamentos metodológicos [...], há um fio condutor que permanece constante em seu trabalho. Esse fio condutor é a ideia de emancipação articulada à comunicação mediatizada pela razão como condição para o entendimento (BAUMGARTEN, 1998, p. 137).

Com esta apreensão, e acreditando ainda no projeto de emancipação da modernidade, o filósofo alemão busca propor tipos de ações de forma a reverter equívocos e prejuízos que a racionalidade instrumental teria trazido à humanidade. Apostando na potencialidade da razão, e percebendo a realidade social como constituída pelos processos comunicativos, Habermas (2012) funda, em contraposição à racionalidade instrumental, a sua compreensão de racionalidade comunicativa. Dessa forma, a emancipação ainda seria um fruto da razão, que apenas não teria se realizado por meio da racionalidade nascida no iluminismo devido a uma instrumentalização desta. Sobre isso, Baumgarten (1998, p. 153) explica que

O potencial emancipatório da razão, enquanto instrumento de orientação do homem em sua luta para conhecer e transformar a natureza e libertar-se da dominação, transmutou-se, na sociedade moderna, em capacidade de manutenção e extensão da dominação, tornando-se, enquanto ciência, um tipo superior de ideologia: a razão instrumental. Habermas busca resolver esse problema encontrando uma outra forma de razão - a comunicativa, que possibilitaria retomar o potencial emancipatório da razão.

A razão comunicativa seria a razão resultante do processo interativo entre interlocutores livres, com ausência de constrangimentos externos, em uma situação ideal de fala. Essa situação linguística ideal seria “aquela onde a comunicação não é perturbada nem por efeitos externos contingentes, nem por coações resultantes da própria estrutura da comunicação, excluindo deformações sistemáticas da comunicação” (BAUMGARTEN, 1998, p. 146). Além disso, seria necessário que as falas respeitassem as seguintes pretensões de validade: inteligibilidade; veracidade (do conteúdo da fala); sinceridade (das sentenças proferidas pelo interlocutor); e correção (em referência a valores e normas existentes) (HABERMAS, 2012). Trata-se de uma pressuposição contra factual a ser considerada como possível, de forma a permitir o desenvolvimento da teoria habermasiana.

Sobre essas compreensões Habermas (2012) tece sua conhecida teoria do *agir comunicativo*. O objetivo da ação comunicativa, para além de se acomodar na pluralidade de interpretações, deveria focar no alcance de um consenso. “O pesquisador abandona desse modo os dogmatismos do perspectivismo interpretativo, da objetividade que apaga os sujeitos do discurso, ou mesmo as reflexões puramente solitárias, para entrar no esforço de se chegar a uma interpretação suscetível de consenso” (DEVECHI; TREVISAN, 2011). Assim, razão e verdade seriam valores definidos consensualmente. O consenso seria o critério de validade do resultado alcançado na argumentação. Uma validade que seria sempre provisória, podendo ser revalidada ou refutada em posteriores

momentos argumentativos. Propõe, dessa forma, uma concepção reconstrutiva da hermenêutica, por entender que

O papel da hermenêutica dever ser aquele de indagar a realidade inspirando-se no interesse da manutenção e extensão da intersubjetividade de um possível entendimento que oriente a ação, em que a temática do agir e do entendimento comunicativos possam emergir (OLIVEIRA, 2008, p. 16-17).

O agir comunicativo seria, portanto, uma ação orientada para o entendimento, em prol do bem comum. Nesse sentido, Habermas (2007a, p. 10) pede que “todos façam o exercício de ‘adotar os pontos de vista uns dos outros’, exercício que leva [...] [a] uma progressiva ‘descentralização’ da compreensão egocêntrica e etnocêntrica que cada qual tem de si mesmo e do mundo”. Neste sentido, o agir comunicativo não seria nunca impulsionado por interesses individuais, ou para o êxito de alguma proposta, mas para o consenso.

Devido a uma suposta potencialidade especificamente humana de se comunicar buscando o entendimento, se construiria o contexto social da vida, que Habermas (2012) denomina como mundo da vida. Esse mundo seria constituído de

Objetos simbólicos que corporificam estruturas de conhecimento pré-teórico: atos de fala, ações dirigidas a metas e ações cooperativas; documentos, tradições, obras de arte, técnicas; instituições, sistemas sociais e estruturas de personalidade. Esse conjunto de objetos forma uma realidade estruturada simbolicamente que antecede qualquer abordagem teórica desse domínio de objetos (BAUMGARTEN, 1998, p. 148).

Habermas (2012) entende que, com o desenvolvimento da sociedade moderna, haveria tido uma racionalização do mundo da vida tornando possível uma elevação da sua complexidade que, ironicamente, a teriam hipertrofiado a ponto de deslanchar imperativos sistêmicos, com uma autonomização de subsistemas sociais em torno do dinheiro e do poder. Com isso teria se dado uma cisão entre sistema e mundo da vida. Sob a esfera do sistema caberiam as instituições sociais voltadas para o que chama de paradigma da produção, no qual as ações dos indivíduos seriam estratégicas e voltadas ao sucesso individual. Nessa esfera se teria o sistema econômico, com base na busca estratégica pelo lucro, e o sistema político, com base na busca estratégica pelo poder.

Neste sentido, os motivos que teriam levado a sociedade moderna à sua decadência seria o fato de que, com o desenvolvimento do capitalismo, haveria tido uma colonização do mundo da vida pelo sistema. Ou seja, as ações estratégicas teriam dominado as ações voltadas para o desenvolvimento das relações humanas, constituintes do mundo da vida. Dessa forma, o desafio central seria descolonizar o mundo da vida pelo sistema. Por compreender a ação dialógica como a base do mundo da vida, Habermas (2012) aposta no “processo de superação das patologias provocadas pela intervenção da racionalidade sistêmica (dinheiro e poder) sobre o mundo da vida através do restabelecimento da interação comunicativa de todos os envolvidos” (SANTANA, 2012, p. 13). Desta forma, a perspectiva habermasiana identifica a possibilidade de se reverter a dominação do agir estratégico sobre o mundo da vida a partir das instâncias superestruturais mediadas pela comunicação.

Ao tornar explícito que o processo basilar que determina a constituição da realidade, em última instância, são os indivíduos em interação comunicativa no contexto do mundo da vida, o autor identifica um núcleo sadio e racional da humanidade que garante a resistência contra a colonização total e que indica um manancial de poder emancipador a ser explorado. Mesmo que, em dadas circunstâncias, a humanidade viva sob situações de opressão e de exploração – como é o caso da sociedade atual –, as condições de possibilidade para a

emancipação desse estado de coisas ainda se encontram postas na instância supra estrutural do mundo da vida (SANTANA, 2012, p. 104).

A emancipação a ser conquistada e mantida dependeria, assim, de uma comunicação que se apoia em discursos racionais, atribuindo ao direito e à democracia o papel de serem os recursos por meio dos quais a autonomia do mundo da vida poderia ser defendida das interferências indevidas dos sistemas (HABERMAS, 1997). Com isso, Habermas (1997) procura revelar as possibilidades de emancipação presentes nas instituições modernas, apoiadas na capacidade humana de agir em função de interesses coletivos. Com o foco na atividade dialógica, percebe a sociedade democrática como a organização política com potencialidade para permitir e promover essas ações. Aponta, assim, a possibilidade de emancipação presente nos mecanismos de participação do Estado democrático.

Tais práticas necessitam de instituições racionais, de regras e formas de comunicação, que não sobrecarreguem moralmente os cidadãos e, sim, elevem em pequenas doses a virtude de se orientar pelo bem comum. O resto de utopia que eu consegui manter é simplesmente a ideia de que a democracia – e a disputa livre por suas melhores formas – é capaz de cortar o nó górdio dos problemas simplesmente insolúveis (HABERMAS, 1993, p. 94).

O filósofo alemão entende que, por meio dos regimes democráticos constituídos na modernidade, seria possível à humanidade criar espaços de diálogos e a participação nos quais os indivíduos, pela lógica e análise racional de suas falas, poderiam estabelecer consensos que fariam com que o sistema se submissem ao mundo da vida. Ou seja, a sociedade democrática possuiria as qualidades necessárias para possibilitar o diálogo entre os indivíduos, entre os cidadãos e as instituições de poder estatal, entre os clientes e as instituições econômicas, para que se desenvolvessem formas de sociabilidade no qual os indivíduos teriam cada vez mais escolhas, a dizer, seriam cada vez mais livres. Com isso, afirma que a partir da ação comunicativa se criaria espaços de diálogo que impediriam que o agir estratégico dominasse a ação dos indivíduos.

Desta forma, a chave para a denúncia e o ajustamento da realidade social estaria nos processos comunicativos, desde que estes fossem realizados pelo princípio do agir comunicativo.

Não é a contingência cega das circunstâncias decepcionantes que assinala o fracasso dos juízos e normas morais, mas antes a dor dos ofendidos, cuja voz se faz ouvir na contradição e indignação dos adversários que esposam orientações de valor diferentes. Esse fracasso exige uma série de processos de aprendizado pelos quais as partes conflitantes chegam a descentralizar suas perspectivas egocêntricas e etnocêntricas de tal modo que possam incluir-se reciprocamente uma à outra na construção conjunta de um mundo mais amplo de relações interpessoais legítimas (HABERMAS, 2007a, p. 66).

Assim, para se reverter os descaminhos sociais realizados no contexto do desenvolvimento capitalista, seria necessário ampliar democraticamente os espaços de interação e deliberação, de forma que todos os indivíduos pudessem construir, em interação, uma realidade social que fosse benéfica para todos. Com o diálogo situado num contexto de livre expressão, sobre a base da racionalidade, se alcançaria o entendimento mútuo necessário para a emancipação.

A teoria habermasiana na educação

Com um forte apelo sobre a possibilidade da emancipação por meio de ações provenientes das relações intersubjetivas racionais comunicativas, a esfera educativa parece ser um campo propício para esse empreendimento. Embora o filósofo alemão não tenha realizado muitas elaborações acerca das implicações pedagógicas da sua teoria, o campo da pesquisa em educação

utiliza, principalmente, a Teoria do agir comunicativo de Habermas (2012) para legitimar a possibilidade de se realizar uma educação para a emancipação. As premissas dessa vinculação entre educação e emancipação pela compreensão habermasiana se baseiam no princípio de que as atividades de ensino emancipadoras podem ocorrer apenas quando na esfera do agir comunicativo. O próprio agir comunicativo, em si, traria em sua composição características formativas emancipadoras, por priorizar uma constituição da individualidade para além do individualismo. Conforme afirma Habermas (2004, p. 96), “o agir comunicativo permite o entrelaçamento de individuação e socialização. A linguagem ‘une ao individualizar’ e assim guarda os sujeitos comunicativamente socializados da ‘degeneração pela singularização’”.

Além disso, a educação traria a possibilidade da implantação e propagação da ação comunicativa, afinal, idealmente “em educação não é permitido blefar, mentir, iludir, enganar, ludibriar, distorcer, mascarar. É permitido, sim, falar, dizer a verdade, ou seja, ter sempre em mente as pretensões de veracidade” (TESSER; HORN; JUNKES, 2012, p. 116). Com isso ocorreria a interação humana que se afasta da massificada ação instrumental que coloniza a sociedade, trazendo o equilíbrio a favor do mundo da vida. Considerando que a potencialidade emancipadora se vincularia à restauração da comunicação livre de dominação presente no mundo da vida, caberia à educação se aproximar dessa esfera, revertendo sua prospecção tradicional voltada para a sistema. Mesmo sendo o espaço da ciência e da técnica, que seriam a base da racionalidade instrumental, ao se constituir a educação a partir do paradigma da racionalidade comunicativa, se formaria a crítica argumentativa necessária para uma formação emancipadora. No processo educativo guiado pela ação comunicativa os envolvidos poderiam ampliar sua consciência crítica e suas competências racionais intersubjetivas, com o engajamento para se tornarem participantes da sociedade, rumo ao ideal da democracia deliberativa.

Para Habermas (1983), se a relação do conhecimento fosse colocada no Mundo da Vida, na continuidade de cada sujeito, não para permanecer nela, mas para, a partir dela, voltar criticamente ao objeto, então a assimetria, isto é, a desigualdade entre os interlocutores desapareceria, porque ambos tomam como ponto de partida um universo de vivências crenças, valores e normas morais que constituem um Mundo da Vida compartilhado. Dever-se-ia recolocar o problema da educação, e especialmente da instituição escolar, como um espaço de ação comunicacional, por meio da relação dialógica, conforme uma nova subjetividade e ao mesmo tempo geradora de uma reflexão crítica sobre a realidade, visando transformá-la. Por isso, deve-se percorrer o caminho da valorização das relações, face a face com o espaço, onde a razão do “outro” possa expressar-se como o espaço não colonizado, de modo que realize um encontro pessoal de “proximidade”, em que a dignidade do outro está na origem e constitui a própria possibilidade de entabular uma relação argumentativa e, portanto, racional (MENEZES JUNIOR, 2014, p. 10).

Em suma, a proposta emancipadora da educação com base habermasiana aposta na formação que valoriza os aspectos intersubjetivos pragmáticos, que permitiria aos seres humanos se tornarem participantes e abertos ao diálogo, sem exclusões ou coações. A partir daí se poderia formar seres capazes de agir conforme os acordos coletivos, revisitando esses acordos sempre que necessário, ou seja, sempre que, por ventura, a situação deixar de ser consensual. Para isso seria importante ter em mente que o consenso só poderia ser determinado “estritamente por razões e não por coações” (BAUMGARTEN, 1998, p. 144). O que demandaria, assim, um novo posicionamento dos professores.

O desafio lançado por Habermas aos educadores é de esses se tornem críticos permanentes e incansáveis desse processo conflituoso, contraditório, contingente, que é a educação e que necessita, por causa dessa sua natureza, de uma permanente revalidação. Consciente de que a educação passa por um

momento de crise, causada, em grande parte, pela incapacidade do sistema econômico de atender às expectativas e necessidades que ele mesmo cria, e ciente, também, do papel manipulador que o poder político exerce na dissimulação das causas desses conflitos, Habermas insiste em considerar que a humanidade pode retomar o projeto da modernidade e fazer da educação um processo de conscientização, auxiliando na instauração de uma sociedade mais justa, equilibrada e racional (SANTANA, 2012, p. 104).

Nesse sentido, a crítica com base habermasiana à formação realizadas nas instâncias educativas modernas se relaciona, principalmente, à diferenciação dos atores sociais, no autoritarismo, e no constrangimento que a escola teria em seu legado. De forma a orientar a educação escolar no sentido da emancipação, a regulação da escola, a definição do currículo, a forma de avaliação, os procedimentos de ensino-aprendizagem etc. deveriam ser definidos participativamente, sob o pressuposto de que todos os envolvidos seriam livres e capazes de defender seus interesses.

Com essa mudança de paradigma em direção ao mundo da vida, a educação estaria contribuindo para a emancipação, pois estaria formando dentro do viés da racionalidade comunicativa, a partir do agir comunicativo. Pois, a comunicação, e não a revolução social no sentido marxiano, seria a resposta para as mazelas sociais.

O processo de emancipação do sujeito, que Marx havia ancorado na crítica da economia política, lhe fornecendo critérios historicamente determinados, os quais tornavam possível a diferenciação entre interesses legitimamente humanos e os interesses que impediam a desalienação, passa a ser entendido por Habermas como um processo de comunicação. A comunicação linguística e o diálogo sem coações externas constituem, portanto, a saída para a alienação, para a perda da individualidade do sujeito e para a recuperação da autonomia da sociedade (MENEZES JUNIOR, 2014, p. 04).

Por defender que a ação comunicativa seria capaz de possibilitar a reconstrução crítica do pensar e agir humanos, Habermas (2012) se situa de forma diametralmente oposta à concepção de emancipação humana no sentido marxiano (MARX, 2009). Em Habermas (1997) o diálogo permitiria a reversão dos resultados nocivos do capitalismo, reconstruindo a promessa de emancipação da modernidade. Resultado de uma elaboração teórica na qual a fundamentação social não estaria na produção material da vida social, mas nas interações humanas.

A tese de Habermas é que a conexão entre forças produtivas e relações de produção (fundamento da teoria da luta de classes de Marx) deveria ser substituída por uma mais abstrata entre trabalho e interação; isto é, entre agir instrumental e agir comunicativo. Ele propõe que a teoria dialética marxiana seja substituída por uma outra teoria também dialética, aquela que interpreta criticamente a história humana como dialética entre duas “racionalizações”: a do agir instrumental e a do agir comunicativo (OLIVEIRA, 2008, p. 04).

Com essa perspectiva, não seria necessário subverter o sistema de produção capitalista, mas apenas reformá-lo, constantemente, por meio dos acordos intersubjetivos, de forma que as potencialidades do capitalismo não fossem suplantadas por suas adversidades. Pois, “de acordo com Habermas um projeto de Estado social voltado para si, dirigido à moderação da economia capitalista e à domesticação do estado não se dá por referência ao trabalho” (BAUMGARTEN, 1998, p.155). Pode-se entender que esse posicionamento se deriva à crença que a problemática capitalista, na tese habermasiana, não se relacionaria à miséria material que o sistema resulta, mas se limitaria às relações interpessoais.

Dito de forma muito direta, a teoria habermasiana foi forjada em uma situação social muito peculiar e excepcional, a do Estado de Bem-Estar social amplo e vigoroso que esteve vigente na Alemanha do pós-guerra em uma época de imensa prosperidade econômica que se refletiu em melhorias generalizadas no padrão de vida. Hobsbawm, na Era dos extremos, designa tal período como “a era de ouro” do de resto catastrófico “breve século XX”, embora ressalte que, se é certo que praticamente toda a população europeia (ocidental) gozou das benesses dessa época, nem todo o resto do mundo teve tal sorte. Na época, estava bem assentada a crença de que tais benesses seriam duradouras e se disseminariam aos poucos pelo mundo, e tal crença estava tão arraigada no pensamento habermasiano que no término do artigo “trabalho e interação” ele afirmava que “apesar da fome reinar ainda sobre dois terços da população mundial, a eliminação da fome já não é nenhuma utopia no sentido pejorativo”. Se lhe parecia que a fome e a miséria poderiam estar com os dias contados, o mesmo não ocorria a respeito da servidão e da humilhação, e por isso Habermas se dirige de forma cada vez mais enfática aos conflitos que não podem ser chamados de redistributivos ou, em seu linguajar, não dizem respeito à esfera do trabalho (FLECK, 2014, p. 177).

Além disso, o trabalho, na teoria habermasiana, pertenceria à esfera do sistema, que teria colonizado o mundo da vida. Com esta compreensão, a saída da problemática capitalista não poderia ser resolvida na esfera da propriedade dos meios de produção, das lutas de classes, nos processos revolucionários, afinal todas essas questões seriam limitadas por funcionarem dentro do paradigma dos interesses individualistas, da manipulação, e da estratégia, contrários ao mundo da vida.

Enquanto o trabalho se caracteriza por ser uma ação não linguística, estratégica (i.e. diz respeito a fins), a interação é uma ação linguística e comunicativa (sendo assim um processo reflexivo), dependendo da “cooperação e do assentimento livre de coerção”. Portanto, sempre segundo o autor, na dimensão simbólica poderia ser encontrado um ideal emancipatório que não seria caracterizado pelo reducionismo economicista típico da dimensão estratégica (FLECK, 2014, p. 167).

Compreendendo que os problemas decorrentes do capitalismo não se situariam na situação concreta da vida dos indivíduos, mas na esfera inter-relacional comunicativa, a teoria habermasiana entende que “o conflito principal do nosso tempo, nas sociedades capitalistas avançadas e democráticas, não é um conflito de classe, mas um conflito que deriva do processo em ato de ‘colonização’ por parte do sistema em relação aos mundos da vida” (OLIVEIRA, 2008, p. 06). Por esse motivo, situações intersubjetivas de comunicação ampla, livre, verdadeira e extensiva a todos os envolvidos, poderiam reverter os desvios do projeto moderno de emancipação.

Entretanto, realizar uma situação ideal de fala, para que a comunicação possa resultar em ações a favor de todos os envolvidos, já esbarra na problemática “situação ideal”. Buscando alcançar a igualdade social de todos os indivíduos, a proposta habermasiana parte da necessidade dessa igualdade para os processos de interação social – uma igualdade que ainda não existe. A expectativa de emancipação pela descolonização do mundo da vida pelo sistema, a partir do ato comunicativo, pressupondo uma situação ideal de fala, que só existiria no mundo da vida já descolonizado pelo sistema, dá à tese habermasiana uma característica circular de difícil solução. Como explica Baumgarten (1998, p. 156):

Portanto, a condição de possibilidade do combate às patologias causadas pela colonização do mundo-da-vida é que não haja colonização do mundo da vida, desde que é exatamente esta que impossibilita a tematização discursiva e que incapacita os sujeitos, impedindo o desenvolvimento de um estado de consciência pós-convencional, o qual, por sua vez não está desenvolvido sequer

nas democracias ocidentais, como o próprio autor reconhece. Novamente o pensamento habermasiano apresenta uma circularidade que articula-se a uma perspectiva utópica racionalista. Desta forma, parece necessário concordar com o diagnóstico de Milman (1996, p. 270) que Habermas (...) dá por resolvido o problema de explicar como se dará a transformação dos contextos de distribuição reais do poder político e econômico (...) cujas condições atuais inviabilizam as próprias condições comunicativas necessárias para a obtenção do consenso.

Desta forma, não se considera possível esperar que os indivíduos mais explorados pelo sistema capitalista, sem acesso à recursos básicos de sobrevivência, estariam em condições de igualdade para reivindicar argumentativamente os ajustes sociais necessários para o bem de todos. Isso seria simplificar a exploração e dominação do sistema capitalista, no sentido que “a dominação assume a forma de um masoquismo social constituído por falta de vontade política, de um lado, e de consciência da dominação, de outro” (VIEIRA, 2004, p. 58). Com isso, a sociedade capitalista permanece inquestionável. Assim, apesar de criticar o desenvolvimento do capitalismo, a teoria habermasiana parece “resignar-se ao capitalismo atualmente existente como se este fosse o melhor dos mundos possíveis” (FLECK, 2014, p. 180). Por não considerar a forma de produção capitalista como a raiz problemática da questão, a alternativa que lhe resta é se abster sobre seu o funcionamento real, buscando remediá-lo, constantemente. Um posicionamento idealista e antirrevolucionário.

Partindo da compreensão marxiana (MARX, 2008) de que as bases superestruturais mantêm uma relação dialética de determinantes realizada pelas instâncias infraestruturais, a comunicação, em si, não poderia se liberar de seu viés alienante decorrente da estrutura social capitalista. A capacidade do entendimento humano pelo diálogo racional não seria uma característica inerentemente humana, mas o resultado de uma necessidade surgida pela complexificação social resultante do desenvolvimento das formas de se realizar o trabalho. Por focar nos problemas superestruturais das relações interpessoais, Habermas (1983) não considera que estes são justamente resultados do modo de produção material da vida social, foco real do problema, já que a miséria material, ao contrário de se resolver, aprofunda seu grau de expansão e consequente degradação da vida humana. Uma emancipação resultante de ações de fala livres de coação proferidas por indivíduos que se sentem coagidos e impotentes frente a uma sociedade que se funda em sua exploração parece ser, portanto, algo de difícil realização.

Considerações finais

Considerando o complexo educacional no mundo capitalista, entende-se que este também faz parte das estruturas sociais que são erguidas em uma infraestrutura de alienação e dominação. Portanto apontar que na escola ocorra uma comunicação livre de coação, mistificação, opressão, e que com isso, ocorra a emancipação dos indivíduos, esbarra na mesma problemática.

Todavia, negar completamente o potencial emancipador da educação seria negar a própria dialética da teoria marxiana. Com a compreensão de uma educação que poderia realizar a apropriação do conhecimento humano, em sua compreensão histórica radical, se posicionando pela perspectiva da classe proletária que teria missão histórica de, conscientemente, deflagrar uma revolução, se institui a possibilidade de uma educação revolucionária. Neste sentido, a relação entre educação escolar e emancipação humana se dá pela perspectiva da revolução, que necessita da apropriação da realidade para a formação de consciência revolucionária.

Com esta perspectiva, defende-se que uma educação emancipadora se encontra na formação da humanidade da forma mais radical possível, ou seja, a busca pela humanização, que é negada pela configuração social do trabalho no sistema capitalista. Uma educação escolar

revolucionária tem, portanto, a pretensão da formação humana que resgata o sentido ontológico de ser humano – o ser que tem a possibilidade concreta de transformar a realidade na qual se encontra, sendo capaz, inclusive, de construir uma sociedade para além do capitalismo.

Sobre a questão da valorização da apropriação do conhecimento da realidade, retoma-se que o conhecimento não é algo a ser puramente transmitido, mas também construído coletivamente. Dessa forma, entende-se que é preciso promover a elevação da consciência filosófica da classe trabalhadora (SAVIANI, 1989), considerando que ela mesma já possui, em sua vida cotidiana, o acesso ainda mistificado à realidade concreta do real funcionamento do capitalismo. Portanto, uma educação revolucionária tem como um de seus principais elementos as questões trazidas pelos estudantes, que não devem ser negligenciadas, e sim utilizadas como combustível para a formação educacional.

Nesse sentido, vale considerar a construção coletiva de preceitos teóricos a partir da experiência prática da vida, tal como propõe Habermas (2007a). Porém o critério de verdade não poderia se dar a nível de superestrutura, como o consenso, mas a própria realidade. Embora o consenso obtido por meio do diálogo racional possa ser uma útil ferramenta. Não se espera um consenso geral que una todas as classes sociais, afinal a proposta comunista choca-se diretamente com os interesses da classe dominante. Porém, considerando a atual fragmentação da classe trabalhadora, a falta de união das massas se constitui como um obstáculo para o fortalecimento da classe capaz de subverter o capital. Desta forma, uma educação democrática, que valoriza o diálogo e os acordos comunicativos, pode ser considerada uma via de construção da consciência revolucionária. Em um momento em que as diferenças foram colocadas como antagonismo da igualdade, vale o exercício de se pensar uma formação que estimule a construção de preceitos revolucionários que partam do reconhecimento das diferenças para que, de forma coletiva, se chegue ao atual denominador comum fomentador das atrocidades sociais e ambientais – o sistema capitalista.

Cabe, assim, à educação a importante tarefa de evidenciar que uma massa revolucionária deve ser necessariamente crítica, com profunda compreensão da realidade social, sua organização e os caminhos para sua subversão. E que ao se tratar da questão revolucionária, é importante trazer propostas críticas ao capital que ganharam espaço durante o século XX, tal como a teoria habermasiana. Pois, simplesmente negar a validade de uma teoria por ela não ser essencialmente revolucionária, sem se propor o diálogo e discussão para a criação de uma proposta revolucionária que ainda não pudera ser prevista, seria tentar encaixar o próprio movimento revolucionário num ideal pré-concebido.

Referências

- BAUMGARTEN, Maíra. Habermas e a emancipação: rumo à democracia discursiva? **Cadernos de Sociologia**, n. 10, p. 137-178, Porto Alegre: PPGS, 1998.
- DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 409-426, mai/ago. 2011.
- FLECK, Amaro. Marx ou Habermas? Comentário crítico ao livro Marx e Habermas: Teoria crítica e os sentidos da emancipação, de Rúrion Melo. **Cadernos de Filosofia Alemã**. v. 19, n. 2, p. 165-181, jul/dez 2014.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo I: racionalidade da ação e racionalidade social**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- _____. **A ética na discussão e a questão a verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.
- _____. **Entre Naturalismo e Religião**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007b.
- _____. **Verdade e justificação: ensaios filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2004.

- _____. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**, I. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- _____. **Passado como futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.
- _____. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- _____. Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução. In: _____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.
- _____. **Para a questão judaica**. São Paulo: Expressão popular, 2009.
- _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo editorial, 2008.
- _____. Trabalho estranhado (extrato). **Ideias: revista do IFCH, Campinas, SP, Ano 9, n.10, p.455-472, 2003.**
- MENEZES JUNIOR, Antonio da Silva. Crise do Capitalismo Tardio e os Processos de Formação do Sujeito. In: XII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO CENTRO OESTE - ANPED CO, 2014. **Anais eletrônicos...**, Goiânia: PUC-GO, 2014. Disponível em <www.fe.ufg.br/nedesc/cmv/control/DocumentoControle.php?oper=download&cod=1733>. Acesso em 21 out. 2020.
- MÜHL, Eldon Henrique. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, out.-dez. 2011.
- OLIVEIRA, Paulo César de. A ética da ação comunicativa em Jürgen Habermas. **Revista Estudos Filosóficos**, n. 1, p. 14-22, 2008.
- SANTANA, José de Lira. **Educação e emancipação: a fundamentação do projeto empreendido por Jürgen Habermas a partir da ação comunicativa**. 2012. 232 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1989.
- SAVIDAN, Patrick. Prefácio à edição francesa. In: HABERMAS, Jürgen. **A ética na discussão e a questão a verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- TESSER, Gelson João; HORN, Geraldo Balduino; JUNKES, Delcio. A Filosofia e seu ensino a partir de uma perspectiva da teoria crítica. **Educar em revista**, Curitiba, n. 46, p. 113-126, dez. 2012.
- VIEIRA, Zaira Rodrigues. A Teoria crítica de Habermas frente à perspectiva onto-prática de Marx. **Cadernos CEMARX**, n.1, p. 55-61. 2004.
- Enviado em 31/08/2021
Avaliado em 10/10/2021

ESTADO DO CONHECIMENTO: MAPEAMENTO SOBRE O DALTONISMO, AS TECNOLOGIAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Jaison Marques Luiz³
Luis Otoni Meireles Ribeiro⁴

Resumo

O presente artigo apresenta uma revisão do estado do conhecimento sobre o daltonismo e as tecnologias, na perspectiva da formação de professores. Para isso, foi realizada uma pesquisa exploratória, do tipo bibliográfica, que tem por objetivo mapear as produções científicas sobre o assunto, nos mais variados bancos de dados, com o propósito de compreender as discussões acerca do tema. Os resultados encontrados, não apenas no país, mas fora dele, são satisfatórios e servem como aporte para contrapor a inclusão de pessoas daltônicas no contexto social e elucidar a relevância da temática nos ambientes educacionais.

Palavras-chave: Daltonismo; tecnologias; formação de professores.

Abstract

This article presents a review of the state of knowledge about color blindness and technologies, from the perspective of teacher education. For this, an exploratory research of the bibliographic type was carried out, which aims to map the scientific productions on the subject, in the most varied databases, in order to understand the discussions on the subject. The results found, not only in the country, but abroad, are satisfactory and serve as a contribution to counteract the inclusion of colorblind people in the social context and elucidate the relevance of the theme in educational environments.

Keywords: Color blindness; technologies; teacher training.

Introdução

A autenticidade e relevância teórica de pesquisas científicas no campo educacional, buscam constantemente, espaço e consolidação. Partindo desse pressuposto, o estado do conhecimento, por sua vez, tem caráter descritivo, retratando os caminhos percorridos pelo pesquisador, para compor sua dissertação de mestrado, partindo da busca por diversos materiais, assim como, a descrição e análise das pesquisas encontradas em relação ao tema estudado.

Para melhor conceituar este estudo, as autoras Morosini e Fernandes (2014) tratam o estado do conhecimento como:

³ Professor – Anos Iniciais da Rede Municipal de Pelotas. Tutor dos cursos de Graduação em Pedagogia e Letras - Português e das Pós-graduações (Lato sensu) em Educação na Universidade Católica de Pelotas. Acadêmico do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.

Pesquisador no Grupo de pesquisa TEDCOM - Tecnologias Educacionais na Conectividade e Mobilidade, do Instituto Federal Sul-rio-grandense. Pesquisador no Grupo de Pesquisa e Estudos Integrados à Educação: Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - linha de pesquisa Linguagens e letramentos nos espaços formais e não-formais integrados à educação.

⁴ Pós-doutor em Educação (UFSC), Doutor em Informática na Educação (UFRGS). Professor no Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do IFSul. Líder do Grupo de Pesquisa - TEDCOM - Tecnologias Educacionais na Conectividade e Mobilidade.

(...) uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo. (MOROSINI, FERNANDES, 2014, p. 155).

Em contrapartida, a temática a ser pesquisada pelo autor precisa despertar interesse, para que este consiga sanar suas inquietações, com relação a esta e estabelecer novos conhecimentos. Posto isto, o daltonismo, as tecnologias e a formação de professores, fazem parte não apenas das pesquisas desenvolvidas pelo autor deste trabalho, mas também da sua prática profissional, acadêmica e pessoal.

Portanto, ao falar sobre daltonismo, ou discromatopsia, entende-se que este é uma condição visual que afeta cerca de 350 milhões de pessoas no mundo, equivalente a 10% da população mundial (NEIVA, 2010), e mesmo assim, essa temática passa despercebida diante das demais deficiências e disfunções, quando o assunto é inclusão e contexto educacional.

Por fim, atreladas à educação inclusiva (MANTOAN, 2003), estão as tecnologias, que podem ser classificadas como digitais na educação (COSCARELLI, 2016) ou assistivas (BERSCH, 2019), desde que auxiliem na prática docente e promovam adaptações, de acordo com as especificidades de cada estudante, assim como, reflexão por parte dos docentes, a partir da oferta de formações para professores (NÓVOA, 2009).

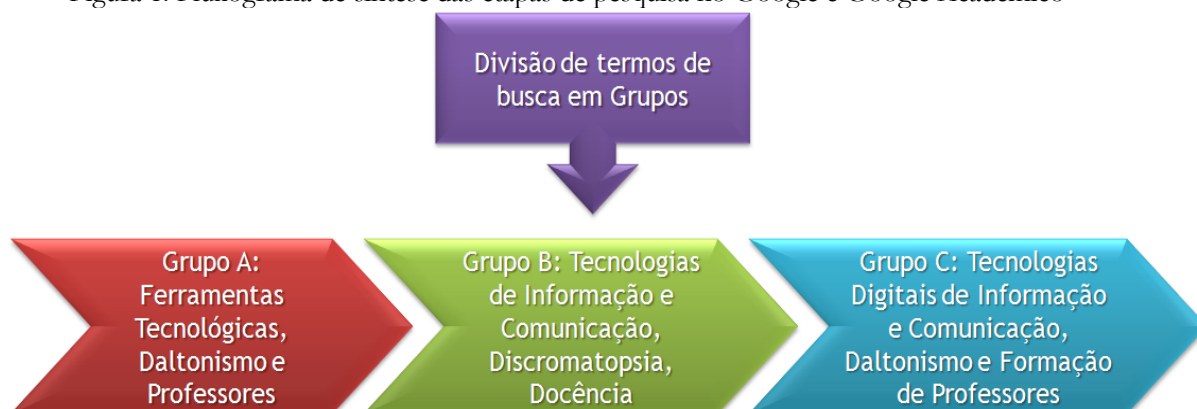
Percurso metodológico da pesquisa

Com relação ao percurso investigativo, para a construção deste estado do conhecimento, realizou-se uma revisão de literatura, em fevereiro de 2020, que seguiu os passos propostos por Menezes (2011), no que diz respeito à descrição técnico-metodológica no processo de seleção dos trabalhos encontrados.

Os repositórios utilizados para esta investigação foram: Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e *Google Acadêmico*.

Para a realização de buscas e resultados, foram realizadas três etapas de pesquisa no *Google* e *Google Acadêmico* e estas foram compostas por palavras-chave, consideradas “termos de busca”, os quais são melhor descritos no fluxograma abaixo:

Figura 1: Fluxograma de síntese das etapas de pesquisa no Google e Google Acadêmico



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Estes termos foram organizados e intitulados como *experimentos*, que visam filtrar e relacionar os documentos encontrados com o tema da pesquisa. Para isso, inicialmente foram realizados e aplicados cinco (5) experimentos, com o intuito de verificar a existência e totalidade de trabalhos produzidos nos últimos cinco anos, de 2014 a 2019 (ano em que a pesquisa foi iniciada). No ano de 2020, o referido trabalho passou pelo processo de qualificação, onde foi sugerida a organização e publicação deste artigo. No momento da pesquisa, optou-se também, por fazer uma busca coletiva, deixando a palavra *daltonismo* entre aspas, para uma melhor precisão na hora da pesquisa, assim como, foram exploradas em grupo, nos repositórios, as variações destas expressões em espanhol e inglês.

Além da busca coletiva, mencionada anteriormente, após a análise destes, percebeu-se que o termo “Daltonismo” apresenta maiores resultados para a pesquisa. Sendo assim, este foi novamente investigado nas três línguas e em todas as bibliotecas digitais informadas. Vale evidenciar que, a pesquisa na língua portuguesa e espanhola deu-se com o mesmo termo, por este não apresentar variações na escrita, mesmo que com pronúncias diferentes. Outro fator relevante foi à variação do termo para o inglês, o qual ampliou a margem de resultados obtidos nos bancos de dados digitais, contribuindo com as informações desejadas pelo pesquisador. Sendo assim, para melhor compreender a divisões estabelecidas, com as expressões utilizadas no filtro de busca e explicar como se deram os percursos de cada experimento, o quadro abaixo demonstrará a divisão destes termos, os quais foram organizados e intitulados da seguinte maneira:

Quadro 1: Expressões utilizadas no filtro da pesquisa

EXPERIMENTOS		
A	“daltonismo” / discromatopsia / formação de professores	Pesquisa de termos em Português
B	"Daltonismo" / discromatopsia / formación de profesores	Pesquisa de termos em Espanhol
C	"Daltonism" / dyschromatopsia / teacher training	Pesquisa de termos em Inglês
D	“Daltonismo”	Pesquisa de termo em Português e Espanhol
E	“Daltonism”	Pesquisa de termo em Inglês

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Após a exposição deste quadro, para dar início à descrição da pesquisa, na plataforma da CAPES, ao realizar os *experimentos A* e *B* não se encontrou nenhum resultado, contudo o *C* encontrou um (01) artigo. Na segunda fase da pesquisa, o *experimento D*, encontrou vinte e nove (29) resultados e o *experimento E*, quarenta e quatro (44).

No entanto, quando analisados todos estes dados, observou-se que o único artigo do *experimento C*, deveria ser selecionado, pois apresentava relevância com a temática, já dos *experimentos D* e *E*, selecionaram-se, respectivamente, três (03) e seis (06) artigos, os quais se encontram dentro do período estipulado, e tem a temática de acordo com o título, assim como, faz relação com esta pesquisa, no resumo das obras.

No repositório Scielo, também foram aplicados os *experimentos A, B* e *C*, porém, não foram encontrados resultados para a pesquisa. Contudo, quando realizados os *experimentos D* e *E*, encontraram-se nessa ordem, sete (07) resultados para o primeiro e um (01) para o segundo, entretanto, destes, escolheu-se apenas um (01) dos artigos do *experimento D*, o qual se encontra dentro dos critérios de período e demonstra-se relevante para essa investigação.

No banco de bibliotecas digitais do IBICT, as expressões foram pesquisadas, em todos os *experimentos*, porém, não foram encontrados resultados para nenhum destes, demonstrando o ineditismo do tema na área de informação em ciência e tecnologia.

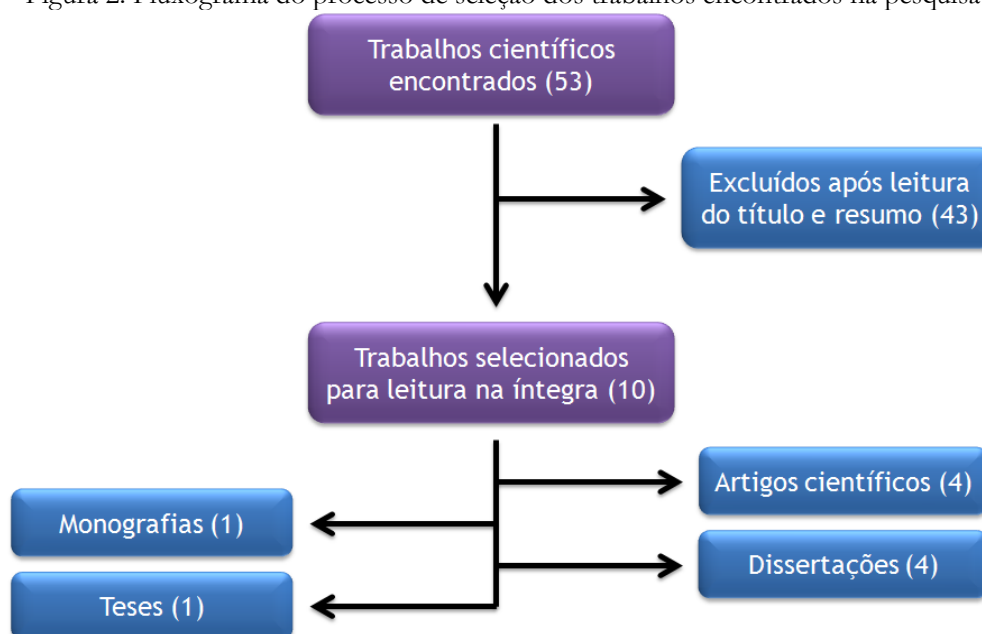
Ao utilizar a plataforma da BDTD, os três (03) primeiros *experimentos* não encontraram resultados, já o *experimento D*, encontrou cento e setenta e um (171) resultados e o *experimento E*, um (01) resultado. Destes, ao analisar de acordo com os critérios de filtragem, selecionou-se uma (01) tese e seis (06) dissertações de ambos.

Em suma, o acervo digital que mais contribuiu com os dados dessa pesquisa, foi o Google Acadêmico, o qual gerou muitos resultados. Após a filtragem realizada pelo *experimento A*, obteve-se quarenta e oito (48) resultados, no entanto, optou-se por fazer uma filtragem no tipo de arquivo investigado, acrescentando ao final dos termos a expressão “*filetype:pdf*”, a qual apura apenas arquivos de extensão *portable document format* (PDF).

Assim, o *experimento A* encontrou quatro (04), o *B* um (01) e o *C* quatro (04) resultados. Todavia, ao analisá-los, selecionaram-se duas (02) monografias e dois (02) artigos, sendo que, dos resultados encontrados nos *experimentos B* e *C*, não geraram resultados que contribuíssem com os critérios deste trabalho.

Para os *experimentos D e E* utilizou-se da mesma expressão, acrescida ao final dos termos, gerando na devida ordem, quatrocentos e sessenta (460) resultados para o primeiro e noventa e três (93) para o segundo. Destes foram selecionados, vinte e quatro (24) artigos, cinco (05) monografias, quatro (04) dissertações, duas (02) teses e um (01) *e-book*, acompanhado de outros vinte e dois (22) documentos, os quais também foram selecionados para contribuir com a pesquisa de maneira complementar.

Figura 2: Fluxograma do processo de seleção dos trabalhos encontrados na pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2020) Adaptado de Menezes (2011)

Para melhor elucidar os dados selecionados, estabeleceu-se o quadro a seguir, com o intuito de exemplificar a primeira filtragem e os resultados da seleção das publicações científicas para esta pesquisa.

Quadro 2: Resultado da seleção dos trabalhos científicos para pesquisa

Trabalho científico / Ano	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Artigos	09	08	10	02	07	-	36
Monografias	01	02	01	-	01	-	05
Dissertações	-	02	01	03	03	01	10
Teses	01	-	01	-	-	-	02
Total geral	11	12	13	05	11	01	53

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Percebe-se que ao término das investigações, o número de trabalhos científicos encontrados, que se relacionam ao daltonismo, na propagação de informações acerca do mesmo, visando não apenas informar as pessoas sobre a temática, mas incluí-las no processo social, do qual todas já deveriam fazer parte.

Contudo, é necessário filtrar, ainda mais, o número de publicações selecionadas para esta pesquisa. Desse modo, estipulou-se a seleção de dez (10) trabalhos ao total, para melhor contribuição com o tema da mesma, ao cruzar os dados desta.

Quadro 3: Resultado da análise dos trabalhos científicos para pesquisa

Trabalho científico / Ano	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Artigos	01	-	01	-	02	-	04
Monografias	01	-	-	-	-	-	01
Dissertações	-	-	-	02	01	01	04
Teses	-	-	01	-	-	-	01
Total geral	02	-	02	02	03	01	10

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Ao final deste trabalho, após analisar os trabalhos científicos, que melhor contribuíram com a pesquisa, optou-se por descrevê-los em categorias, justificando sua utilização, por meio da apresentação destes.

Análise e discussão dos resultados

Feita a análise dos trabalhos recuperados, os resultados e as considerações foram organizados em quatro categorias: artigos, monografia, dissertações e tese. Estes foram selecionados pela leitura do resumo, introdução e consideração final. Para melhor síntese deles, serão apresentados ao final de cada tópico, um quadro com o período, os títulos, os autores e as palavras-chave, que os compõem.

Dos artigos

A primeira etapa de seleção desta pesquisa deu-se por intermédio da análise de quatro (04) artigos. O primeiro destes aborda aspectos referentes ao daltonismo e a cegueira parcial e total das cores, relacionados aos jogos de realidade virtual. O segundo artigo demonstra os avanços tecnológicos que estão surgindo, como possibilidade de acesso e inclusão para pessoas com a discromatopsia, as quais podem ser assessoradas por um robô humanoide, que informa as cores dos objetos, livra de constrangimentos e auxilia em situações que têm a cor como principal meio de comunicação.

O terceiro artigo selecionado reitera o olhar atento que os professores da educação infantil precisam desenvolver, com relação à esta condição visual, podendo auxiliar e informar as crianças e pais, para que saibam como tratá-la. Todavia, o último artigo foi selecionado por abordar questões conceituais, associadas à discromatopsia, por meio de uma pesquisa aplicada com daltônicos, que puderam explicitar seus anseios e dificuldades vividos no contexto do ensino superior.

Quadro 4: Artigos selecionadas para análise

ARTIGOS			
ANO	TÍTULO	AUTORES	PALAVRAS-CHAVE
2018	Uma análise sobre daltonismo e realidade virtual	PEREIRA E SILVA, João Baptista; DA MOTA, Rosilane.	Daltonismo; Realidade virtual; Imersão.
2018	Implementación de un modelo de reconocimiento visual para mejorar el modelo adaptativo en niños con daltonismo usando un robot Nao para niños vulnerables en una ciudad inteligente	OLIVIER, Tania; REAL, Martha; ESCOBEDO, Mariam; ESTRADA-MEDRANO, Ricardo; OCHOA, Alberto; CASTRO, Bruno; MARTÍNEZ, Erwin; NORIEGA, Salvador.	Niños con ceguera del color; Reconocimiento de patrones; Robot humanoide NAO.
2016	Inclusão pedagógico cultural - daltonismo e o ensino de cores da educação infantil	CUNHA, Arielly; CRUZ, José Anderson.	Educação; Inclusão; Educação infantil; Daltonismo.
2014	Os “daltônicos” e suas dificuldades: condição negligenciada no Brasil?	MELO, Débora; GALON, José Eduardo; FONTANELLA, Bruno José.	Transtornos da visão; Visão de cores; Defeitos da visão cromática; Pesquisa qualitativa.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Da Monografia

Para a etapa seguinte da pesquisa, foi selecionada para análise uma (01) monografia, a qual faz a análise dos principais aplicativos disponíveis, tanto para plataformas *Android*, quanto *IOS*, com a perspectiva de uma nova proposta de aplicativo móvel, escalável, gratuito e com código aberto.

Quadro 5: Monografia selecionada para análise

MONOGRAFIA			
ANO	TÍTULO	AUTORES	PALAVRAS-CHAVE
2014	Proposta de um aplicativo móvel <i>open source</i> em auxílio a indivíduos com discromopsia baseado em um estudo qualitativo	JÚNIOR, Carlos Alberto.	Daltonismo; Daltônico; Projeto; Aplicativo móvel; Código aberto.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Das Dissertações

Para a etapa seguinte, foram selecionadas quatro (04) dissertações. A primeira aborda questões referentes à sensibilização de profissionais da educação infantil em relação ao daltonismo, analisando o reconhecimento da condição visual e os instrumentos rastreadores para sondagem de crianças daltônicas. A segunda dissertação elucida questões referentes às cores e emoções, explicitando que estas estão interligadas, e que podem afetar a cognição e o comportamento humano, explicados pela psicodinâmica ou pela psicologia das cores.

Desta maneira, a terceira dissertação descreve o projeto socioeducativo *ColorADD.Social* nas escolas, atualmente desenvolvido em Portugal, analisando os conceitos antes e após as intervenções, com os materiais produzidos em parceria com a *ColorADD.Social*. Para concluir, a quarta dissertação menciona as possibilidades de facilitar as cores em páginas *web*, através das tecnologias *web* atuais, essenciais no design das interfaces, que desempenham um papel relevante para a distinção e compreensão das informações em tarefas consideradas simples, afetando muitos usuários daltônicos.

Quadro 6: Dissertações selecionadas para análise

DISSERTAÇÕES			
ANO	TÍTULO	AUTORES	PALAVRAS-CHAVE
2019	Daltonismo na educação infantil: sensibilizando profissionais da educação	HENRIQUES, Katia.	Daltonismo; Educação infantil; Inclusão; Prática pedagógica.
2018	Rosas são vermelhas e violetas são azuis? A influência das emoções sobre a percepção das cores	MOURA, Jadde.	Visão; Percepção de cores; Emoções; Daltonismo.
2017	Avaliação do impacto de um programa de intervenção socioeducativa: o projeto ColorADD.Social	VILELA, Rita.	Psicologia social aplicada; Impacto social; ColorADD.
2017	Interfaces adaptativas para daltônicos com base em ontologias	ARAÚJO, Ricardo.	Interfaces adaptativas; Acessibilidade; Daltonismo; Ontologias; OWL; SWRL; Algoritmos de recolocação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Da Tese

Para a última fase da pesquisa, foi escolhida uma (01) tese, que aborda o impacto da discromatopsia no *design* de *interfaces* de usuários, relatando suas restrições de acessibilidade e os obstáculos para manter a qualidade no acesso de informações, por pessoas daltônicas.

Quadro 7: Tese selecionada para análise

TESE			
ANO	TÍTULO	AUTORES	PALAVRAS-CHAVE
2016	Étude de l'impact de la dyschromatopsie sur la conception d'interfaces utilisateurs	KEIL, Laurent.	accessibilité; daltonisme; expérience utilisateur; ergonomie; conception d'interfaces utilisateurs.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Considerações finais

A construção do Estado do Conhecimento possibilitou ao pesquisador desmistificar a concepção de que existem poucas produções científicas na área educacional, acerca do daltonismo, das tecnologias e da formação de professores. É preciso mencionar que os achados da pesquisa apontam novas informações relevantes, quanto aos trabalhos que estão sendo desenvolvidos, no país e fora dele.

Salienta-se que nem todos resultados encontrados tiveram concordância com o estudo, em alguns trabalhos, encontra-se a terminologia figurativa “daltonismo cultural”, que representa a desvalorização e/ou negação da diversidade cultural, seja ela caracterizada pelas várias cores ou culturas existentes na nossa sociedade, não referindo-se precisamente ao daltonismo, abordado neste mapeamento.

Em outras pesquisas é possível perceber durante a leitura, o desconhecimento por parte dos autores/pesquisadores, com relação a definição desta condição visual, direcionando o enfoque dos estudos somente para o caráter técnico, o qual desconsidera a percepção da realidade e as limitações enfrentadas por pessoas daltônicas no seu cotidiano, mesmo que mencione uma perspectiva inclusiva, com a intenção de colaborar.

Posto isso, Calhava (2020, p.21) afirma que “quando convivemos com uma pessoa deficiente logo reconhecemos algumas de suas limitações, mas ao mesmo tempo ficamos impressionados com a capacidade adaptativa e busca de alternativas para melhorar seu convívio social”. Deste modo, mesmo que o daltonismo não se caracterize como deficiência, entende-se a necessidade de continuar a pesquisa e atualizar o período dos materiais selecionados para análise, próximo do ano de 2021, não apenas com o intuito de qualificá-la, mas também, de firmar o pensamento do pesquisador de que *a cor é para todos*.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ricardo José de; BONACIN, Rodrigo. **Interfaces adaptativas para daltônicos com base em ontologias**. Faculdade Campo Limpo Paulista. 2017. Disponível em: <http://www.cc.faccamp.br/Dissertacoes/RicardoJoseAraujo.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2019.
- BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Assistiva, Porto Alegre. 2019. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 03 nov. 2019.
- CALHAVA, Maria Mirta. Primeiros pensares sobre educação especial. In: LUIZ, Jaison Marques; MOTA, Rafael Silveira da. **Possibilidades de inclusão: desconstruindo as barreiras do “daltonismo”**. 1 ed. São Paulo: Paco Editorial. 2020.
- COSCARELLI, Carla Viana. (org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 192 páginas, 2016.
- CUNHA, Arielly Kizzy; CRUZ, José Anderson Santos. **Inclusão pedagógico cultural: daltonismo e o ensino de cores na educação infantil**. Revista online de Política e Gestão Educacional, p. 729-739, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10021>. Acesso em: 07 jun. 2019.
- VILELA, Rita dos Reis. **Avaliação do impacto de um programa de intervenção socioeducativa: o Projeto ColorADD**. Social. 2017. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/108498/2/227325.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.
- HENRIQUES, Katia Maria Thomazetti Csorgo. **Daltonismo na educação infantil: sensibilizando profissionais da educação**. 2019. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1978>. Acesso em: 09 jun. 2019.
- JÚNIOR, Carlos Alberto de Paula. **Proposta de um aplicativo móvel open source em auxílio a indivíduos com discromopsia baseado em um estudo qualitativo**. 2014. Disponível em:

- <http://www.ucv.edu.br/fotos/files/TCC%20CARLOS%20ALBERTO%20DE%20PAULA%20UNIORRed.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2019.
- KEIL, Laurent. THESIS/THÈSE. **Étude de l'impact de la dyschromatopsie sur la conception d'interfaces utilisateurs**. 2016. Disponível em: https://researchportal.unamur.be/files/36944641/2016_KeilL_memoire.pdf. Acesso em: 05 jun. 2019.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MELO, Débora Gusmão; GALON, José Eduardo Vitorino; FONTANELLA, Bruno José Barcellos. **Os " daltônicos" e suas dificuldades: condição negligenciada no Brasil?** Physis: Revista de Saúde Coletiva, v. 24, p. 1229-1253, 2014. Disponível em: https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0103-73312014000401229&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 08 jun. 2019.
- MENEZES, Ana Maria. **Metodologia utilizada nos artigos de revisão**. Jornal Brasileiro de Pneumologia. v. 37, n.4, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jbpneu/v37n4/v37n4a22.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2019.
- MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação por escrito, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.
- MOURA, Jadde Emmylle Silva de. **Rosas são vermelhas e violetas são azuis? A influência das emoções sobre a percepção de cores**. 2018. Dissertação de Mestrado. Brasil. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25684>. Acesso em: 09 jun. 2019.
- NEIVA, Miguel. ColorADD. **Why ColorADD**. 2010. Disponível em: <http://www.coloradd.net/why.asp>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- OLIVIER, Tania et al. **Implementación de un modelo de reconocimiento visual para mejorar el modelo adaptativo en niños con daltonismo usando un robot Nao para niños vulnerables en una ciudad inteligente**. 2018. Disponível em: http://www.rcs.cic.ipn.mx/rcs/2018_147_7/Implementacion%20de%20un%20modelo%20de%20reconocimiento%20visual%20para%20mejorar%20el%20modelo%20adaptativo.pdf. Acesso em: 06 jun. 2019.
- PEREIRA, João Baptista Assunção; SILVA, Rosilane Ribeiro da Mota. **Uma análise sobre daltonismo e realidade virtual**. 2018. Disponível em: <http://www.sbgames.org/sbgames2018/files/papers/ArtesDesignFull/187633.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2019.
- Enviado em 31/08/2021
Avaliado em 10/10/2021

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ALUNOS DE INCLUSÃO

Josiane Aparecida Alves da Silva⁵
Andréa de Paula Pires⁶

Resumo

Este trabalho tem como objetivo compreender o lugar da Psicomotricidade na prática pedagógica do professor com alunos de inclusão, acometidos de Paralisia Cerebral. Para alcançar tal objetivo foi considerado: a) pesquisa bibliográfica: b) pesquisa de campo: que conta com a participação de duas professoras da rede de ensino públicamunicipal e que têm alunos de inclusão, portadores de Paralisia Cerebral. Os resultados desta pesquisa evidenciam que as professoras possuem uma noção básica sobre Educação Inclusiva, Paralisia Cerebral e Psicomotricidade. Reconhecem a importância da Psicomotricidade para a formação integral da criança, e deve ocupar um lugar de destaque na prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Paralisia Cerebral e Psicomotricidade

Abstract

This work aims to understand the place of Psychomotricity in the pedagogical practice of the teacher with inclusion students suffering from Cerebral Palsy. To achieve this objective, the following were considered: a) bibliographic research: b) field research: which includes the participation of two teachers from the municipal public education system and who have inclusion students with Cerebral Palsy. The results of this research show that the teachers have a basic notion about Inclusive Education, Cerebral Palsy and Psychomotricity. They recognize the importance of Psychomotricity for the integral formation of the child, and it must occupy a prominent place in pedagogical practice.

Keywords: Inclusive education. Cerebral Palsy and Psychomotricity

Introdução

A escola é um ambiente de interação social e possui um papel crucial na formação do indivíduo. Um lugar de muitas trocas e de constituição de saberes, local em que as crianças podem usufruir do acesso ao conhecimento sistematizado e tem a possibilidade de desenvolverem habilidades e competências, tais como desenvolvimento do esquema corporal e da imagem corporal, inteligência emocional, capacidade de empatia, autonomia, comunicação e expressão, entre outras. Neste sentido, a escola se apresenta como um local privilegiado no qual o aluno é preparado para compreender e agir/atuar na sociedade da qual participa, de modo responsável e responsivo.

Nessa perspectiva, ao inserir uma criança com necessidades educativas especiais na escola, que é o locus da mediação do conhecimento sistematizado, a formação desta dependerá de estratégias de ensino que auxiliem no seu desenvolvimento nos aspectos cognitivos, motores e afetivos. Tal processo implica no desenvolvimento de um trabalho sobre os aspectos psicomotores, funcionais e relacionais.

⁵Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO.

⁶Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, Campus Universitário de Irati.

Desta maneira, a Psicomotricidade pode contribuir em tais aspectos, pois é uma área do conhecimento,

[...] que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. (...) Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para a concepção de movimentos orgânicos e integrados, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE s.d).

Neste sentido, fica evidente a íntima relação entre os princípios e objetivos dos processos escolares e os aspectos preconizados pela área da psicomotricidade, para o desenvolvimento do ser humano, sobretudo no que tange ao atendimento de crianças acometidas por alguma disfunção, seja ela de ordem intelectual, física e/ou sensorial.

Isto posto, explicita-se que esta pesquisa tem como eixo norteados o lugar da Psicomotricidade na prática pedagógica do professor com alunos de inclusão, acometidos de Paralisia Cerebral. O objetivo deste estudo é compreender o lugar da Psicomotricidade na prática pedagógica do professor com alunos de inclusão, acometidos de Paralisia Cerebral.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa e envolve: a) pesquisa bibliográfica: necessária à construção do alicerce teórico e como subsídio para as reflexões, análises e conclusões do estudo, b) pesquisa de campo: que conta com a participação de dois professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma rede de ensino pública municipal e que têm alunos de inclusão, portadores de Paralisia Cerebral.

A sistematização deste trabalho encontra-se organizada da seguinte maneira: introdução e outros três tópicos, no primeiro tópico discute-se a Educação Inclusiva e Paralisia Cerebral; no segundo tópico discorre-se sobre a Psicomotricidade: abordagens e campos de atuação; e, no terceiro, procura situar o lugar da psicomotricidade na prática pedagógica do professor com alunos de inclusão, acometidos de Paralisia Cerebral. O texto finaliza com as considerações encontradas nesta pesquisa.

Educação inclusiva, paralisia cerebral

A inclusão de crianças com deficiências nas escolas regulares é uma conquista que só foi alcançada após muita luta e esforço de pessoas que não aceitavam e nem concordavam com o modelo educacional excludente, preponderante no Brasil até a promulgação da Constituição de 1988.

Historicamente, em períodos que antecedem século atual, toda a pessoa com deficiência era excluída da sociedade, sendo, portanto, impedidas de participar de qualquer tipo de atividade, pois eram vistas como inválidas e sem utilidades; muitas vezes, eram eliminadas ou abandonadas à própria sorte. Durante muito tempo, essas atrocidades eram tidas como atitudes normais. Com o passar do tempo, muitas lutas e algumas conquistas foram desencadeando-se para que pessoas com deficiência tivessem seus direitos civis reconhecidos.

A educação é hoje um direito constitucional assegurado a toda criança. Porém muitas dúvidas em relação a este direito surgem quando o assunto é incluir alunos com deficiências na escola regular. Desta forma é necessário compreender como se inicia os percursos da educação inclusiva no Brasil.

Em 1970, iniciou-se no Brasil, o movimento de Educação Especial. Com uma conotação normalizadora, a partir da qual o atendimento destinado à educação especial tinha como objetivo curar ou minimizar as incapacidades dos portadores de deficiência.

Em 1973 o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial- CENESP através do Decreto 72.425/73, onde conforme o Art. 2º, ao CENESP foi atribuída a responsabilidade de gerenciar esta modalidade educacional no país e impulsionar ações educacionais, voltadas às pessoas com deficiência e superdotados (BRASIL, 1973).

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, em seu artigo 205, ficou definido que a educação é direito de todos e dever do estado e da família. Já no artigo 206, esta Constituição toma como princípio a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, e no artigo 208, inciso III, afirmou ser dever do estado a oferta de “atendimento educacional especializado (AEE) aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, garantindo desta forma, uma educação gratuita e de qualidade como um direito de todos.

Sendo assim, a Educação Inclusiva, no Brasil, tem seus primeiros tempos de legalidade, no caso dos anos oitenta, após a Constituição Federal de 1988, que trouxe como um dos seus objetivos fundamentais, no artigo 3, inciso IV, “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outra forma de discriminação” (BRASIL, 1988)

Em 1990 a inclusão social passa a ser frequentemente motivo de inúmeras discussões, não apenas no Brasil, mas também em muitos outros países. Tais discussões foram objetivadas na Declaração Mundial sobre Educação para todos que ocorreu na Tailândia no ano de 1990, da qual o Brasil é signatário. De acordo com as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, por este ato, o Brasil optou pela construção de um sistema educacional inclusivo ao assinar a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, resultado da conferência Mundial sobre necessidades educacionais, realizada pela UNESCO em 1994.

Em 1996, a proposta de Educação Inclusiva é amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) que determina e reafirma o direito que pessoas com necessidades especiais estudem em escolas regulares.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CNE/CNB Nº2 institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). E entre os principais pontos, declara que: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para que o atendimento aos educandos com necessidade educacionais especiais, assegurando às condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001).

Portanto, a criança acometida de qualquer deficiência está legalmente amparada pela Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) e o Decreto nº 6.949/2009, documentos que outorgam às pessoas com necessidades educativas especiais o direito de acesso à escola e também de permanecer nela como um sistema educacional que promova a inclusão.

Conforme a Organização Mundial de Saúde (OMS), deficiência é o termo empregado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. As deficiências podem ser congênitas ou adquiridas. As deficiências podem agrupar-se em cinco conjuntos distintos sendo eles: deficiência Visual, deficiência auditiva, deficiência mental, deficiência física e deficiência múltipla

A Paralisia Cerebral faz parte do grupo das deficiências físicas, e a Associação Brasileira de Paralisia Cerebral, a descreve da seguinte maneira

[...]grupo de desordem permanente no movimento e da postura, causando limitações nas atividades. São atribuídas a distúrbios não progressivos que ocorrem no cérebro em desenvolvimento. As desordens motoras da Paralisia Cerebral são geralmente acompanhadas por alterações na sensação, percepção cognição, comunicação, comportamento, epilepsia e problemas musculoesqueléticos secundário (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PARALISIA CEREBRAL s.d).

Desta forma, a criança acometida de Paralisia Cerebral tem seu corpo marcado por algumas limitações de níveis em graus variáveis, porém, via de regra, o intelecto encontra-se preservado, e as possibilidades de desenvolvimento cognitivo são de bom prognóstico, porém, devido às condições físicas, geralmente apresentam dificuldade na trajetória escolar. Fato que coloca em evidência a importância da inserção dessa criança num meio escolar favorecedor de suas potencialidades intelectivas.

O Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que coloca que

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (MEC/SEESP, 2008, p. 5).

Assim sendo, entende-se que a Educação Inclusiva necessita oferecer uma educação de qualidade para todos, que visa banir o percurso da exclusão ao criar condições, estruturas e espaços para uma diversidade de educandos.

Segundo Mendes (2004, p.227),“a formação do professor é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática”.

A Psicomotricidade: abordagens e campos de atuação

A Psicomotricidade é uma ciência transdisciplinar, que se utiliza da produção oferecida pelas áreas da educação e de saúde, para alicerçar sua fundamentação como ciência, que tem como foco o corpo em movimento e as relações humanas, estas de ordem tônico-afetivas. No âmbito escolar a psicomotricidade pode ser utilizada para auxiliar no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

É importante destacar que, no processo de ensino aprendizagem de todas as crianças com ou sem necessidades educativas especiais, os movimentos são fundamentais para que ocorra o processo de aprendizagem.

Segundo Lapiereet *al.* (1986, p.13) “a educação psicomotora deve ser uma formação de base indispensável a toda criança”. Desta forma, fica evidente que o desenvolvimento psicomotor é essencial na formação de base de toda criança.

Na Psicomotricidade existem três campos de atuação, a saber: Reeducação Psicomotora, Terapia Psicomotora e Educação Psicomotora.

De acordo com Fonseca (2014, p. 245) a “reeducação psicomotora assume que as dificuldades das crianças em aprender podem ser modificadas, minimizada, reduzidas e superadas, por meio de uma intervenção psicomotora apropriada e mediatizada”.

A terapia psicomotora é indicada para indivíduos que apresentem grandes perturbações patológicas, podendo ser realizada individualmente ou em pequenos grupos, podendo ser utilizado jogos e situações lúdicas para trabalhar com os problemas que o indivíduo apresenta.

A educação psicomotora é dirigida à atuação no âmbito escolar, que tem como propósito o desenvolvimento global do indivíduo, por meio do movimento, e mais especificamente, evitar conturbações na aprendizagem.

De acordo com Le Boulch (1984)

educação psicomotora na idade escolar deve ser, antes de tudo, uma experiência ativa de confrontação com o meio. Dessa maneira, esse ensino segue uma perspectiva de uma verdadeira preparação para a vida que se deve inscrever no papel de escola, e os métodos pedagógicos renovados devem, por conseguinte, tender a ajudar a criança a desenvolver-se da melhor maneira possível, a tirar o melhor partido de todos os seus recursos, preparando para a vida social (LE BOULCH, 1984, p. 24).

Na Psicomotricidade existem dois grandes eixos pelos quais a educação psicomotora avança: o eixo funcional e relacional, ou seja, o eixo da expressão e comunicação.

No eixo funcional, procura-se trabalhar exercícios como atividades para sanar problemas motores. No eixo da expressão e comunicação utiliza como via principal de avaliação e intervenção a linguagem corporal-afetiva, para dar suporte na aprendizagem, pois o corpo se expressa e se comunica de várias formas.

O lugar da Psicomotricidade no âmbito escolar

A Psicomotricidade no âmbito escolar é um instrumento pedagógico valioso e de extrema relevância que visa facilitar o processo de aprendizagem de todo educando, em especial para alunos com necessidades educacionais especiais. Uma vez que, por meio de atividades corporais, trabalha-se a consciência corporal, afetividade, maturação e cognição.

Assim sendo, o trabalho pedagógico psicomotor tem função significativa de potencializar a aprendizagem dos educandos, principalmente no desenvolvimento de alunos que apresentem algum tipo de deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem, promovendo assim, a inclusão.

Diante desse contexto, é necessário que o educador ao fazer seu planejamento busque utilizar-se de atividades que proporcione aos seus alunos a integração de todo conhecimento, sendo em nível corporal, mental, emocional e social.

Foi na perspectiva de melhor compreender o lugar da psicomotricidade na prática pedagógica do professor com alunos de inclusão, acometidos de Paralisia Cerebral, que se realizou a presente pesquisa em duas escolas da Educação Básicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que possuem alunos acometidos de Paralisia Cerebral

Desta forma, foram selecionadas duas professoras que atendiam aos preceitos da pesquisa. As professoras aqui serão chamadas pelas letras **A** e **B**, como forma de preservar suas identidades. A professora **A** leciona para uma turma de 3º ano, e a professora **B** leciona para uma turma de 5º ano. Como instrumento para a coleta de dados utilizou-se o questionário contendo questões abertas.

Pode-se constatar que as professoras participantes desta pesquisa têm formação em Pedagogia. A professora **A** tem Especialização em Psicopedagogia, Educação Especial e Libras e leciona há 24 anos; já a professora **B** é formada em Pedagogia e não possui especialização, leciona há 17 anos.

Sobre o conceito de Educação Inclusiva, as professoras apresentaram respostas curtas, ou seja, nenhuma das professoras ampliou seu entendimento sobre o assunto. A professora **A** coloca que educação inclusiva é *“incluir o aluno nas atividades, adaptar atividades quando necessário, onde todos têm direitos e pressupõe igualdade de oportunidades”*. A professora **B**, destaca que, *“antes de tudo, perceber as necessidades dos alunos, para incluí-los em um ambiente que ajude desenvolver suas capacidades”*.

Mesmo com a objetividade das respostas das professoras, ficou evidente que o pensamento de ambas vai ao encontro dos princípios fundamentais da educação inclusiva.

Sobre a compreensão das professoras acerca do conceito de Paralisia Cerebral, a professora **A** respondeu que: *“É quando uma parte do cérebro fica lesada em consequências diversas, compromete o desenvolvimento físico e motor, muitas vezes até o cognitivo”*. A professora **B**, destacou que é *“uma lesão cerebral provocada por algumas doenças ou traumatismos, causando desequilíbrio e outros problemas na fala, coordenação, visão audição”*. Nota-se em suas respostas que elas têm um conhecimento coerente sobre a temática da Paralisia Cerebral, mas, novamente, foram sucintas nas respostas.

O conhecimento apresentado pelas professoras sobre Paralisia Cerebral coincide com que Fischinger (1970, p.75) pontua, *“a Paralisia cerebral é um distúrbio sensorial e motor causado por uma lesão cerebral, a qual perturba o desenvolvimento normal do cérebro. A perturbação é estacionária e não progressiva”*.

A concepção de Psicomotricidade também foi investigada, e teve as seguintes respostas: a professora **A** afirma, coloca que *“a psicomotricidade faz conexão com o emocional, cognitivo e motor através do movimento”*. A professora **B** diz que *é “importante para o desenvolvimento psicomotor da criança”*. Em suas respostas, as professoras mostraram conhecimentos em relação a uma das vertentes da Psicomotricidade, a funcional.

Diante do conhecimento apresentado pelas professoras, foi questionado se considera que a Psicomotricidade contribui para sua prática pedagógica e, se sim, de que forma. A professora **A** respondeu que considera, que “*serve de alicerce, as atividades adequadas contribuem para toda a vida, estimulam o aprendizado e o desenvolvimento*”. Já a resposta da professora **B** foi “*Com certeza. Nas aulas de educação física são trabalhados alguns exercícios, contribuindo com o cognitivo dos educandos.*” Assim, pode-se perceber que as duas professoras pesquisadas afirmaram que a Psicomotricidade auxilia nas suas práticas pedagógicas, e que estão presente em todas as atividades.

Diante do exposto é importante pontuar que de acordo com Le Boulch (1992)

[...]educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de ser corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. LE BOULCH (1992, p. 24).

A última questão buscou investigar com que frequência as professoras inserem atividades psicomotoras no planejamento. A professora A: “*Sempre, pois faz parte da vida educacional da criança.*” A professora B: “*Como disse, neste ano letivo estou trabalhando com outros objetos de conhecimento*”. Diante disso, entende-se que a professora A procura desenvolver a psicomotricidade em todas as atividades realizadas em sala de aula, pois acredita que a mesma se faz presente em todo o processo que o educando percorre para realizar as atividades propostas. Já a professora B com sua resposta curta e sem explicação, deu a entender que não contempla a psicomotricidade em suas práticas.

Por fim, apesar de as professoras terem sido muito sucintas nas suas respostas e sem dispor de explicações e/ou mais informações, mostraram que elas possuem um conhecimento básico sobre Educação Inclusiva, Paralisia Cerebral e Psicomotricidade e reconhecem a importância da psicomotricidade para a formação integral da criança.

Considerações finais

Por meio dos estudos desta pesquisa foi possível verificar que a Psicomotricidade contribui para o desenvolvimento integral da criança e deve ocupar um lugar de destaque e de total importância na prática pedagógica. que precisa fazer parte do dia a dia na escola, pois é um instrumento valioso no processo de ensino aprendizagem, principalmente quando se tem alunos de inclusão acometidos de Paralisia Cerebral, tornando assim a aprendizagem significativa e um desenvolvimento integrado entre corpo e mente, contribuindo para a formação integral do aluno.

Através dos resultados da pesquisa, foi possível observar que as professoras possuem uma visão de destaque quanto ao lugar da Psicomotricidade nas suas práticas pedagógicas, porém possuem um conhecimento pouco aprofundado sobre os temas discutidos, principalmente em relação à Psicomotricidade, o que nos leva a uma reflexão acerca da necessidade de se investir em formação continuada, como por exemplo, em cursos que possibilite efetivar realmente o processo de inclusão em suas práticas, em cursos que proporcione aos professores vivenciarem e compreenderem a importância da Psicomotricidade no processo de ensino aprendizagem dos seus educandos, principalmente para os que necessitam de um olhar mais atento do professor, como no caso do aluno de inclusão.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PARALISIA CEREBRAL. S/D. Disponível em: <<https://paralisiacerebral.org.br/>> Acesso em: 29 jun. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE – ABP. (s.d). **O que é psicomotricidade.** Disponível em: <<https://psicomotricidade.com.br/o-que-e-psicomotricidade>>. Acesso em 16/08/2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Ensino básico. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,** Brasília, DF 2001. Disponível <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em 05 jun. 2020.

_____. Constituição (1988). **Constituição da Republica Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal,1988.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.** Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em:<<http://legislação.planalto.gov.br/legisla/legislação.nsf/viw-Identificação>> Acesso em: 02 dez. 2019.

_____. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. Brasília/DF, 1973. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 05 jun.2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996.** Lei nº 9394/96. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 10 out. 2019.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>> Acesso em: 28 nov. 2019

FISCHINGER, B. S. **Considerações sobre a Paralisia Cerebral e seu Tratamento.** Edição sulina, 1970, Porto Alegre.

FONSECA, V. **Dificuldades de coordenação psicomotora na criança:** A organização práxica e a dispraxia infantil. 1. Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. A. **Simbologia do Movimento, Psicomotricidade e Educação.** São Paulo: Manole, 1986.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor:** do nascimento até os 6 anos. Tradução Ana GuardrolaBrizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento:** a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

MENDES, E. G. **Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar.**In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, pp.221-230, 2004.

Enviado em 31/08/2021

Avaliado em 10/10/2021

RELAÇÕES ENTRE OS PROCESSOS AVALIATIVOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM LEVANTAMENTO NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

Leticia Leite Chaves⁷
Crisna Daniela KrauseBierhalz⁸

Resumo

O artigo discute as relações entre avaliação da aprendizagem e formação de professores evidenciadas no portal de periódicos da CAPES no ano de 2020. Metodologicamente classifica-se como um levantamento, pois visa alcançar um número diverso de informações acerca do assunto em foco. A busca foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES utilizando os descritores para refinamento: “Avaliação da Aprendizagem” e “licenciaturas”. Observou-se que dentre os seis artigos explorados cinco são desenvolvidos nas Licenciaturas, cujas concepções de avaliação foram apresentadas como responsiva, naturalista, formativa, somativa, avaliação como prática, como medida e como finalidade. Dentre as concepções, a mais mencionada foi a formativa. Espera-se com esse estudo ampliar discussões e auxiliar em futuras pesquisas.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Formação de Professores; Licenciatura.

Abstract

The article discusses the relation ship between learning assessment and teacher training evidenced in the CAPES journal portal in 2020. Methodologically, it is classified as a survey, as it aims to reach a diverse amount of information about the subject in focus. The search was carried out on the CAPES Journal Portal using the descriptors for refinement: “Learning Assessment” and “Licentiate Degrees”. It was observed that among the six articles explored, five are developed in Licentiate Degrees, whose evaluation concepts were presented as responsive, naturalistic, formative, summative, evaluation as a practice, as a measure and as a purpose. Among the concepts, the most mentioned was the formative one. It is hoped that this study will broaden discussions and assist in future research.

Keywords: Learning Assessment; Teacher Training; Graduation.

Introdução

Os cursos de formação de professores devem preocupar-se com o perfil de docentes que desejam formar, o que perpassa pela discussão de aspectos que são importantes durante este percurso, bem como no exercício da docência. Um destes aspectos se relaciona aos processos avaliativos, visto que, para Perrenoud (1999, p. 16), “a formação dos professores trata pouco de avaliação”. Também Gatti (2006) afirma existir uma lacuna referente à avaliação da aprendizagem nos cursos de formação inicial, o que pressupõe afirmar uma fragilidade das licenciaturas e indica a necessidade de discussões sobre a construção de práticas avaliativas.

A legislação que orienta a formação de professores no Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), estabelece que a verificação do rendimento escolar, deve considerar os critérios de uma avaliação contínua e cumulativa, considerando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, proporcionando aos alunos com atraso escolar uma aceleração e obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos

⁷ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino, na Universidade Federal do Pampa- UNIPAMPA *campus* Bagé/RS

⁸ Professora Associada da Universidade Federal do Pampa- Unipampa. Doutora em Educação PUC – RS.

de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 1996, p. 18)

Desde o ano de 2015 o Ministério da Educação (MEC) vem conduzindo o processo de reformulação do currículo escolar com a busca da consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), movimento semelhante ocorreu em 1996 com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). De acordo com Corbelini (2020) a BNCC define as aprendizagens essenciais, aquelas competências e habilidades que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica independente da região brasileira que estuda. Dessa forma tem como propósito diminuir as diferenças reveladas pelos indicadores educacionais, balizando a qualidade da educação no país.

Apoiado na BNCC (BRASIL, 2018), que direciona como as decisões tomadas baseadas no currículo devem proporcionar as aprendizagens fundamentais de cada fase, considerando que as instituições de ensino precisam analisar o contexto e as particularidades dos discentes com a intenção de “[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que considerem os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, 2018, p. 17).

Este documento orienta também que a avaliação deve acontecer de forma contínua e cumulativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Corroborando esta informação Luckesi (2005), afirma que a avaliação deve ocorrer de forma diferente da verificação, conceituada como um congelamento do instrumento utilizado para avaliar, podendo ser uma prova, trabalho, seminário ou outro. Em contrapartida, a avaliação deve buscar direcionar o aluno, desta forma exige que o docente organize-se para decidir o que será feito antes, durante e após utilizar o instrumento, sem esquecer do retorno para alcançar uma aprendizagem significativa.

Essa organização apresenta a relevância do papel do docente ao elaborar a avaliação, tanto em relação à verificação do rendimento e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, quanto da variedade de instrumentos que serão utilizados. Villas Boas e Soares (2016), discutem a importância de apresentar a prática avaliativa em uma abordagem mais reflexiva nos cursos de formação de professores. É importante ressaltar o reflexo que a organização do currículo nesses cursos tem sobre a prática dos futuros professores, visto que, ao reconhecer além dos saberes específicos em relação a sua área de formação adicionado aos conhecimentos práticos, o futuro docente saberá articular teoria e prática aumentando as possibilidades de uma aprendizagem sólida.

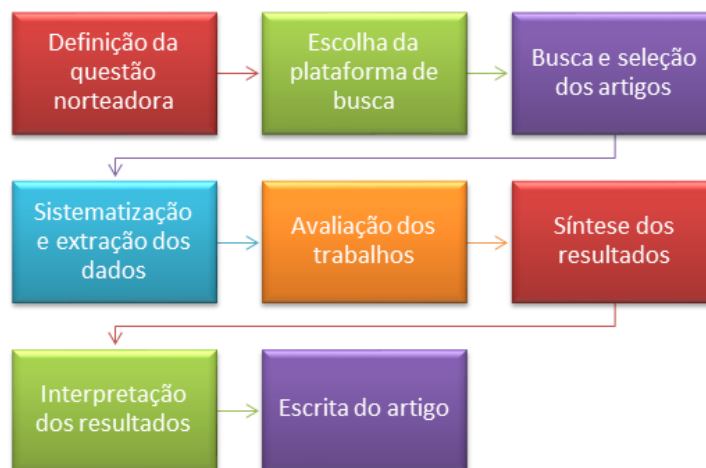
Com base no exposto, a questão que norteou este levantamento: Quais são as relações entre avaliação da aprendizagem e formação de professores evidenciadas no portal de periódicos da Capes no ano de 2020? Para responder essa questão elencou-se como objetivo: identificar de que forma ocorrem as relações entre avaliação da aprendizagem e formação de professores.

Metodologia

Metodologicamente realizou-se um levantamento, técnica de investigação que utiliza a “interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (GIL, 2008, p. 55), com a finalidade de encontrar estudos anteriores sobre a temática em foco. Este procedimento de pesquisa também permite um vasto alcance de informações, possibilitando recolher dados diversos em publicações, enriquecendo o aporte teórico sobre o tema pesquisado. Pode-se verificar aspectos nos artigos que os assemelham e os diferem, promovendo discussões sobre o tema. (PÁDUA, 2012, p. 46).

O percurso do levantamento é apresentado na Figura 1.

Figura 1- Delineamento do levantamento



Fonte: Autoras (2021)

Realizou-se uma busca avançada no Portal de Periódicos da CAPES (<https://www.periodicos.capes.gov.br/>), utilizando os descritores para refinamento: “avaliação da aprendizagem” and “licenciaturas”; selecionando os artigos revisados por pares, com acesso livre e completos, no período de janeiro a dezembro de 2020.

Com base nos critérios apresentados, encontrou-se uma busca inicial de 71 artigos identificados como A01, A02, A03, A04..., A71, sendo a letra A referente a Artigo e o numeral uma forma de identificação. A partir da leitura do título identificou-se em quais artigos constavam as palavras, Avaliação/Avaliação da aprendizagem/Avaliativo, visto a necessidade de estabelecer correlação com o tema de interesse, resultando em sete artigos, identificados como A01; A02; A03; A04; A09; A16 e A50. No quadro 1, eles são detalhados.

Quadro 1 - Autores dos artigos encontrados

Código	Autores
A01	Antônia Edivaneide de Sousa Gonzaga; Lucas Melgaço Da Silva; WirlaRisany Lima Carvalho; Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca
A02	Matheus Souza de Almeida; Ross Alves do Nascimento; Sara Rocha Da Silva
A03	Valéria Risuenho Marques
A04	Jader Otavio Dalto; Karina Alessandra Pessoa da Silva
A09	Juliana Alves de Souza; Regina Luzia Corio de Buriasco
A16	Leandro Blass; Valesca Brasil Irala
A50*	Raul Cosme Ramos Prado; Rodrigo Silveira; Rodrigo Augusto; Ricardo YukioAsano; Josiene de Lima Mascarenhas

Fonte: Autoras (2021)

A partir da leitura do resumo do A50, definiu-se pela exclusão, já que não demonstrava relação com Licenciatura ou formação de professores. Trata-se de uma avaliação realizada com 40 crianças com faixa etária entre sete e dez anos, tendo como objetivo investigar se o tempo de prática de futebol pode influenciar no desempenho motor em crianças.

A organização dos resultados foi construída com base em Bardin (2011, p. 15), que afirma que “[...] a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Desta maneira estabeleceu-se um agrupamento de técnicas de análise de forma sistemática para descrever o conteúdo investigado buscando responder quais as relações se estabelecem entre formação de professores e avaliação da aprendizagem, para tal: Contexto, Autores, Instituições, Concepções de Avaliação foram elencadas como categorias de análise.

Resultados e discussões

A educação brasileira organiza-se em sistemas, níveis e modalidades de ensino. No que diz respeito aos níveis é dividida em Educação Básica e Ensino Superior, sendo este último subdividido em Graduação e Pós-graduação. Neste sentido, na categoria **contexto**, referente aos cursos de Ensino Superior, dos seis artigos, cinco são desenvolvidos nas Licenciaturas, exemplificado no A4, realizado com alunos da Química. Além desta, também fazem parte da amostragem outras duas: Licenciatura em Matemática, e Licenciatura Integrada (Ciências, Matemática e Linguagens), prevalecendo cursos relacionados à área de Exatas, totalizando 83%. Em outros (17%) está o trabalho A16, desenvolvido com alunos da disciplina de Cálculo Numérico, nas Engenharias de Alimentos, Energia, Produção, Computação e Química.

Referente a **localização geográfica de formação dos autores**, que totalizaram 14, percebeu-se que predominou a região nordeste (A01; A02) totalizando sete, seguido da região sul (A04; A09; A16) com três, e em menor proporção as regiões norte (A03) e centro-oeste (A09) com um autor cada. Na região sudeste notou-se ausência de autoria.

Vale ressaltar que dentre as **instituições** apresentadas a única que não possui linha de pesquisa relacionada à formação de professores é o Instituto Federal da Paraíba. Já a Universidade Federal do Ceará conta com o Programa de Pós-Graduação (PPG) em Educação, sendo uma das linhas de pesquisa Educação, Currículo e Ensino, tendo a Formação Docente e o Ensino de Matemática como eixos. A Universidade Federal do Piauí dispõe de um PPG em Educação que contempla uma das linhas de pesquisa denominada como Formação de Professores e Práticas da Docência, abordando as concepções das políticas de formação inicial e continuada de professores e avaliação da aprendizagem. E a Universidade Federal Rural de Pernambuco possui um PPG em Ensino das Ciências, sendo uma das linhas de pesquisa a Formação de professores e construção de práticas docentes no ensino de Ciências e Matemática.

Desta forma, supõe-se que os resultados estão diretamente relacionados aos cursos de PPG, bem como linhas de pesquisa, que estimulam através dos grupos de pesquisas as discussões que suscitam em estudos para futuras publicações.

De modo a identificar os termos mais frequentes presentes nos títulos dos artigos, elaborou-se uma nuvem de palavras no endereço eletrônico: <<https://infogram.com/pt/criar/nuvem-de-palavra/>>, conforme a Figura 2.

Figura 2 - Nuvem de palavras relacionadas aos títulos das publicações



Fonte: Autoras (2021)

Percebe-se o destaque nos termos avaliação, matemática e aprendizagens. A palavra avaliação foi utilizada em cinco dos seis trabalhos, dado que, este é o foco dos estudos. A partir de uma leitura minuciosa dos trabalhos algumas **concepções de avaliação** foram elencadas sendo elas: responsiva, naturalista, formativa, somativa, avaliação como prática, como medida e como finalidade.

Percebe-se na nuvem de palavras que a única concepção de avaliação que aparece nos títulos é a formativa, mencionada no decorrer de todos os artigos. A exemplo, A1 afirma que neste modelo de avaliação o processo deve estar em evidência, permitindo aos docentes realizarem mudanças e adequações ao decorrer do processo de aprendizagem dos alunos. Complementando, A9 destaca que esta concepção permite ao aluno compreender o que se espera dele possibilitando realizar avanços.

Vale ressaltar que alguns termos da Figura 3 (aprendizagem, rubrica, instrumento, desenho avaliativo e portfólio) possuem relação direta com a avaliação formativa ao longo dos artigos. A saber, A2 e A4 correlacionam a aprendizagem e avaliação formativa, pois utilizam-na com o objetivo de melhorar as condições de aprendizagem a partir das informações obtidas no processo avaliativo e ao destacar que essa concepção não se prende apenas às atribuições de certo e errado. Já A3 ressalta a relevância de proporcionar diferentes instrumentos avaliativos para contribuir na formação dos discentes, visto que nem todos aprendem e expressam a sua aprendizagem da mesma forma.

Em específico as palavras rubrica, desenho avaliativo e portfólio são associadas a essa concepção avaliativa por A16, visto que as rubricas são definidas como um desenho formativo cuja finalidade é informar os objetivos que se espera alcançar. Outro aspecto que reafirma essa relação é que os alunos podem ter envolvimento na organização da rubrica como um protagonista deste processo, como requer tal avaliação. Para Brookhart (2013) através da rubrica é possível proporcionar aos alunos o feedback, possibilitando aos discentes rever suas falhas e reforçar conceitos para avançar o seu processo de aprendizagem.

Ao analisar os **autores relacionados à avaliação nos artigos**, Figura3, percebeu-se que Almouloud(2007) é o mais mencionado, considera a avaliação em duas concepções: a Somativa, cuja função é identificar a aprendizagem, sendo assim ela é realizada após a formação do conhecimento, descrevendo o que foi adquirido ou não; formativa, que objetiva analisar de que maneira e se o aluno assimilou os conhecimentos disponibilizados (A2).

Figura 3 - Nuvem de palavras relacionadas aos autores de Avaliação



Fonte: Autoras (2021)

Já o autor Hadji (2001) foi mencionado em dois trabalhos analisados, A04 e A09 explorando a concepção de avaliação Formativa, como um diagnóstico para compreender a situação dos alunos, os processos de ensino e de aprendizagem, essencial para os alunos e para o professor, pois possibilita refletir, observar, modificar sua prática e sua maneira de pensar exercitando sua ação reflexiva.

Por outro lado, Luckesi (2005) mencionado nos artigos A03 e A16 disserta sobre a avaliação com a finalidade de uma “efetiva aprendizagem”, onde os resultados adquiridos através de um instrumento avaliativo devem ser explorados proporcionando aos alunos comentários e retornos que os possibilitem reconhecer suas dificuldades e erros para assim aperfeiçoar e alcançar a aprendizagem.

Ao analisar os **autores que mencionam a formação de professores**, percebe-se que foram utilizados seis, sendo os mais mencionados Freitas e Fiorentini (2009), citados cinco vezes no artigo A02. Onde discute que os professores participantes da pesquisa citaram suas metodologias, onde pode-se observar que provavelmente foram vivenciadas enquanto alunos em seu processo de formação desde a Educação Básica até sua formação inicial (FI) na graduação. Relatam a importância de discutir e desenvolver outras práticas inovadoras durante a formação do docente.

Como exemplo de trabalho na FI, o A2 aponta a necessidade de explorar as consequências de debate no nível de formação superior, também a importância de desenvolver outras práticas avaliativas durante a formação dos futuros professores. Conforme Oliveira (2011) a FI deve preparar o docente para respeitar a singularidade do sujeito através de técnicas, metodologias e formas de avaliar.

Por fim, em relação à Formação Continuada (FC), mencionada no A16, visa proporcionar ao docente estratégias de ensino referente à sua área de atuação, vivenciar novas experiências de modo a proporcionar a reflexão sobre a sua prática. A partir dos cursos de FC espera-se que os professores inovem e atualizem as suas práticas de ensino, mas também analisem o que está funcionando e o que precisa ser mudado, tanto em relação às metodologias, planejamento e o modelo de avaliação.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou responder quais são as relações entre avaliação da aprendizagem e formação de professores evidenciadas no portal de periódicos da CAPES no ano de 2020, no qual foi possível observar que ao buscar o termo avaliação encontrou-se um número amplo de publicações, mais de oito mil. Em contrapartida, quando refinado para a formação de professores, constatou-se um campo discreto, total de seis estudos, reforçando a necessidade de debates, grupos de pesquisas e implementação da temática nas grades curriculares nas licenciaturas, de modo a abordar a avaliação como uma questão importante. Sabendo que estes momentos de reflexão deverão refletir em sua prática enquanto professor.

Cabe ressaltar a relevância desta temática para pesquisadores da área e futuros docentes, porque apresenta um panorama de pesquisas recentes que trazem diferentes vertentes avaliativas e instrumentos formativos, em especial no Ensino Superior. Espera-se que essa pesquisa sirva como suporte para discussões futuras, pois apresenta autores atuais que podem servir de referencial teórico na temática da avaliação na formação de professores.

Referências

- ALMEIDA, Matheus Souza; NASCIMENTO Ross Alves; SILVA, Sara Rocha. Avaliação da aprendizagem nas aulas de Matemática: olhares interligados sobre o perfil dos cursos de Licenciatura em Matemática das universidades públicas de Pernambuco. **REMAT**, Bento Gonçalves, RS, Brasil, v. 6, n. 1, p. 1-18, 25 de junho de 2020.
- ALMOULOU, Saddo. **Avaliação e contrato didático**. Fundamentos da Didática da Matemática. Curitiba: UFPR, 2007, p. 97-109.
- BARDIN, Laurence.(2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- BROOKHART, Susan. **Howto create and use rubrics for formative assessment and grading**. ASCD, 2013.
- BURIASCO, Regina Luzia Corio; Souza, Juliana Alves. Influências da natureza da avaliação na utilização de uma cola. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.22, n 1, p. 140-159. 2020.
- CORBELLINI, Sabrina. Processos de Ensino Aprendizagem na Educação Básica e Superior ISSN **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas/MS, v. 1, n. 5, p. 111-122, 2020.
- DALTO, Jader Otavio; SILVA, Karina Alessandra Pessoa. Portfólio de atividades de modelagem matemática como instrumento de avaliação formativa. **Educ. Matem. Pesq**, São Paulo, v. 22, n. 1 pp. 371-393, 2020.
- FREITAS, Maria Tereza; FIORENTINI, Dario. Investigar e escrever na formação inicial do professor de Matemática. *In*: FIORENTINI, D.; GRANDO, R. C.; MISKULIN, R. G. S. (Orgs.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam Matemática**. Campinas, SP:

- Mercado de Letras, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONZAGA, Antônia Edivaneide de Sousa *et al.* Da construção conceitual da avaliação educacional às práticas de avaliação da aprendizagem na formação docente. **Revista de Instrumentos, modelos e políticas em avaliação educacional**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-16. 2020.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre-RS: Artmed Editora, 2001.
- IRALA, Valeska B.; BLASS, Leandro. Desenho avaliativo por rubricas em disciplina multicurso: análise de uma implementação piloto. **Holos**, v. 4, n. 36, p. 1-24. 2020.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.
- MARQUES, Valéria Risuenho. Percepções de licenciandos sobre avaliação de aprendizagens nos anos iniciais: um olhar sobre as observações. **Revista de Educação em Ciências e Matemática, Amazônia**, v.16, n. 37, p. 255-269. 2020.
- OLIVEIRA, Jezabel Gontijo Machado. **Trajетórias de Constituição do ser docente**. 2011. 139p. (Mestrado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 17.ed. Campinas: Papirus, 2012.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad.: ROSA, Ernani F. da Fonseca. 4. ed. reimpressão. São
- VIANNA, Heraldo Marelin. **Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: Ibrasa, 2000.
- VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p.1-21, mar./ jun. 2006.
- Enviado em 31/08/2021
- Avaliado em 10/10/2021

O ESGOTAMENTO FÍSICO E MENTAL DOS PROFESSORES NO PERÍODO PANDÊMICO

Lorena Carvalho Leal⁹

Resumo

O intuito dessa pesquisa é suscitar uma reflexão sobre o ensino remoto, seus desafios, consequências e possíveis estratégias que podem ser adotadas para minimizar os efeitos negativos sobre a educação, além de analisar a sua estreita relação para o desencadeamento da Burnout nos docentes. Para isso, utilizou-se, como metodologia, uma revisão bibliográfica de livros e artigos que abordam sobre essa temática. Com esse estudo, foi possível constatar a relevância dessa abordagem para o meio educacional, uma vez que se faz necessário buscar conhecimentos em relação a esse novo ensino, para que seja possível dar continuidade na aprendizagem dos educandos com eficácia.

Palavras-chaves: Ensino remoto. Docente. Burnout.

Abstract

The purpose of this research is to raise a reflection on remote teaching, its challenges, consequences and possible strategies that can be adopted to minimize the negative effects on education, in addition to analyzing its close relationship to triggering Burnout in teachers. For this, it was used, as a methodology, a bibliographic review of books and articles that address this theme. With this study, it was possible to verify the relevance of this approach for the educational environment, since it is necessary to seek knowledge in relation to this new teaching, so that it is possible to continue the learning of students effectively.

Keywords: Remote teaching. Teacher. Burnout.

Introdução

Com o novo contexto educacional, o qual foi completamente modificado pela pandemia, o uso das tecnologias passou a ser uma das ferramentas fundamentais, para que os professores conseguissem continuar a lecionar e os alunos pudessem dar continuidade aos seus estudos.

Deste modo, de forma imediata, os estudantes vivenciaram um novo remodelar de suas vidas escolares e o professor, da sua profissão, submetendo-os, assim, à busca de constante adequação e aperfeiçoamento a essa nova realidade que lhes foi imposta.

Nesse sentido, passaram a se depararem com múltiplos problemas e também ficaram ainda mais expostos a fontes geradoras de tensões e estresse, que podem ser muito prejudiciais à saúde mental e física de cada um. A Síndrome de Burnout, por exemplo, está entre as problemáticas que podem afetar a saúde psicológica e física do docente, o qual é conceituada por Gasparetto (2010a, p. 155) como: “uma reação à tensão emocional crônica, causada pela excessiva carga de trabalho, com o mínimo de intervalo de tempo para se recuperar”.

⁹ Graduada em Pedagogia – Centro Universitário de Formiga (UNIFOR-MG). Especialista em Educação Especial e Inclusiva – Faculdade Futura. Professora concursada na rede municipal de Arcos-MG

Dessa forma, com o intuito de saber mais sobre o ensino remoto e a sua relação para desencadear o esgotamento físico e mental no professor, essa pesquisa irá fazer uma abordagem sobre a “nova sala de aula”, seus desafios, consequências para a educação e saúde dos docentes e possíveis estratégias que podem ser adotadas para diminuir tais efeitos negativos.

Desenvolvimento

O ano de 2020 ficará lembrado na memória de toda a população mundial e se tornará um grande marco histórico, no qual afetou o mundo inteiro e mudou a rotina de todos de uma forma inesperada. Esse advento imprevisível, se deve ao aparecimento de um novo vírus, a Covid-19, a qual pertence ao grupo do coronavírus. Seus primeiros registros foram procedentes em território Chinês no final do ano de 2019 e, infelizmente, até o momento, ainda existem muitos casos.

Esse agrupamento de vírus é definido como:

[...] zoonótico, um RNA vírus da ordem Nidovirales, da família Coronaviridae. Esta é uma família de vírus que causam infecções respiratórias, os quais foram isoladas pela primeira vez em 1937 e descritos como tal em 1965, em decorrência do seu perfil na microscopia parecendo uma coroa. Os tipos de coronavírus conhecidos até o momento são: alfa coronavírus HCoV-229E e alfa coronavírus HCoV-NL63, beta coronavírus HCoV-OC43 e beta coronavírus HCoV-HKU1, SARS-CoV (causador da síndrome respiratória aguda grave ou SARS), MERS-CoV (causador da síndrome respiratória do Oriente Médio ou MERS) e SARSCoV-2, um novo coronavírus descrito no final de 2019 após casos registrados na China. Este provoca a doença chamada de COVID-19. (LIMA, 2020, v. 53, p. V).

Diante desse novo cenário, vários setores tiveram que se reinventar, inclusive no contexto educacional, uma vez que o âmbito escolar tornou-se um espaço muito temido pelo risco de transmissão. Com isso, com o intuito de evitar a disseminação do novo vírus, as aulas presenciais foram suspensas e passaram-se a adotar o ERE, Ensino Remoto Emergencial, regularizado pela Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, e pela Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, nas quais dispõe da utilização de recursos educacionais digitais objetivando a continuidade do ano letivo de 2020.

No entanto, vale ressaltar que o ensino remoto emergencial difere-se da modalidade de educação a distância, mesmo que ambos façam uso de ferramentas digitais. De acordo com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, o termo educação a distância é descrito da seguinte forma:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Portanto, diante de tal definição, percebe-se que a modalidade a distância se baseia em práticas didático-pedagógicas que se conectam com os recursos digitais aplicados e sua forma de uso.

Contudo, por outro lado, segundo Charczuk (2020, p. 4-5) o ensino remoto não pode ser considerado uma modalidade educativa, mas, sim, uma ação pedagógica, na qual se processa certa transposição do ensino presencial para o ensino mediado por ferramentas digitais, predominantemente, ou pela proposição de apostilas e materiais impressos remetidos aos alunos.

Sendo assim, a educação remota, mesmo sem um planejamento didático-pedagógico voltado especificamente para ela, era a única saída encontrada para que os estudantes pudessem dar continuidade à sua aprendizagem no ano de 2020, estendendo-se também, em muitos lugares até então, ao ano de 2021. Com isso, todoo corpo docente e discente teve que se adaptar com o novo cenário vivenciado, apoiando-se às novas ferramentas, programas e aplicativos que passaram a ser fundamentais no ensino educacional, como por exemplo: *Google Classroom*; *Google Meet*; *Google Forms*; *Zoom*; *YouTube*; *Facebook*; *Whatsapp*; entre outros.

Desafios do novo cenário educacional e suas consequências

No início do ensino remoto, os desafios e empecilhos, os quais os docentes se depararam, foram inúmeros. Vendo-se obrigados a reconsiderar sua forma de trabalhar, aqueles professores que ainda não possuíam familiaridade com a tecnologia, tiveram que recorrer aos parentes ou outros colegas de trabalho para poder auxiliá-los nesse novo dispositivo que agora seria sua ferramenta de trabalho.

Além disso, eles presenciaram a transformação dos seus lares em salas de aula e espaço de interação com os seus alunos. Porém, Souza et al.(2021) afirma que não limitou-se apenas a essa reestruturação da sala de aula, mas que os docentes também tiveram que arcar com todas as despesas relacionadas aos equipamentos de trabalho e infraestrutura, tais como: computador, câmera, impressora, microfone, *internet*, luz elétrica, mobiliário e também, com a manutenção desses aparelhos, caso fosse necessário.

No que concerne a carga horária de trabalho dos professores, houve também uma intensificação, pois passaram a encontrar-se nas novas determinações impostas pelo ensino, como:

ritmo de trabalho, sobrecargas laborais, burocracia, controle (remoto) de turma e, ainda, o tipo de gestão e ferramentas para controle e desenvolvimento do trabalho, algo que recrudescer com o advento do trabalho remoto. Para dar conta de todas as tarefas, é necessário realizar atividades fora da jornada formal de trabalho, como gravar aulas, disponibilizá-las em plataformas digitais e atender aluno(a)s por aplicativos como o *Whatsapp*, muitas vezes, em grupos criados pela própria coordenação escolar. (SOUZA, et al., 2021. p. 5-6).

Já com relação as salas virtuais, os educadores também podem se confrontar com duas realidades distintas: aulas remotas repletas de alunos ou completamente desertas. Este último cenário desencadeia no docente desmotivações em relação a esse novo ensino, uma vez que ele se empenha ao máximo para apresentar os conteúdos de uma forma dinâmica e atraente para os educandos, e, ao acessarem a sala virtual, deparam-se com pouquíssimos alunos ou nenhum.

À vista disto, observa-se que são inúmeros os impasses que os envolvidos defrontam-se, cotidianamente, acerca do ensino remoto, uma vez que esse “terreno” ainda é uma incógnita cheia de desafios paratodos esses sujeitos.

Dessa maneira, é previsível que esse ensino desencadeará lacunas e resultados muito insatisfatórios para toda a educação, além de estar ocasionando sérios danos à saúde mental e física do professor, causando-lhe esgotamento e acarretando consequências no que diz respeito a qualidade e o desempenho das suas funções.

Atualmente, uma das patologias laborais que vem sendo bastante investigada pelos cientistas é a Síndrome de Burnout, que é considerada como um problema que traz complicações de cunho psicológico e físico nos indivíduos.

Síndrome de Burnout nos professores

O termo Burnout é proveniente do verbo inglês *to burn out*, significando, em português, “queimar por completo” ou consumir-se”. Esse distúrbio ocupacional é definido por Gasparetto (2010a, p. 155) como: “uma reação à tensão emocional crônica, causada pela excessiva carga de trabalho, com o mínimo de intervalo de tempo para se recuperar”. Ainda segundo o autor, qualquer profissão está sujeita a desencadeá-la, no entanto, algumas encontram-se mais suscetíveis a tê-la, como, por exemplo, os trabalhadores da área da saúde, educação e assistência social, uma vez que essas funções colocam os seus profissionais em contato constante e direto com outras pessoas.

Essa Síndrome também já se encontra contemplada nas leis brasileiras de assistência ao trabalhador. No Manual de Procedimentos do Ministério da Saúde do Brasil (2001), por exemplo, contempla a Portaria/MS nº 1339, de 18 de novembro de 1999, em que identifica a Síndrome de Burnout como uma doença ocupacional, colocando-a no grupo V da CID-10, que diz respeito aos transtornos mentais e comportamentais correlacionados ao trabalho.

No entanto, vale ressaltar que essa doença ocupacional não ocorre de maneira imediata no professor, mas, sim, gradativamente. Conforme Reinhold (2015), ela desenvolve-se na seguinte sucessão: idealismo; realismo; estagnação e frustração; apatia e Burnout total; fenômeno da fênix.

Na etapa do idealismo, Reinhold (2015) afirma que o âmbito escolar parece satisfazer todos os sonhos e ideais do docente, tornando-se muito importante para ele. Contudo, na segunda etapa, todo esse idealismo já é colocado em xeque, uma vez que o professor, diante de tanta sobrecarga de trabalho e empecilhos da sua profissão, nota que suas expectativas iniciais são ilusórias.

Já na fase da estagnação e frustração, toda a satisfação inicial pela sua carreira é revestida por sentimentos de irritabilidade com os parceiros de profissão e com os próprios alunos, além de passarem a ter atitudes comportamentais de “fuga”, como atrasos e faltas. Essas sensações, se permanecerem, desencadeia o quarto estágio, o da apatia e Burnout total. Nele, o educador sente-se exausto fisicamente e mentalmente, pois surgirá sentimentos de desespero, fracasso e baixa-autoestima, levando-o, conseqüentemente, a querer abandonar o seu trabalho na educação.

Apesar de tudo, mesmo que essa etapa nem sempre ocorra, Reinhold (2015) afirma que, se o professor conseguir adentrar na quinta etapa, o fenômeno da fênix, ele conseguirá libertar-se e superar dessa Síndrome.

Diante disso, percebe-se que a Burnout, perante todo esse novo contexto escolar que o professor encontra-se exposto devido a pandemia, é uma consequência preocupante para a qualidade do ensino, uma vez que ela pode afetar todo o comprometimento que o docente possui com a aprendizagem dos seus alunos e a conexão de afeto que ele dispõem com cada um.

Estratégias para minimizar os efeitos do ensino remoto sobre a educação e na saúde mental e física dos professores

É nítida todas as dificuldades que os professores, alunos e os familiares estão passando nesse período em que o ensino encontra-se de maneira não presencial. Diante disso e com o intuito de amenizar tais efeitos sobre a educação, faz-se necessário criar métodos que auxiliem todos a se

beneficiarem dessa nova “sala de aula” e também a enfrentar esse momento de uma forma mais leve e menos estressante.

Segundo Silva et al. (2020, p.94) é essencial:

[...] criar políticas públicas de igualdade educacional, considerando o respeito às diferenças sociais dos educandos. Contudo, há de se considerar o cenário como um todo, a fim de estabelecer estratégias que não resultem em prejuízos para os alunos que apresentam dificuldades de acesso remoto, e sim, que se exista um caminho profícuo de metodologias que promovam a equidade e igualdade educacional e social.

Sendo assim, além de assegurar acesso a todos ao ensino remoto, é importante também que os gestores e professores, em um trabalho conjunto, realizem um acompanhamento contínuo e constante de todos os alunos em relação à participação e envolvimento nas atividades, mantenham canais de comunicação aberto com estudantes e familiares e busquem traçar estratégias que leve os pais a se envolverem mais na vida escolar de seus filhos.

Em relação ao manuseio das novas ferramentas, é importante que as autoridades competentes promovam capacitações que contribuam para um melhor desempenho dos professores nesse novo contexto, para que eles possam aprender “[...] a interagir com as plataformas digitais e pensar como propor atividades que engajem os seus estudantes [...]”. (ALVES, 2020, p. 360).

Já no que concerne à saúde mental e física dos professores, as entidades devem tratar essa temática com muita cautela e importância, e, conseqüentemente, desenvolver ações específicas que os ajudem a não se esgotarem emocionalmente e nem fisicamente.

Uma das estratégias, que podem ser desenvolvidas pelos gestores escolares, é abrir uma roda de conversa, promovida pelos canais digitais ou de outra maneira, no qual os professores possam interagir e expor seus anseios e angústias sobre o que estão vivenciando. Outra ação seria disponibilizar uma psicóloga para atender, de forma contínua, os professores e toda a equipe pedagógica.

Algumas atitudes de prevenção contra a Burnout nos professores também podem ser adotadas, para minimizar sua incidência. Tais posturas podem ser classificadas como diretas e indiretas.

Com relação às medidas preventivas diretas, que dizem respeito em lidar, diretamente, com os causadores do Burnout, Reinhold (2015) destaca a importância dos grupos de apoio entre os discentes e como é fundamental que os professores aprendam a organizar melhor o seu tempo, estabelecendo prioridades nas tarefas escolares, lembrar o porquê de estar lecionando e, conseqüentemente, aumentar sua autoeficácia, que “é definida como a confiança de que é capaz de enfrentar e resolver situações novas ou desafiadoras, com base nas próprias habilidades e competências de lecionar e lidar com os alunos [...]”. (REINHOLD, 2015, p. 54).

No tocante às estratégias indiretas, Reinhold (2015), descreve que são atitudes que o professor deve adotar que não estejam relacionadas à escola, tais como: praticar exercícios físicos ou de relaxamento; atividades que lhe tragam prazer e o faça rir; dormir o suficiente; ter uma dieta adequada e balanceada; e aprender técnicas que o possibilite a enfrentar melhor as situações que lhe cause estresse.

Ainda de acordo com a autora acima, a direção escolar também pode contribuir para essa prevenção, assumindo algumas atitudes como: gerar sistemas de avaliação que dê suporte à sua equipe docente a identificar possíveis problemas e incômodos; saber reconhecer e enaltecer o trabalho dos seus professores; oferecer capacitações que trabalhe diversos temas, dentre eles sobre técnicas de enfrentamento ao estresse e ao Burnout.

Portanto, mesmo não possuindo respostas exatas e nem saídas imediatas para solucionar o problema vivenciado no atual contexto educacional, é inquestionável a importância de proporcionar apoio material, mental e físico para os professores e todos os envolvidos com essa instituição que é tão essencial para o progresso social.

Conclusão

Analisando as ideias e informações contidas neste estudo, conclui-se que o ensino remoto irá deixar uma lacuna enorme na educação e no emocional dos seus alunos e profissionais, além de trazer sérios prejuízos para a saúde dos envolvidos.

Constata-se, portanto, que é necessário que, de uma forma conjunta entre todos - órgãos governamentais, professores, alunos e familiares – busquem por caminhos e atitudes que possam contribuir com o desenvolvimento dessas crianças de modo significativo e inclusivo, durante e após a pandemia, a fim de que estejam capazes de avançarem nas suas aprendizagens quando tudo se normalizar, além de proporcionar aos professores uma transição mais leve e sem que comprometa a sua saúde nesse período pandêmico, evitando, com isso, que ele se depare com fontes geradoras de tensão e entre em Burnout.

Referências

- ALVES, L. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>>. Acesso em: 11 abr. 2021.
- BRASIL. Diário Oficial da União. **Decretonº 9.057, de 25 de maio de 2017**. [S. l.], 25 maio 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm>. Acesso em: 3 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1339, de 18 de novembro de 1999. **Instituir a Lista de Doenças relacionadas ao Trabalho**. Brasília, 1999.
- CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-20, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v45n4/2175-6236-edreal-45-04-e109145.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2021.
- GASPARETTO, L. A. Burnout. In: **Metafísica da saúde**. 2. ed. São Paulo: Centro de Estudos Vida e Consciência Editora, 2010a. p. 155-162. v. 4.
- LIMA, C. M. A. de O. Informações sobre o novo coronavírus (COVID -19). **Radiologia Brasileira**, São Paulo, v. 53, n. 2, p. V - VI, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rb/v53n2/pt_0100-3984-rb-53-02-000V.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diário Oficial da União. **Portarianº 343, de 17 de março de 2020**. [S. l.], 18 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 03 fev. 2021.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diário Oficial da União. **Portarianº 544, de 16 de junho de 2020**. [S. l.], 16 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>>. Acesso em: 03 fev. 2021.
- REINHOLD, H. O Burnout. In: LIPP, M. (Org.). **O stress do professor**. [S.l.]: Papyrus, 2015. p. 44-56. Disponível em: <<http://www.saraiva.com.br/saraiva-reader>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

SILVA, P. F. T.; FREITAS, S. de O.; BATISTA, A. A. R.; SIQUEIRA, A. P. L.; FREITAS, V. G. G. Impactos e desafios da Covid-19 no cenário da educação básica do município do Rio de Janeiro. **Ações de docência durante a pandemia: Desafios e oportunidades com as novas tecnologias digitais**, [s. l.], p. 92-94, 1 out. 2020. Disponível em:

<<https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/138>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

SOUZA, K. R. et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia.

Trabalho, Educação e Saúde, v. 19, 2021. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/tes/v19/0102-6909-tes-19-e00309141.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2021.

Enviado em 31/08/2021

Avaliado em 10/10/2021

DOS “PUNHOS DE CHUMBO” DO ESTADO À “MÃO INVISÍVEL DE FERRO” DO MERCADO: EDUCAÇÃO E ANTI-NEOLIBERALISMO

Lucas Visentini¹⁰

Resumo

Este estudo aborda perspectivas teórico-conceituais relacionadas a diferentes doutrinas econômicas e suas interlocuções com concepções de Educação, ao destacarmos as anti-neoliberais. Objetiva socializar as reflexões realizadas para contribuir qualitativamente com o âmbito educacional. A pesquisa é de natureza qualitativa e a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Nesse contexto, consideramos que a afetividade, a amorosidade nos processos educacionais, conforme a Biologia do Conhecer (BC) e a Biologia do Amar (BA), são uma possibilidade para confrontar concepções embrutecedoras neoliberais.

Palavras-chave: Ensino. Educação. Anti-neoliberalismo. Afetividade. Ciências Humanas.

Abstract

This study addresses theoretical and conceptual perspectives related to different economic doctrines and their interlocutions with conceptions of Education, while highlighting anti-neoliberal ones. It aims to socialize the reflections carried out to contribute qualitatively to the educational scope. The research is of a qualitative nature and the methodology used was bibliographic research. In this context, we consider that affection, lovingness in educational processes, according to the Biology of Knowing and the Biology of Loving, are a possibility to confront neoliberal stultifying concepts.

Key words: Teaching. Education. Anti-neoliberalism. Affectivity. Human Sciences.

Palavras introdutórias: liberalismo, keynesianismo, neoliberalismo

O neoliberalismo, enquanto releitura dos pressupostos do liberalismo clássico, propõe a mínima intervenção do Estado não somente na economia, mas também em outros âmbitos concernentes às suas incumbências, tais como a educação, a saúde e a segurança pública. Tal doutrina socioeconômica relega o papel do Estado a um segundo plano, ao destacar a mediação ativa do mercado em praticamente todas as esferas da vida humana, do âmbito público à vida privada: da ágora ao âmago.

A sua antítese, o keynesianismo, pressupunha a máxima intervenção estatal na economia, ao consolidar, por exemplo, os direitos sociais, tais como as leis trabalhistas e o Estado de Bem-Estar Social, ao delegar ao Estado a incumbência da mediação e intervenção para atuar nos diversos domínios relacionados à vida dos cidadãos. O referido pressuposto socioeconômico ganhou força após a crise econômica de 1929 e deixou de ser seguido por muitos países em réplica à Crise do Petróleo, na década de 1970.

A Educação, fundamento das relações sociais e da perpetuação do patrimônio cultural da humanidade, integrante dos cânones basilares dos Direitos Humanos, é compreendida de diferentes maneiras pelas diversas teorias e pressupostos das referidas doutrinas econômicas: um direito, uma concessão, um privilégio, uma mercadoria... É necessária e imprescindível a tessitura a ser realizada

¹⁰ Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pesquisador integrante do GPKOSMOS (Grupo de Pesquisa sobre Educação Digital e Redes de formação) e do KITANDA (Educação e Intercultura) - UFSM. Professor, escritor e pesquisador.

entre as múltiplas concepções socioeconômicas e a Educação, principalmente se considerarmos os tempos conhecidos como “pós-modernos”.

Seria a Educação, enquanto prática social, destinada à produção – à moda fordista – de sujeitos para o mercado – e este vocábulo também não é utilizado por acaso – de trabalho, ao produzir mão-de-obra alienada, não raro barata, facilmente substituível, desprovida de qualquer possibilidade de autorrealização das múltiplas potencialidade humanas? Não estaríamos subjugando o gênero humano à primitiva condição animalesca e vulgar ao reproduzir práticas educacionais embrutecedoras tais como as preconizadas pelos pressupostos neoliberais?

A partir das asserções brevemente apresentadas, as quais versam sobre as doutrinas econômicas do liberalismo, keynesianismo e neoliberalismo, apresentamos a necessidade de dialogarmos e refletirmos sobre um dos âmbitos mais importantes relacionados às concepções anteriormente apresentadas: a Educação. Ao realizarmos um diagnóstico do presente, objetivamos construir conhecimentos e realizar reflexões sobre as implicações especificamente das concepções neoliberais em relação à Educação, aos processos educacionais, às práticas pedagógicas, assim como apresentar possíveis referenciais epistêmico-teórico-metodológicos contrários à práxis neoliberal.

Chumbo, ferro e Educação: contextualizações

Qual é o papel do Estado em relação à Educação? Garanti-la como um direito universal fundamental dos cidadãos ou permitir o seu desmonte em favor das necessidades sórdidas, oportunistas e escusas do mercado? Que sujeito estaria a sociedade formando ao considerarmos as diferentes – e por vezes antagônicas – perspectivas educacionais? Qual é a responsabilidade dos educadores perante os diferentes cenários educacionais que apresentam desafios de ordem epistemológica, teórica e metodológica? Esses e tantos outros questionamentos orientam as reflexões que devemos realizar quando desejamos [re]pensar não somente as práticas educacionais, mas as próprias relações sociais em tempos denominados “pós-modernos”.

Enquanto integrante do cânone dos Direitos Humanos, a Educação é uma das bases mais fundamentais para a perpetuação de uma sociedade que pretende superar as condições puramente primitivas dos seres humanos, por meio dos processos educacionais transcendemos a biologia e alcançamos a cultura: somos seres biológico-culturais. Em consonância com os pressupostos do projeto da Era Moderna, ao destacarmos o Ocidente, o Estado se responsabilizou pela Educação de seus cidadãos, arcando para si a responsabilidade da transmissão do patrimônio científico-cultural da humanidade.

Não raro, entretanto, a Educação promovida pelo Estado distanciou-se dos nobres objetivos que deveriam ser almejados nas práticas pedagógicas dos processos educativos, tais como a emancipação humana, a construção de conhecimentos e a realização de reflexões, para sustentar um aparelho denominado ideológico – ao destacarmos escolas e demais instituições pertencentes ao Estado – com o intuito de doutrinar ideologicamente os seus cidadãos. Nesses casos, poderíamos pensar na constituição não de cidadãos, na melhor acepção da palavra mas, isto sim, na produção de sujeitos (súditos, assujeitados) para servir aos propósitos, por vezes escusos, do Estado. Educação de viés autoritário, ideológico e doutrinador, tal como ocorreu nos processos educacionais dos Estados nazi-fascistas europeus no século XX.

Os “punhos de chumbo” do Estado lançam-se sobre a liberdade e o livre arbítrio dos cidadãos, e a Educação apresenta-se como meio legal institucionalizado para a doutrinação de seus súditos, seja por posicionamentos políticos de direita ou de esquerda, assim como os extremos de ambas tendências. Como é que tais “punhos de chumbo”, sustentados pelos braços fortes do

Estado, poderiam promover a emancipação de seus cidadãos e possibilitar o pleno desenvolvimento das múltiplas – e talvez ilimitadas – capacidades humanas?

Outrossim, as “mãos invisíveis de ferro” do mercado lançam seus gordos, ávidos e frenéticos dedos sobre os corpos e espíritos: o neoliberalismo espalha seus tentáculos sobre todas as esferas da vida humana, incluindo, é claro, a Educação. Esta, sob a égide do neoliberalismo, objetiva a produção de mão-de-obra (qualificada ou não) para o mercado de trabalho (“mundo do trabalho”? Não! “mercado”!), fabricando produtos – literal e metaforicamente – para preencher gôndolas quaisquer – objetividades e subjetividades à venda. O ser-fazer humano se resume às relações mercantis que se podem produzir e consumir, em um processo embrutecedor e alienante de trocas comerciais. Educação para ser? Não! Educação para servir e ser servido.

Dos punhos de chumbo do Estado às mãos invisíveis de ferro do mercado, os sujeitos participantes dos processos educacionais, sob as diferentes perspectivas político-econômico-ideológicas são subordinados às demandas que os subjagam, doutrinam e embrutecem, tendo suas subjetividades moldadas conforme as necessidades intermitentes e mefistofélicas de tais entes abstratos. Esmagados pelos punhos de chumbo do Estado ou dominados pelas mãos invisíveis de ferro do mercado, haveria possibilidade para a emancipação humana por meio da Educação? Estaríamos fadados a servir, seja ao Estado ou ao mercado? Reflitamos!

Nem punhos de chumbo nem mãos de ferro: Educação e afetividade

Ao considerarmos as discussões referentes à tessitura teórico-conceitual sob a perspectiva de concepções educacionais anti-neoliberais, apresentamos o paradigma da Biologia do Conhecer (BC) e da Biologia do Amar (BA), com a qual podemos realizar interlocuções para refletirmos sobre a Educação que desejamos – e aquelas que não desejamos em nosso viver-conviver cotidiano. As relações sociais – a partir da perspectiva da Biologia do Conhecer (BC) e da Biologia do Amar (BA) – são necessariamente fundamentadas na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, sem os antolhos da opressão, da discriminação, dos preconceitos, das certezas, o que nos cega em relação à aceitação do outro.

E os pressupostos da Biologia do Conhecer (BC) e da Biologia do Amar (BA) podem ser vivenciados e experienciados nos múltiplos âmbitos do viver-conviver humano, ao destacarmos o contexto da Educação, mais especificamente as tendências anti-neoliberais que orientam a práxis pedagógica nos diversos níveis e modalidades educacionais. Ao versarmos sobre o referido paradigma, ressaltamos o entendimento de que:

A BC e a BA, nas práticas educacionais, de um modo geral, permite um novo modo de refletir sobre a atuação nos mais diferentes lugares, inclusive em sala de aula. A BC e a BA não se configuram como uma teoria, mas como reflexões sobre a ação em quaisquer espaços de convivência. Os mediadores pedagógicos – professores de diversos níveis e modalidades educacionais, assim como demais educadores –, em sala de aula, estão imersos em um viver e fazer que permite reflexões sobre a sua práxis em relação aos processos de ensino-aprendizagem. Refletir em busca de novas alternativas exige um olhar atento para outras epistemologias de reflexão, como a BC e a BA, em virtude de que possibilita mudar o viver, o conviver e o fazer, ao considerarmos as relações intersubjetivas com os estudantes. (VISENTINI; SCOTT Jr., 2020, p. 39-40)

Com relações baseadas na negação do outro como um legítimo outro na convivência, a pós-modernidade se constitui como a era das relações antissociais. Competição, opressão, miséria material-espiritual, produzir-consumir em detrimento do ser-fazer, servidão voluntária, enclausuramentos ideológicos, economia de mercado em que o ser humano é apenas mais um produto em uma gôndola qualquer, militarização dos comportamentos, discriminação e preconceito pelos motivos mais torpes, negação das emoções e exaltação de uma suposta razão que nos diferenciaria dos outros animais: eis algumas causas-consequências de relações antissociais. Por quê? Por quê? Por quê!? (VISENTINI, 2020)

Las teorías y doctrinas con que buscamos justificar la discriminación surgen siempre en el intento, consciente o inconsciente, de satisfacer deseos egóticos que niegan el amar, frecuentemente, desde adicciones culturales por el éxito, el progreso o el poder. Y es, precisamente, en estas circunstancias, donde lo propiamente humano de nuestro vivir-convivir biológico-cultural en el lenguajear, el conversar y el reflexionar hace posible que salgamos de esas teorías en un acto reflexivo desde nuestros fundamentos *Homo sapiens-amans amans*, en el sentir que se quiere conservar el vivir-convivir en el amar como la buena tierra que ha hecho posible nuestra existencia y conservación en la deriva natural de nuestro linaje desde el origen del vivir. (MATURANA; DÁVILA, 2015, p. 276)

Conforme as asserções de Maturana; Dávila (2015), os desejos egoístas, os quais negam o outro em sua legitimidade, baseados em vícios culturais pelo êxito, progresso e poder, são a origem da discriminação, do preconceito e da opressão dos seres humanos pelos seres humanos, ao fundamentarem relações que não são – nem poderiam sê-lo – sociais. Eis que a emoção que funda o social, o amor, é compreendido como o fundamento primeiro do *Homo sapiens*. Nesse sentido, Maturana; Dávila (2015, p. 113) afirmam que

El amar es la emoción que sostiene y define el convivir de la familia ancestral que hace posible el surgimiento de lo humano en el lenguajear y el conversar, lo humano, al haber surgido en ese vivir-convivir directamente en la configuración psíquica-relacional *Homo sapiens-amans* y al constituirse como nuestro linaje, al conservarse de una generación a otra el vivir en el lenguajear y el conversar en el aprendizaje de los niños y niñas, resultó en que la constitución psíquica-relacional *Homo amans-amans* se haya conservado como el fundamento de nuestra epigénesis individual desde la concepción al nacer y la infancia.

Ainda de acordo com o autores, vivendo em conversação, os seres humanos existem no fluxo contínuo do entrelaçamento recursivo de nossa linguagem e de nossa emoção. Nesse entrelaçamento, nossa emoção opera como pano de fundo relacional no qual nossas coordenações de ações surgem em uma dinâmica gerada, momento a momento, por nossos sentimentos íntimos em um fluxo de mudanças recursivamente modulado por nossa vivência relacional. (MATURANA; DÁVILA, 2015)

Outrossim, conforme Maturana; Dávila (2015, p. 66), “referimo-nos ao nosso viver no entrelaçamento do fluxo da nossa linguagem e da nossa emoção, quando dizemos que o ser humano vive em redes de conversas”. Ou seja, o humano ocorre na linguagem e se realiza em redes de conversas, e é devido ao modo como o humano deve ter se originado na família ancestral, que a emoção básica na vida humana é o amor e, portanto, em si mesmo, a configuração dos sentimentos íntimos que constitui o pano de fundo sensorial-operacional-relacional que torna possível a vida humana em redes de conversas, é o amor. (MATURANA; DÁVILA, 2015)

Os referidos pressupostos de ordem epistêmico-teórico-metodológicos relacionam-se aos diversos âmbitos do viver-conviver humano, ao destacarmos as relações sociais, mais especificamente as relações concernentes à esfera educacional, aos processos de ensino-aprendizagem. Os atores dos processos educacionais, professores e estudantes, assumem um papel de destaque em tal contexto, ao ressaltarmos algumas reflexões relacionadas aos principais questionamentos concernetes a tal realidade:

Ser estudante, sou estudante. Mas, afinal de contas, o que é ser estudante? Penso que a ação humana de considerar-se em um processo de ensino-aprendizagem seja um dos movimentos mais nobres que o ser humano, como consciência epistêmica própria de sua natureza, possa desenvolver. A ação pedagógica requer a contemplação de categorias fundamentais para que se logre o sucesso de seus objetivos educativos, ao destacarmos a interação, a mediação e a intencionalidade, assim como a construção de conhecimentos e a realização de reflexões que façam com que a criticidade e a reflexividade sejam requeridas em tal processo. (VISENTINI, 2019, p. 395-96)

A partir da tessitura entre os referenciais anteriormente apresentados, ressaltamos os pressupostos da Biologia do Conhecer (BC) e da Biologia do Amar (BA) como possibilidade enquanto proposição epistêmico-teórico-metodológica no âmbito das relações humanas, mais especificamente em relação aos processos educacionais. Por fim, eis uma perspectiva possível de ser experienciada no fluir de nosso viver-conviver no contexto das concepções educacionais anti-neoliberais.

Considerações anti-neoliberais: possíveis tessituras...

A lenta, perversa e mefistofélica transição da concepção de Educação de um direito de todos a um privilégio de poucos permeia o contexto sócio-político-econômico, ao privatizar o acesso ao patrimônio cultural da humanidade a poucos privilegiados, relegando a maioria dos sujeitos à condição de cidadãos de segunda classe. Com o maquiavélico projeto de tornar os múltiplos aspectos da vida humana privatizados, mensuráveis economicamente, reduzidos à condição de produtos e serviços possíveis de produção e comercialização, o neoliberalismo intenta suspender a nobreza do espírito humano, ao tornar os corpos meros fantoches cujos movimentos e intermitências estão sob o controle da mercadoria: corpos que produzem, corpos que consomem...

Por meio de uma metáfora, relacionamos as diversas teorias econômicas às suas principais ideias e pressupostos, ao cotejá-las a aspectos concernentes ao âmbito educacional. Questionamos, ao pensarmos nos “punhos de chumbo” do Estado e nas “mãos invisíveis de ferro” do mercado, sobre os sujeitos da realidade educacional, dos processos de ensino-aprendizagem, ao considerarmos as diferentes perspectivas político-econômico-ideológicas. Como resultados das reflexões realizadas, encontramos como possibilidade para a emancipação humana por meio da Educação, em uma perspectiva anti-neoliberal, a afetividade e amorosidade – fundamentadas na emoção que cria o social, o amor – com os pressupostos da Biologia do Conhecer (BC) e da Biologia do Amar (BA).

Por fim, ao realizarmos o cotejamento e a tessitura entre a realidade investigada e os pressupostos da Biologia do Conhecer (BC) e da Biologia do Amar (BA), destacamos a emoção *amor* como possibilidade enquanto proposição epistêmico-teórico-metodológica no âmbito das relações humanas, mais especificamente em relação aos processos educacionais. Finalmente, ressaltamos a referida perspectiva como possível prática para ser experienciada no fluir de nosso viver-conviver no contexto das vivências educacionais anti-neoliberais.

Referências

- VISENTINI, Lucas. **Experiências [trans]formadoras a partir de processos de ensino-aprendizagem em sujeitos aprendentes no contexto da Educação a Distância no Instituto Federal Farroupilha**. Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC). ISSN: 2446-774X. Vol. 05. N. 10, p. 391-402, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.31417/educitec.v5i10.585>>. Acesso em 10 de maio de 2021.
- VISENTINI, Lucas. **O escudo de Perseu a refletir a imagem de Medusa: o processo formativo autopoiético em narrativas autobiográficas de estudantes de pedagogia**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (CE), Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014.
- VISENTINI, Lucas. **Biologia do Conhecer (BC) e Biologia do Amar (BA): transgressões epistêmico-teórico-metodológicas e os movimentos autotransformativos discentes-docentes**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (CE), Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2020.
- VISENTINI, L.; SCOTT Jr., V. **Biologia do Conhecer e Biologia do Amar: contribuições de Humberto Maturana para a formação de professores**. Revista Querubim (Revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – ISSN: 1809-3264). Ano 16. N. 40. Vol. 4, p. 37-45, 2020.
- MATURANA, Humberto R.; DÁVILA, Ximena Yáñez. **El Arbol del Vivir**. MVP Editores – Escuela Matriztica. 1ª Edición: Octubre 2015.

A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

Moisés José Rosa souza¹¹
Maria Helena Ferrari¹²
Elaine Rodrigues Nichio¹³

Resumo

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos dados provenientes da execução de um projeto de ensino interdisciplinar, desenvolvido no Instituto Federal de Rondônia – *Campus* Colorado do Oeste. Consistiu na aplicação de uma prática interdisciplinar no ensino da Língua Inglesa, integrando as disciplinas de Educação Física e Língua Portuguesa. Para tanto, utilizamos Histórias em Quadrinhos e o *software Pixton*, além das práticas de leitura, análise, criação de textos e pesquisa. Participaram da atividade 5 turmas de segundos anos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Colorado do Oeste/RO. O resultado foi exitoso, tanto para os discentes, participantes do trabalho, como para nós docentes, uma vez que evidenciou a relevância de se trabalhar de forma interdisciplinar em busca da aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Ensino. Interdisciplinaridade. Olimpíadas. Recursos tecnológicos.

Abstract

This is a qualitative research, based on observations from the execution of a teaching project, developed at the Federal Institute of Rondônia - *Campus* Colorado do Oeste, and it's about an interdisciplinary practice in the teaching process of English Language, integrated with Physical Education (PE) and Portuguese Language subjects. So it was used Comic Books and the software *Pixton*, besides reading, analysis, writing and research. Five groups have participated in the activity. They were 2nd-grade students of the Livestock and Farming Technical Course Integrated to High School of *Campus* Colorado do Oeste / RO. The result was really productive, not only for the students, but also for the participants and teachers, once that came out the relevance of working in an interdisciplinary way focusing in students learning.

Keywords: Teaching. Interdisciplinary. Olympics. Technological resources.

Introdução

O Instituto Federal de Rondônia — IFRO — originou-se da integração da Escola Técnica Federal de Rondônia com a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, por meio da Lei n.º 11.892, de 29/12/2008. Na atual conjuntura, possui uma Reitoria com sede em Porto Velho e 10 *Campi*, em todas as regiões do estado. O Instituto tem um amplo leque de serviços e, na dimensão Ensino oferece educação profissional técnica de nível médio, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, bacharelados, programas de pós-graduação *lato e strict sensu*, além de cursos de extensão e de formação inicial e continuada. Na busca de inovações tecnológicas e difusão de conhecimentos científicos, promove pesquisa básica e aplicada, ao mesmo tempo em que desenvolve atividades de extensão, em conformidade com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, articuladas com o mundo do trabalho e os segmentos sociais.

¹¹ Doutor em Educação pela UNESP. Integrante dos grupos de pesquisa LINHAC - Linguagem, Humanidades e Artes na Contemporaneidade e PROLEAO - Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação. Como pesquisador investiga a linguagem e seu ensino, sob a perspectiva da Filosofia da Linguagem, com foco principalmente nos atos de ler e escrever, e, ainda, os diversos discursos produzidos na realidade.

¹² Professora do Instituto Federal de Rondônia

¹³ Professora do Instituto Federal de Rondônia

Atualmente, o *campus* Colorado do Oeste, *lôcus* deste trabalho, além dos cursos técnicos e tecnológicos, oferece uma diversidade de cursos dos campos agropecuário e educacional, bem como presta serviços de extensão rural. Desde a sua criação, como Escola Agrotécnica, vem exercendo importante papel na articulação de agentes públicos e privados da região, no sentido de buscar o desenvolvimento socioeconômico regional, de forma parceira, cooperativa e sustentável, como especifica o Projeto Pedagógico do curso Técnico em Agropecuária.

Apesar de ofertar vários cursos, somente o ensino Técnico em Agropecuária Integrado ao Médio possui a disciplina de Língua Inglesa na matriz curricular. Com relação a aspectos específicos do curso de Inglês Técnico, os alunos questionam a falta de material didático apropriado e a baixa carga horária disponível para o estudo, ao mesmo tempo que ressaltam ser o tempo insuficiente para contemplar a ementa proposta.

Diante dessa realidade e considerando nossa experiência docente, este trabalho apresenta um relato de experiência sobre uma prática interdisciplinar de três disciplinas: Língua Portuguesa, Inglesa e Educação Física, envolvendo 5 turmas de segundos anos do Ensino Médio do curso Técnico em Agropecuária Integrado, com o tema Olimpíadas.

A prática desenvolvida envolveu ações pedagógicas interacionais, interdisciplinares e as metodologias ativas, o que, acreditamos, pode contribuir para elevar a eficiência e eficácia da aprendizagem no contexto da educação profissional. A relevância deste trabalho está na visão panorâmica das Olimpíadas ocorridas em 2016, com referência ao contexto específico do evento, e pode servir de base para futuras práticas.

Adotar a interdisciplinaridade é trazer à prática docente uma reviravolta, que dispensa o comodismo e acelera a busca de novos caminhos para que se obtenha uma aprendizagem significativa ao envolver as disciplinas de Língua Portuguesa, Inglesa e Educação Física. A interdisciplinaridade envolve todo um contexto de planejamento, experiências e pensamentos.

Os professores da Instituição, além de terem a carga horária dedicada ao ensino, também desenvolvem ações de pesquisa e extensão. Dessa forma, o tempo destinado ao planejamento deve ser usado para envolver professores das áreas afins para que esse plano venha a atender aos benefícios que o trabalho interdisciplinar traz para a aprendizagem do aluno. Os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem que devem planejar juntos os professores de Línguas Estrangeiras Modernas, Língua Portuguesa, Artes e Educação Física. Assim, surgiu a ideia inicial de trabalharmos o tema Olimpíadas de forma interdisciplinar,

Muito mais que acreditar que a interdisciplinaridade se aprende praticando ou vivendo, os estudos mostram que uma sólida formação à interdisciplinaridade encontra-se acoplada às dimensões advindas de sua prática em situação real e contextualizada (FAZENDA, 2002 p.14).

Cada disciplina possui suas particularidades, porém a visão e os objetivos podem ser trabalhados utilizando o mesmo objeto de estudo: a linguagem, com destaque à prática da leitura. Como fica o ensino de Inglês nesse contexto? Lê-se nos Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) que outro aspecto a ser considerado do ponto de vista educacional é a função interdisciplinar que a aprendizagem de Línguas Estrangeiras pode desempenhar no currículo. O benefício das outras disciplinas, notadamente História, Geografia, Ciências Sociais, Artes, passa a ter outro significado se em certos momentos forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de Línguas Estrangeiras.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a construção de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (BRASIL, 1998, p. 89).

Observa-se atualmente a forma com que está sendo trabalhada a Língua Inglesa nas escolas, o ensino acaba por se tornar uma simples repetição ano após ano e a disciplina fica isolada no currículo. Professores de inglês continuam trabalhando de forma tradicional utilizando frases soltas e descontextualizadas, utilizam o livro didático como único recurso didático. Por isso, CELANI (1995, p. 20) ressalta que se faz necessário proporcionar aos brasileiros a oportunidade de terem seu lugar como participantes do mundo moderno, não só como consumidores do conhecimento produzido no estrangeiro, mas também como contribuidores ativos e eficientes na produção e no desenvolvimento científico e tecnológico internacional.

Planejar, produzir e implementar práticas pedagógicas para a aprendizagem de Língua Inglesa mostram um dos grandes desafios dos professores no século XXI a ser superado. No entanto, uma compreensão crítica e responsiva dos papéis dos profissionais da educação na sociedade contemporânea se faz premente para oportunizar a construção de projetos pedagógicos teórico-reflexivamente embasados.

Projeto *english immersion through the Olympics*

A realização das Olimpíadas no Brasil foi um marco histórico na vida de muitos cidadãos e já que a educação não pode visar a ensinar conteúdos desconexos da realidade, foi desenvolvido o projeto interdisciplinar *English immersion through the Olympics*, envolvendo três disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física. Ele se assentou no propósito de trazer para sala de aula o tema Olimpíadas, amplamente divulgado nos diversos canais de comunicação e que envolve uma variedade de gêneros textuais, os quais podem e devem ser trabalhados em sala de aula.

Este projeto objetivou valorizar o momento histórico para os brasileiros “Olimpíadas 2016,” e que os sujeitos, alunos do curso técnico em agropecuária, reconhecessem a importância de utilizar uma língua estrangeira para comunicar-se, compreender informações importantes sobre atletas, modalidades esportivas, bem como, para a formação intelectual discente. Em um primeiro momento, foi realizada uma atividade discursiva, nas três disciplinas envolvidas sobre as Olimpíadas e as questões a elas relacionadas. Depois, a partir das discussões em sala, propôs-se a construção de um questionário a ser aplicado a outros alunos externos, para os sujeitos envolvidos reconhecerem o que outros pensam sobre o assunto do projeto. Por fim, com as informações obtidas na interação dialógica em sala, combinadas com as do questionário, os sujeitos da pesquisa, criaram HQs. Ao todo, o projeto totalizou carga horária de 40h.

Nessa perspectiva, as atividades tiveram início com a presença dos três professores, os quais apresentaram a proposta e pontuaram as atividades e a dinâmica de execução. Prontamente, os alunos gostaram da temática e, a partir daí, passaram a interagir entre si e com os professores. O espaço, ou o momento de interação, geralmente não é proporcionado de forma ativa nas escolas, o que dificulta a possibilidade da desfragmentação disciplinar dos conteúdos LUCK (1994).

Assim, a união dos docentes para planejar e desenvolver as atividades foram fundamentais para inserir a metodologia interdisciplinar em sala de aula. Assim confirma JAPIASSU (1992)

o papel do educador não será mais o de um transmissor de conhecimentos já feitos, mas o de alguém que seja capaz de manter desperto no educando o princípio da cultura continuada, que jamais poderá ser confinada ao tempo escolar.

É importante ressaltar que a interdisciplinaridade oferece uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança na aprendizagem que proporciona aos alunos e aos professores a interação com outras disciplinas, respeitando a individualidade de cada aula e uma compreensão da realidade em sua complexidade. Como já mencionado, consoante ao aspecto educacional, é relevante a função interdisciplinar que a aprendizagem de Línguas Estrangeiras pode desempenhar no currículo a outras disciplinas, como História, Geografia, Ciências Sociais, Educação física, entre outras as quais passam a ter significado ao serem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de Línguas Estrangeiras.

Atividade 1 – Olimpíadas: múltiplos olhares

As disciplinas de Língua Portuguesa e Educação física foram fundamentais para fomentar as discussões e também enriquecer as ações do projeto cuja realização ocorreu nos meses de junho a novembro de 2016. Reuniões de planejamento que envolveram professores e coordenadores destas disciplinas foram realizadas, corroborando o que TAVARES (1995) defende quanto à necessidade do diálogo constante para que houvesse a materialização do projeto interdisciplinar que esteja inserido nos objetivos desses componentes

A relação das disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa estabeleceram um trabalho conjunto de interpretação de textos, gramática, leitura e outros fatores, tudo isso favoreceu uma evolução na compreensão dos conteúdos, formando um aluno autônomo, capaz de construir seu conhecimento por meio de suas bases educacionais interdisciplinares de vivenciar a experiência, com expressa JAPIASSU (1992).

Cada disciplina abordou o tema de forma singular e com o planejamento de cada uma delas. Em língua portuguesa, foi abordada a linguagem técnica de redação em face da produção escrita de relatórios, entre outros textos e termos técnicos que os discentes necessitam conhecer e produzir ao longo do curso Técnico em Agropecuária, bem como na futura vida profissional e acadêmica, como preconiza o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio de 2018 e a Base Nacional Curricular Comum, BRASIL (2017).

Segundo o documento, os alunos do ensino médio em língua portuguesa devem:

aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (BRASIL, 2017).

Portanto, ao apresentar os gêneros textuais técnicos e suas especificidades, foram realizadas questões orais aleatórias acerca do que os alunos sabiam sobre o tema Olimpíadas e se estavam atualizados quanto às informações culturais, econômicas em que o país vivia naquele momento. Assim, foi apresentado um modelo de questionário e como construí-lo de acordo com a escrita técnica e não mais de um modelo empírico.

A partir de então, os sujeitos da pesquisa tiveram a ideia de investigar o que outros adolescentes pensavam sobre as Olimpíadas. Percebeu-se a fruição das discussões a respeito das modalidades esportivas, como também de questões inerentes a ela, como economia, segurança, entre outros assuntos. Essa prática interdisciplinar, concatenada à integração das áreas de conhecimento e uso da linguagem, intensificou em nós professores e nos alunos a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemiótico sobre o tema Olimpíadas (BRASIL, 2017).

Outro aspecto importante para o processo de aprendizagem é que as atividades foram desenvolvidas buscando conciliar elementos teóricos da Língua Portuguesa com atividades práticas, usando uma temática inserida à realidade dos alunos, pois, a partir de uma situação local, de vivência diária, novos desdobramentos no processo de ensino e aprendizagem podem surgir e se ancorar a uma realidade mais ampla na sociedade (FREIRE, 1996).

Assim, o questionário foi construído com 10 questões: 5 abertas e 5 fechadas e aplicado pelos sujeitos, em uma escola de ensino Fundamental, para 24 alunos da nona série. O uso do questionário foi escolhido pelos pesquisadores em razão de se constituir de uma técnica de investigação importante para obtenção de informações nas pesquisas sociais, composta de perguntas apresentadas por escrito, objetivando conhecer opiniões, interesses, situações vivenciadas, além de outras (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAIDER, 2002).

O critério utilizado para seleção dos alunos que iriam aplicar o questionário foi o de não ter atividade letiva no horário pré-estabelecido. Assim sendo, 4 discentes se prontificaram e, acompanhados de um docente, se organizaram para a aplicação do instrumento de investigação. A organização compreendeu a participação da escrita do Ofício informando o objetivo da atividade, o horário, a turma, o deslocamento para a aplicação do instrumento de geração de dados.

No dia da aplicação, os sujeitos foram uniformizados e conduziram toda a atividade. Antes de iniciar, explicaram o projeto, que a participação dos alunos seria de livre consentimento, caso alguém não se sentisse a vontade, teria a liberdade para não responder. Assim feito, os alunos tiveram uma hora para responder. Ao final, os membros do projeto agradeceram a participação e recolheram os questionários.

Pode-se dizer que o envolvimento dos alunos, desde a construção até a produção do texto final da análise dos dados, inseriu o discente no processo de aprendizagem, além de fortalecer a ação docente no que tange à relação professor - aluno. Por meio desta metodologia, foi destacada também a autoimagem do discente que, segundo CHARLOT (2000), está ligada à aprendizagem, e uma imagem positiva de si, enquanto estudante, passa pela construção de autonomia FREIRE(1996), que, por sua vez, aponta a importância e a necessidade da participação no desenvolvimento pessoal e intelectual do ser humano, ser social por natureza.

Com os instrumentos colhidos, para a fase de transcrição de dados, foram destinadas 06 aulas. Nas duas primeiras, abordamos a linguagem científica para transcrição de dados, exemplificamos e, a partir de então, dividimos os sujeitos da pesquisa em grupos; na sequência destinamos as questões para transcrição de acordo com os critérios abordados na linguagem científica, compreendendo 3 aulas; as duas últimas destinadas à exposição oral dos resultados em forma de seminário.

Ao passo que iam realizando a transcrição, iam percebendo problemas no registro das respostas em relação à variante padrão da língua portuguesa, palavras sem acentuação, concordância verbal e nominal, entre outros. Sendo assim, percebeu-se que a atividade foi de grande importância para consolidar o conhecimento teórico que corresponde à Língua portuguesa que nem estava

como critério, além das discussões sobre as Olimpíadas que foram se fortalecendo, por meio de formação de opiniões, debates, confrontos de ideias.

Já no componente curricular Educação Física, a proposta abordou conhecer as 39 modalidades esportivas que fizeram parte das Olimpíadas do Rio 2016, e pesquisar sobre a história de vida dos atletas que conquistaram as respectivas medalhas de ouro, prata ou bronze. E por fim, discutir o tema *dopping* que hoje em dia é bastante comum encontrar nos atletas de alto rendimento. Vale ressaltar que apesar da disciplina envolver conteúdos esportivos, é por meio das Línguas Portuguesa e Inglesa que o discente terá acesso à informação, fomentando o que preconizam as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

As metodologias utilizadas na condução do processo de aprendizagem foram aulas expositivas dialogadas, seguidas de pesquisas bibliográficas de fontes internacionais, exposições de seminários sobre modalidades esportivas e suas principais regras, debates entre outros. Tais estratégias corroboram o uso de metodologias ativas de aprendizagem, as quais permitem que o aluno faça uso de suas funções mentais de pensar, raciocinar, observar, refletir, entender, combinar, dentre outras que, em conjunto, formam a inteligência, segundo a concepção de PECOTCHE (2011), diante dos temas abordados sobre as Olimpíadas.

Uma sondagem prévia foi realizada sobre o que os participantes entendiam sobre as modalidades olímpicas. As respostas elencaram as modalidades tradicionais e famosas como futebol, voleibol, natação, handebol, judô, entre outras. Assim, quando as Olimpíadas iniciaram e as medalhas começaram a surgir, percebeu-se a indignação dos alunos pela não popularidade das modalidades, bem como dos atletas não conhecidos na mídia, fato este que fomentou as discussões nas aulas. Tão importante quanto *pensar* no que está fazendo, é *sentir* o que está fazendo. A questão dos sentimentos deve ser vista como um fator relevante na fixação do conhecimento. Podemos dizer que o bom *humor*, a boa *disposição* e a *alegria* são os lubrificantes das engrenagens do entendimento e da aprendizagem (SHAH; NIHALANI, 2012), durante a sondagem os alunos respondiam empolgados, o querer “participar” foi radiante.

Em seguida, o professor de Educação Física estimulou os discentes para pesquisar a biografia dos atletas já conhecidos na mídia e principalmente os atletas e modalidades até então desconhecidas, tornando-se conteúdo prioritário para os sujeitos da pesquisa. Os alunos não só assimilaram maior volume de conteúdo, como também abstraíram as informações sobre as Olimpíadas por mais tempo e aproveitaram as aulas com mais satisfação e prazer (SILBERMAN, 1996).

Os discentes que se aprofundavam nas pesquisas, observaram a necessidade entender o significado dos famosos “anéis olímpicos”. Eles descobriram que representam os cinco continentes e suas cores: o anel azul, correspondente a Europa; o preto, a África; o anel vermelho, as Américas; o amarelo, a Ásia e o verde, a Oceania. A forma entrelaçada entre os anéis simboliza a união amistosa e pacífica das nações. Resume exatamente o espírito olímpico de união e interação entre os povos e ética no esporte. Portanto, essa necessidade corrobora o entendimento de PECOTCHE (2011) no refere-se às funções mentais, na compreensão do real significado do que foi visto na mídia impressa e digital a todo momento durante o evento.

Estiveram na pauta de estudos documentos sobre a entidade responsável pela organização dos jogos Olímpicos de Verão de 2016 e o Comitê Organizador dos Jogos Olímpicos Rio 2016, publicados em Língua inglesa. No início, houve um impacto ao visualizarem o material, porém foram encorajados a trabalharem na informação em conjunto com os docentes de ambas disciplinas Educação Física e Língua Inglesa. Nesse contexto, FAZENDA (1979) assevera que a

interdisciplinaridade não se aprende: vive-se; e há atitude de curiosidade, abertura, vontade de descobrir novas relações.

A experiência acrescentou muito ao ensino da Educação Física na medida em que ela não girou em torno de si mesma, mas ampliou fronteiras. Nessa experiência, a interdisciplinaridade foi assumida como atitude, pois o professor, ao envolver-se com o seu conteúdo, não desconsiderou as relações existentes entre a sua disciplina e as demais, sem negligenciar o terreno da sua especialidade.

Atividade 2 – Criação de histórias em quadrinhos

Verifica-se no cenário educacional nacional que tanto a LDB quanto os PCNs incentivam o uso dos Histórias em quadrinhos (HQs) no contexto escolar. Segundo RAMOS (2004), o gênero quadrinhos é considerado pelos PCNs como “Um texto adequado para se trabalhar a oralidade e a escrita”. Dessa forma, é notório que elas podem servir de estímulo para que os alunos exercitem e aprimorem tanto os textos verbais orais como os escritos, uma vez que propiciam partir de um contexto em que o próprio jovem está inserido. Sendo assim, escolha desse gênero se baseia no fato de que:

[...] há varias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano das crianças e jovens sua leitura e muito popular entre eles. A inclusão das HQs na sala de aula não e objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes, que, em geral, as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se, com sua utilização, propensos a uma participação mais ativa nas atividades em aula. As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aula, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico (VERGUEIRO, 2010, p. 21).

Cabe ao professor criar estratégias de ensino que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem que, por sua vez, se expressar acerca daquilo que temos mais familiaridade é bem mais interessante. Nesse turno, o trabalho com atividades que contemplam as histórias em quadrinhos em sala de aula é uma maneira eficaz para suscitar nos alunos hábitos de escrita, leitura, imaginação, pesquisa. ARAÚJO, COSTA E COSTA (2008, p.29), sobre a relevância das histórias em quadrinhos no âmbito escolar, afirmam:

[...] os quadrinhos podem ser utilizados na educação como instrumento para a prática educativa, porque neles podemos encontrar elementos composicionais que poderiam ser bastante úteis como meio de alfabetização e leitura saudável, sem falar na presença de técnicas artísticas como enquadramento, relação entre figura e fundo entre outras, que são importantes nas Artes Visuais e que poderiam se relacionar perfeitamente com a educação, induzindo os alunos que não sabem ler e escrever a aprenderem a ler e escrever a partir de imagens, ou seja, estariam se alfabetizando visualmente.

Percebe-se que os autores acentuam a importância dessa prática desde a infância, ou seja, desde o momento da alfabetização, já que as histórias em quadrinhos atraem público de faixas etárias diversas, podendo assim, seu conteúdo ser adequado à idade do leitor. As HQs possuem várias utilidades em sala de aula, sendo uma delas especificamente no ensino de Linguagens, possibilitando o trabalho com a gramática e levando o aluno a analisar os diálogos no critério de adequação e inadequação da escrita para o contexto (VERGUEIRO, 2010).

Os PCN (2000) de Língua Portuguesa para o Ensino Médio destacam a inserção do HQs, pois o gênero integra aspectos da realidade social, levando o aluno a à reflexão sobre temas sociopolíticos, econômicos e culturais que, muitas vezes, permeiam o conteúdo das histórias. Todos esses aspectos são muito importantes, considerando o fato de a sociedade contemporânea exigir dos indivíduos a capacidade de ler criticamente um emaranhado de informações, desta forma, recorrendo às múltiplas linguagens e, no caso das histórias em quadrinhos, a linguagem visual é a que permite inicialmente uma primeira leitura, por meio da análise dos elementos gráficos.

Diante disso, percebe-se o reconhecimento das Histórias em Quadrinhos, como instrumento pedagógico, também nos (PCN-LE, 1998) Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira. O documento destaca que “a determinação dos conteúdos referentes aos textos orais e escritos se pauta por tipos com os quais os alunos estão mais familiarizados como usuários de sua língua materna: pequenas histórias, quadrinhas, histórias em quadrinhos” (PCN-LE, 1998, p. 74). Como forma de facilitar o envolvimento do aluno em um novo idioma, o texto dos PCN-LE (1998) direciona para a importância de se submeter o aprendiz de língua estrangeira a gêneros discursivos que fazem parte das leituras do seu dia a dia, realizadas em língua materna. Em geral, as HQs incluem-se nos textos lidos pelos estudantes.

Em língua Inglesa, o projeto pôde despertar em seus participantes um processo de reconhecimento de vocábulos em inglês. Soma-se a isso, o fato de os alunos terem oportunidade de reconhecer a importância de utilizar uma língua estrangeira para comunicar-se, compreender informações importantes sobre atletas, modalidades esportivas, bem como, para sua formação intelectual.

Em sala, na disciplina de Inglês, o primeiro passo foi realizar uma discussão preliminar mediada pelo professor sobre a visão dos alunos em relação ao evento em nosso país: vantagens, desvantagens entre outras questões. Foram introduzidas expressões orais para apresentar opiniões em inglês, tais como: I think....., I guess....., I believe that

Após a discussão, foi introduzido o trailer oficial da BBC News sobre as Olimpíadas, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=CKcEySuuUuE>. Os alunos assistiram ao vídeo por três vezes e foram instruídos a analisar todos os aspectos possíveis referentes ao tema. As perguntas foram realizadas em língua inglesa a fim de contribuir para o desenvolvimento da habilidade oral e auditiva. As respostas foram dadas pelos alunos aproximadamente 50% em inglês e 50% em língua portuguesa. Embora o foco do ensino de língua estrangeira no ensino médio seja o desenvolvimento das habilidades em escrita e leitura, de acordo com as diretrizes curriculares para o ensino médio, os alunos devem ser estimulados, também, ao desenvolvimento da habilidade oral, uma vez que por meio de palavras-chave conseguem se expressar (PCN, 1999)

Foram realizadas quatro perguntas aos alunos aleatoriamente, a primeira foi *What's the trailer about?* (Sobre o que é o trailer?) As respostas foram Olympics. Eles não conseguiram enunciar uma resposta completa. A segunda pergunta foi *What animals can you see?* As repostas foram: *animals from Brazil*, outros disseram alguns nomes, *ounce, monkeys, and others*. A terceira pergunta foi *What are they doing?* As respostas foram *playing*. A quarta e última pergunta foi *What sports are they playing?* Todos responderam os esportes corretamente.

Essa prática condiz com o que propõem as Diretrizes Curriculares do Ensino de Língua Estrangeira Moderna (2008, p. 56) que preveem superar os fins utilitaristas, pragmáticos ou instrumentais que historicamente têm marcado o ensino de língua inglesa.

Após a introdução, foi apresentado aos alunos o vocabulário referente às modalidades esportivas por meio de *slides*. Foi trabalhado a pronúncia em inglês de diversas modalidades. Como verificação de aprendizagem desta atividade, os alunos tiveram que gravar um vídeo. O objetivo foi estimular a habilidade oral por meio de entrevista. A Instrução é que se cumprimentassem e perguntassem *What's your favorite sports?* E depois se despedissem. Todos os alunos realizaram a atividade com êxito. ALMEIDA FILHO (1998) destaca que, na maioria das vezes, a escola torna-se a única oportunidade que o aluno possui para adquirir conhecimentos comunicativos na língua estrangeira, sendo que é o *locus* em que os mecanismos para construir significados no idioma estrangeiro são desenvolvidos, no caso, o tema sobre as Olimpíadas e o vocabulário adquirido para a interação.

O referido autor defende, ainda, a importância de se estabelecer um clima de confiança entre aprendizes e que haja oportunidade de compreensão e expressão de significados pessoais.

Há, atualmente, recursos didáticos variados para utilização em sala de aula como cartazes, livros, computador, vídeo, entre outros. Assim, o passo 2 foi assistir a um vídeo da BBC News intitulado *Loaming the Problems ahead Rio 2016* disponível no *Youtube*, que refere-se a problemas enfrentados pelo Rio de Janeiro, cidade-sede dos jogos. O objetivo da aula foi o de levar os sujeitos da pesquisa à reflexão dos prós e contras e como a mídia estrangeira retratou o nosso país.

Foi entregue uma folha de exercícios de compreensão de texto para interpretarem; este foi o último escolhido para o desenvolvimento da habilidade auditiva. Para Haydt (2006), o professor tem um recurso didático que alia som e imagem em favor do ensino. Esse movimento ajuda a obter a atenção dos alunos. Assim sendo, o vídeo possibilita uma variedade de benefícios para a aprendizagem da língua em foco.

O passo 03 foi conhecer a Vila Olímpica, sobretudo os lugares que abrigaram os atletas do mundo inteiro. Os discentes foram questionados se sabiam como seria a dinâmica de receptividade. Pouquíssimos alunos se manifestaram, a partir daí, eles assistiram a um vídeo em Inglês, também da BBC NEWS, e posteriormente tiveram que julgar assertivas verdadeiras ou falsas, também escritas em língua inglesa.

Por fim, para concretização do principal do trabalho final na disciplina de língua inglesa, o objetivo principal foi praticar a habilidade escrita, os alunos participaram de uma oficina preparada no Laboratório de Informática intitulada *Como utilizar o Software PIXTON*.

Pixton é um aplicativo que ajuda na construção de histórias em quadrinhos, em que os usuários criam os personagens, cenários e episódios, usando elementos pré-existentes no acervo gráfico da ferramenta. Esse recurso auxilia quem não tem muita facilidade com desenhos, pois fica à escolha do autor o tipo de personagem a ser criado, variando, por exemplo, a cor do cabelo, bem como as expressões faciais. Ensinar e aprender com esse aplicativo é divertido e proporciona, por meio da composição das histórias em quadrinhos, momentos de aprendizado, pois os usuários podem fazer arranjos visuais, estilísticos e semânticos, para que sua criação fique harmoniosa e coerente.

Sabe-se que o acesso à tecnologia, em si, não é o aspecto mais importante no contexto educacional, mas a criação de novos ambientes de aprendizagem e de novas dinâmicas sociais a partir do uso das novas ferramentas tecnológica e o que elas podem proporcionar ao ensino e à aprendizagem, Moraes (1997). Sendo assim, o *Pixton* pode ser considerado um ambiente de aprendizagem, por meio do qual os alunos interagem com a mídia e são agentes do seu próprio conhecimento.

As cinco turmas de segundos anos, em dias alternados, participaram da oficina em parceria com os servidores técnicos de Informática da Instituição. Foram disponibilizadas 4 aulas não presenciais e 2 aulas presenciais para realização da atividade. Os critérios para realização da história em quadrinho foram estabelecidos pelos três professores: 1. A história obrigatoriamente deve envolver os elementos da narrativa: tempo, espaço, personagens, clímax, abordar o tema das Olimpíadas; 2 ser escrita em língua inglesa; 3 ser criativo com o cenário.

Na proposta em questão, as atividades desenvolvidas com o *Pixton* possibilitaram uma ligação com as temáticas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física, consoante ao que previa o projeto de ensino *English Immersion Through the Olympics*. A todo, foram construídas 12 histórias em quadrinhos intituladas “*An interview with MC Dredinho*”, “*We are all Olympics*”, “*The meeting*”, “*A special talk*”, “*My special trip to Brasil*”, “*Astronauts soccer fans*”, “*Everything is possible*”, “*A Dreamer congirl*”, “*The Olympics in Brazil*”, “*Different realities*”, “*Friend going to watch volleyball*”, “*An Expected Meeting*”.

Considerações finais

No desenvolvimento das atividades que realizamos, percebemos o valor da interdisciplinaridade e a necessidade de situar o ensino de língua inglesa nos desafios, dúvidas e interrogações da atualidade, bem como a importância de sua inserção na construção do conhecimento dentro de sala de aula, com a finalidade de romper com os modelos tradicionais de ensino diante desse mundo globalizado que apresenta tanto desafios aos indivíduos. O desenvolvimento das histórias demonstra que as temáticas abordadas durante as discussões foram significativas em todas as disciplinas Línguas Portuguesa, Inglesa e Educação Física. Isso posto, verificamos que o trabalho interdisciplinar potencializou a visão dos alunos sobre o tema e a interação social e mostrou a nós, proponentes do projeto, a relevância e eficácia ao se trabalhar de maneira integrada.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1998.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J. e F. GEWANDSZNAIDER. **O método nas Ciências Naturais e Exatas**. São Paulo: Ed. Thomson Learning, 2ª edição. 2002.
- ARAÚJO de, J. C.; COSTA de, M. A.; COSTA de, E. V. **A Margem - Estudos**, Uberlândia - MG, 2008.
- BRASIL, LDB. “**Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**”. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 Março. 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de fevereiro de 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998. 120 p.
- CELANI, M. A. A. **A Integração político-econômica do final do milênio e o ensino de língua(s) estrangeira(s) no 1º e 2º Graus**. Trabalho apresentado na 47ª Reunião da SBPC, 1995.
- HAYDT, R. C. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**, São Paulo, Loyola, 1979.
- _____. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica** (19ª Ed.). São Paulo: Paz e Terra. 1996.

- CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o saber – Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul: 2000.
- JAPIASSU, Hilton. **A atitude interdisciplinar no sistema de ensino**. TB. Rio de Janeiro, n. 108, p.83-93, jan/mar 1992.
- _____. **Saber Antropológico / Impostura científica**. São Paulo: Letras e Letras, 1992.
- LUCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teóricos – metodológicos**. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- MORAES, M. C. **Subsídios para Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação**. Secretaria de Educação à Distância, Ministério de Educação e Cultura, Jan/1997.
- PCN-EM. **“Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino M**. Brasília, Ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação fundamental, 1999.
- PCN-LE. **“Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua estrangeira”**. Brasília, Ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação fundamental, 1998.
- PECOTCHE, C. B. G. **Logosofia: ciência e método**. São Paulo: Ed. Logosófica, 2011.
- RAMA, A.; VERGUEIRO, W. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- SHAH, S.; NIHALANI, M. **Stress free environment in classroom: impact of humor in student satisfaction**. Munich: GRIN Publishing, 2012. Disponível em: <<http://www.grin.com/en/e-book/192216/stress-freeenvironment-in-classroom-impact-of-humor-in-student-satisfaction#inside>>. Acesso em: 20/07/2019.
- SILBERMAN, M. **Active learning: 101 strategies do teach any subject**. Massachusetts: Ed. Allynand Bacon, 1996.
- TAVARES, Marcelo. **Inovações pedagógicas para o currículo de Educação Física do Colégio de Aplicação**. Relatório de pesquisa. Recife: Colégio de Aplicação - UFPE, 1992.
- VERGUEIRO, Waldomiro e RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2010.
- Enviado em 31/08/2021
- Avaliado em 10/10/2021

MANDATOS INCONSCIENTES: O QUE PODE EXISTIR POR TRÁS DA NÃO APRENDIZAGEM

Olívia Biss Mathias¹⁴
Regina Celia Mendes Senatore¹⁵

Resumo

O tema proposto surgiu devido a atendimentos realizados no ano de 2019 e aulas administradas pela professora Dra. Regina Celia Mendes Senatore do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no ano de 2021. Os casos tinham como queixa inicial a não aprendizagem, por esse motivo a pesquisadora do artigo anexa esse título “Mandatos Inconscientes: O que pode existir por trás da não aprendizagem”. Portanto, este artigo trata da complexidade de análise do problema da não-aprendizagem, apresentando uma síntese histórica sobre o tema dos mandatos que muito pode contribuir no diagnóstico e tratamento do problema.

Palavras-Chave: Artigo Científico. Estudo de Caso. Mandatos Inconscientes. Não Aprendizagem.

Resumen

El tema propuesto surgió a raíz de las consultas realizadas en 2019 y las clases impartidas por la Profesora Dra. Regina Celia Mendes Senatore del Programa de Posgrado en Docencia en Educación Básica, en el Centro Universitario Norte de Espírito Santo (CEUNES), en la Universidad Federal de Espírito. Santo (UFES) en el año 2021. Los casos tenían como denuncia inicial el no aprendizaje, por ello la investigadora del artículo adjunta el título “Mandatos inconscientes: lo que puede existir detrás del no aprendizaje”. Por tanto, este artículo aborda la complejidad de analizar la problemática del no aprendizaje, presentando una síntesis histórica sobre el tema de los mandatos que puede aportar mucho en el diagnóstico y tratamiento del problema.

Palabras clave: Artículo científico. Estudio de caso. Mandatos inconscientes. No aprender.

O tema proposto surgiu nos atendimentos psicológicos e aulas realizadas no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no ano de 2021, a qual pude ter acesso a autores que disseminam esses termos e explicam o seu significado, os livros descritos embora possuam uma data antiga, são recentes, no sentido que tais explicações continuam sendo vistas e sentidas no século XXI. A leitura aconteceu através dos autores: Canguilhem (1943) “a escola patológica”, Chaves (2016) “escola-aluno- família”, Fernández (1994) “a culpa por aprender”, Freud (1915-1916) “inconsciente- consciente”, Freud (1937-1939) “psicanálise como um campo vasto”, Zatti (2007) “dados apresentados” e um dos autores que a pesquisadora não conhecia, mas que a professora Dra. Rita de Cassia Cristofoleti apresentou foi Wallon, embora a pesquisadora não conheça de forma precisa sobre esse autor ela cita em seu trabalho algumas contribuições do mesmo. Vale ressaltar que a produção do projeto se dará pelo viés psicanalítico e prática da autora enquanto psicóloga e pesquisadora, o trabalho tem como intuito levar ao leitor conhecimento e saber do que pode estar por trás da não aprendizagem dos alunos, com base em alguns casos narrados.

¹⁴ Mestranda em Ensino na Educação Básica – UFES.

¹⁵ Orientadora – UFES.

O primeiro passo é fazer com que o leitor entenda como o aparelho psicológico é constituído, segundo a teoria psicanalítica, tendo Freud (1915-1916,p.14) apresentado essas explicações“os seres humanos constituem-se pelo inconsciente e consciente”, o inconsciente não é um campo fácil de ser decifrado e falado, por isso o analista consegue realizar uma interpretação da fala do sujeito, o falar é o dito, aspecto consciente, mas o objetivo principal é analisar o inconsciente, pois ele compõe o sujeito de forma integral e identifica o que está por trás do dito e não dito. Esse autor em seus atendimentos clínicos pode observar o quanto o inconsciente é fundamental na constituição do sujeito, sendo que o mesmo não tem acesso, somente uma repetição do dito e não dito, muitas vezes ele não sabe porque realiza dessa forma, o que existe no fazer e acima de tudo como se apropriou de algo que não é seu.

Segundo Freud (1915-1916, p. 15) “é inerente à natureza humana ter uma tendência a considerar como falsa uma coisa de que não gosta e ademais é fácil encontrar argumentos contra ela, dessa forma a sociedade transforma o desagradável em falso”, assim sendo a psicanálise teve várias críticas durante a sua trajetória, essa frase expressa o quanto a sociedade atual ainda vivência essas questões que serão expostas ao longo do desenvolvimento, ao mesmo tempo que vivem, negam ou dizem ser um movimento do acaso, mas para a psicanálise sempre existe uma explicação, nada é tão simples de ser evidenciado, necessita de teoria e prática diariamente, Freud (1937-1939, p.91) anexa que:

Os ensinamentos da Psicanálise baseiam-se em número incalculável de observações e experiências, e somente alguém que tenha repetido estas observações em si próprio e em outras pessoas acha-se em posição de chegar a um julgamento próprio sobre ela.

Para tentar chegar a um análise inacabável é necessário ter prática e teoria para com a psicanálise, o “pai” da mesma evidencia essa afirmação em seus diversos estudos, o analisando sempre está em análise, assim como o aluno para a aprendizagem.

O trabalho tem como princípio levar ao leitor o conhecimento e o saber sobre os aspectos do psicológico e da psique, pois o inconsciente requer deciframento e interpretação, lugar teórico das representações recalçadas que impede o sujeito de tornar consciente as suas ações, o inconsciente está a todo momento junto do ser humano, é inerente a ele, não pode negar ou dizer que não existe. Atos falhos, esquecimentos, leituras e escritas interrompidas, sonhos e idealizações, o inconsciente manifestando, mas o ser humano continua negando e afirmando essa negação, o negar é inconsciente, sendo um mecanismo de defesa.

O professor quando está dentro da sala de aula nega o tempo todo, sua feminilidade, atravessamento, família, o ser mãe, filha e esposa, a sala remete o seu lugar de serva, mas ela nega e impõe cada vez mais sacrifícios aos seus estudantes, tentando minimizar a sua falta, que jamais deixará de existir.

A aprendizagem é perpassada aos processos inconscientes, o sujeito não se dar conta dessa manifestação, embora está a todo momento na sua constituição, não se pode negar, de alguma forma ele sai, o mestre explica e o aluno não aprende, será possível? Claro, ambos estão mergulhados nessa relação inconsciente. Educar é impossível, existem muitas demandas entorno da educação; O que o professor quer do aluno? Quais são seus reais anseios? Objetivos e perspectivas? O que o educador entende por aprendizagem? Qual movimento relata que o educando está aprendendo? Somente o copiar e reproduzir? Ou a autonomia do pensamento? Dentro do âmbito escolar há espaço para a construção de novos saberes, ou a metodologia é arcaica? Essas questões devem ser analisadas.

O autor Zatti (2007, p.9) apresenta que “grande parte dos alunos desenvolvem uma capacidade de compreensão insuficiente, se mostram arredios à leitura, seguem a moda irrefletidamente, apresentando dificuldades em pensar”. Essa ilustração apresenta a atual realidade do mundo, escrita no ano de 2007, 14 anos se passaram, mas continua existindo essas questões.

Fernández (1994, p. 47) anexa que “se o ensinante se exhibe, sendo a luz do conhecimento, o aprendente, para evitarcegar-se, poderá construir uma inibição cognitiva”, diante disso as teorias são apresentadas e discutidas, entretanto não existe o colocar em prática, para ocorrer esse movimento os professores necessitam fazer uma análise das suas ações, acima disso precisa acontecer o pensar sobre. Quando penso, analiso, evidencio e reelaboro minhas atitudes para com o outro, e o mesmo sente-se livre para dialogar, a conversa faz parte do aprender e nessa ação que a aprendizagem vai sendo construída.

Zatti (2007, p.9) “as pessoas permanecem dependentes e determinadas por pensamentos, normas de conduta, ideais, projetos que não são seus, normalmente impostos pelos meios de comunicação ou pelo senso comum vigente”. Não existe análise, espaço para trocas e opiniões diversas, há uma massificação, sendo que cada aluno tem a sua subjetividade sempre emergindo no ambiente. Os professores necessitam ser o suporte, não o saber, precisam ouvir os seus alunos, quais são as dificuldades dos mesmos, juntos poderão solucionar o problema apresentado. Na clínica psicológica existem muitas demandas com urgência da instituição escolar, quando abre espaço para o falar, ouvir e escutar, percebe-se o quanto eles não se escutam; Medo de errar? Falar o que não deve? Eu falei isso? É pecado? Ponto forte esse, escolas que “obrigam” - mandatos inconscientes as crianças a fechar os olhos e orar, o ensino é laico, não religioso, quantas violências inconscientes são administradas pela instituição de forma delicada e mascarada, Fernández (1994, p.74):

Os mandatos não são ordens, não se enunciam de maneira explícita e menos ainda agressiva. Não precisam disso, pois sua função é justamente mascarar a agressão patógena para confundir; para que pareça que sou eu quem desejo e penso aquilo que o outro está desejando e pensando para mim, para que eu creia que seja meu, o que é de outro. Por isso, os mandatos são oferecidos muito docemente.

As autoridades apontam o seu papel ativamente, enquanto os “servos-alunos” passivamente. Não posso questionar, perguntar nem ao menos argumentar, é pecado tia? Deus castiga? Tenho que ser submisso ao meu superior? Sou pequeno, né? Quantas indagações, sem nenhuma resposta, diversos mandatos submersos ao inconsciente desse ser, Zatti (2007, p.9) “condições sociais desfavoráveis como pobreza, miséria, favelamento e analfabetismo, em que grande parte da população brasileira vive, são elementos que dificultam e até impossibilitam a autonomia”. Cada aluno vive em um contexto familiar diferente, mas ao chegar na escola necessita ser igual a todos a sua volta. Fazendo luz a um caso de acompanhamento psicológico dentro de uma escola sobre determinado “aluno problema”, os orientadores e pais queriam respostas para as manifestações do aluno, ambos não conseguiam refletir sobre as suas falas tampouco sobre o aluno, mãe analfabeta, pai omissivo, família em extrema vulnerabilidade social, entender o contexto em que os alunos estão vivendo é extremamente importante para solucionar algumas questões que evidenciam a não aprendizagem, não culpabilizar ou responsabilizar a família, pelo contrário propor ações em conjunto.

A criança, desde muito pequena, está inserida em grupos que constituem o seu meio social, e esses espaços são oportunidades de comparações e feedbacks entre pares e adultos, os quais geram elementos que vão construindo seu self e sua identidade. Portanto, os pares também são elementos significativos nessas

construções, pois são meios de avaliação externa, bem como base para a autoavaliação de suas conquistas (LOOS-SANT'ANA; GASPARIM, 2013, p.7).

O exemplo narrado acima fez com que ocorresse uma somatização no corpo físico, o inconsciente estava falando, mas naquele momento não houve a escuta, foram inúmeras agressões dirigidas a um ser de apenas 09 anos.

Hoje adultos, mas já foram crianças e essa criança permanece dentro de cada um com muitas coisas que precisa elaborar, analisar e redescobrir. Quem não foi agredido quando criança? E atualmente, como professores, também permanentemente vítimas das desmentidas e das múltiplas agressões desqualificadoras; daí a tendência a se identificar com o agredido e atacar o agressor (FERNÁNDEZ, 1994, p.75).

Foi perguntado à escola, professores, diretor e pedagoga o que estavam fazendo para ajudar esse sujeito, ninguém conseguiu responder ao questionamento, somente relataram que realizaram os devidos encaminhamentos médicos, pois necessitava de um neurologista e da medicação controlada e o “aluno problema” precisava ser transferido para outra escola, diante dessa fala ocorreu um novo questionamento, por qual motivo o estudante teria que ser transferido, à escola se manteve em um posicionamento sutil cheio de mandatos inconscientes, respondendo que a melhor escola para acolher o aluno é perto do seu bairro, colocando novamente a responsabilidade em outra instituição, a mesma parece omissa a muitos casos descritos, quando ocorre uma determinada situação todo âmbito escolar paralisa ou encaminha, abdicando da sua ação e compromisso educacional, deixando a responsabilidade sempre na mão do outro.

O ato de ensinar é planejado e seguido, não está aberto para os improvisos, quando os alunos trazem algum objeto da sua casa-vivência, os professores negam e repudiam, precisam seguir o cronograma acadêmico, “como a muitos de nós, não a haviam ensinado a escrever, disseram que havia aprendido a escrever exitosamente, quando só registrava a palavra de outro” (FERNÁNDEZ, 1994, p.59). O tempo de aula é curto, curto é seguir um planejamento que não tem sentido para os estudantes, não há significação no conteúdo administrado e absorvido, será que esqueço por isso? Esse conteúdo não entra na minha cabeça, vou usar para que? Em qual momento? Copiar é aprender?

A aprendizagem está diretamente ligada ao viés inconsciente, o sujeito ensinante e o aprendente não conseguem ter acesso real a essa dinâmica, Fernández (1994, p.38) explana essa afirmação quando realiza um questionamento:

Por que é importante para um professor, educador ou um psicopedagogo dar conta das significações inconscientes que atravessam o espaço de aprendizagem? A principal transmissão no ensino se dá através do não dito, daquilo que não está nomeado, que não está falado, sendo que os conteúdos do ensino estão vinculados, atravessados, transversalizados por uma série de fatores, tanto econômicos, sociais, políticos e ideológicos com aspecto consciente e outro inconsciente, sendo que o saber está ligado a segunda opção.

O ensinante detém todo saber e conhecimento, mas o aprendente é visto como um ser raso, ou seja, uma tábua rasa, sem nenhuma teoria ou conhecimento sobre, não podendo manifestar as suas vivências e levar o seu saber para as aulas administradas, se no estudante reside uma dúvida não pode levantar a mão para receber a devida explicação, precisa primeiro ouvir, caso ocorra a dúvida, levante a mão, embora não garanto que irei responder, Freud (1937-1939, p. 166):

Isso equivale a dizer que se o paciente concorda conosco, então a interpretação está certa, mas, se nos contradiz, isso constitui apenas sinal de sua resistência, o que novamente demonstra que estamos certos. Desse modo, estamos sempre com a razão contra o pobre e desamparado infeliz que estamos analisando, não importando como ele reaja ao que lhe apresentamos.

Freud (1937-1939, p.161) em seus textos manifesta que a “educação é da ordem do impossível”, não havendo espaço para trocas, compartilhamentos e opiniões diversas, se o aluno não vê significado e desejo no seu aprender ele não conseguirá absorver o conteúdo exposto, o desejo é da ordem inconsciente, os seres humanos desejam aquilo que possivelmente não tem. As questões continuam perpassando a clínica médica e psicológica, as demandas da escola sempre relata sobre a não aprendizagem dos alunos e a falta de disciplina, quando os mesmos iniciam o acompanhamento psicológico é evidenciado diversas potencialidades e desejos, refletindo a todo tempo a sua posição diante daquele ser.

Uma criança com a idade de 9 anos trouxe algumas reflexões para a análise: “por que o tempo na clínica passa rápido, mas na escola não”, “por que na clínica posso aprender sobre diversos assuntos e na escolinha isso não ocorre”, “só gosto da hora do recreio e das amizades”, “sempre levanto para aponta o meu lápis, pois ele quebra constantemente” (sic), esses discursos descritos sem interferências remetem o quanto ele se sentia livre para falar, expressar, produzir e realizar a reelaboração das suas palavras ditas, não ditas e não escutadas. À escola encaminhou para que o mesmo fosse diagnosticado com algum tipo de transtorno ou patologia, no seu encaminhamento estava evidenciado essa finalidade, todavia foi realizado os diversos atendimentos e uma compreensão, que aquele ser tão pequeno de apenas 9 anos de idade era o protagonista da aprendizagem e não o patológico da mesma. A patologia não está no ser que aprende e não aprende, mas no ato de quem ensina.

A instituição escolar precisa ser um espaço de troca, de acordo com Fernández (1994, p.46) “aprendente somos cada um de nós, adulto ou criança, frente a um outro como ensinante e ensinante somos cada um de nós, adulto ou criança, frente a um outro como aprendente”, e nesse jogo simbólico que o conhecimento é adquirido e outorgado. O saber e o conhecimento estão para além, sendo visto e adquirido nos livros, manuais e normativas, porém o conhecimento é vivência e contato. “O saber é inconsciente, o conhecimento é objetivante e circula no nível da consciência”. Dessa forma quando se pensar em aprendizagem é fundamental levantar esses conhecimentos.

As queixas trazidas do âmbito escolar as clínicas médicas e psicológicas são inúmeras: não aprende, falta disciplina, coordenação, desejo, vontade, perseverança, os pais são omissos, não castigam e tampouco educam, percebe-se que na fala narrada a responsabilidade é sempre do aluno ou responsáveis, existindo sempre uma falta, mas quem possui são os alunos, seres faltosos, permeados por indisciplina. Chagas (2016, p. 89) descreve que “à escola é um dos lugares que mais produz violência pra uma criança, a família também produz, mas à escola produz mais”. Essa pronúncia evidencia que os seres humanos desejam porque existe a falta, não pode ser considerado uma patologia ou transtorno, entretanto parte de um funcionamento inconsciente, quando a instituição realizar essa análise o processo de aprendizagem se dará de outras formas, menos penosa e violenta, o objetivo não é propor ações, opiniões, críticas ou produzir culpados, entretanto é levar o leitor aprendente ou ensinante a conduzir da melhor forma possível as suas movimentações, por isso a importância de diversos saberes articulados:

A psicologia pode oferecer muito à pedagogia, seja propondo teorias mais condizentes com a tarefa de educar, seja esclarecendo os vários estágios e períodos do desenvolvimento pelos quais passa o aluno. Mas a pedagogia, igualmente, pode complementar o olhar psicológico, fornecendo-lhe não só o

material para seu trabalho, mas indicando e problematizando situações não perceptíveis ao psicólogo (SILVA, 2007, p.8).

Fernández (1994, p. 87) anexa que “nunca uma única pessoa pode ser culpada do que acontece em um vínculo. O contrário da culpa é a irresponsabilidade. Para ser responsável por seus atos, é necessário poder sair do lugar da culpa”. A culpabilidade não traz movimento e dinâmica, pelo contrário paralisa.

A Autora traz várias posições com relação a aprendizagem, a mesma tem um repertório extenso, por ser psicopedagoga, com visão psicanalítica:

Todo escrever implica um registrar, mas nem todo registrar é escrever, o gravador registra a palavra do outro; o escritor escreve quando se autoriza a registrar sua própria palavra, o gravador copia, reproduz a palavra ouvida, quem escreve, ainda quando reproduz a palavra do outro, escreve sempre a palavra escutada. O gravador reproduz sons e a impressora decodifica estes sons, assimilando-os a letras, a impressora imprime letras, só o escritor escreve palavras, já que as palavras são expressões de um sentido, de uma significação que nenhuma máquina pode outorgar (FERNÁNDEZ, 1994, p.59).

Outra posição, indispensável, vomitar e engolir, fazendo referência a essa transcrição coloco o cuspir, o estudante necessita vomitar o que não quer, mas o ato de vomitar significa que o mesmo engoliu, embora o de cuspir merece outras explicações, pois ele não irá se aprimorar da fala administrada pelo mestre, nem mesmo engolir ou vomitar, sendo o cuspir uma ação importante na construção da sua aprendizagem.

A sala de aula é permeada por um vasto conhecimento e saber, várias disciplinas e alunos para um só professor, mas quando o ensinante acredita que o poder está em suas mãos acaba por emitir e entregar um mandato inconsciente para si e posteriormente para os alunos, os mandatos fazem parte da constituição de cada ser, de forma escondida, envergonhada e pecaminosa, professores não entendem por que explicam o conteúdo e os seus aprendizes não conseguem absorver, apresentando diversos sintomas que necessitam ser avaliados, dificilmente ocorre dentro das escolas essa avaliação, ao contrário os mesmos são encaminhados para outras áreas.

Chaves (2016, p. 31) “muitos comportamentos de crianças e adolescentes com os quais a escola não sabe lidar, tem-se demandado laudos psicológicos e psiquiátricos, diagnósticos que indiquem qual o caminho a ser seguido pelas intervenções pedagógicas”.

O problema sempre está atravessado no aluno, os sintomas não dizem sobre a estrutura e funcionamento escolar, porque é inconsciente, sendo manifestado nos alunos, essa dinâmica está evidenciada, mas não enxergada, para poder olhar e mudar é necessário avaliar e analisar a prática enquanto educador. A aprendizagem é improvisada, não dada ou construída só por uma pessoa.

Canguilhem (1943, p.91) “a normalidade é criada socialmente assim como a patologia, tudo que é evidenciado fora do normal é considerado patológico, ou seja, existem regras que necessitam ser seguidas, sem fazer nenhuma interjeição”. Toda mudança começa de um ponto, sem colocar a responsabilidade em um ser ou algo específico, mas na relação, o envolvimento precisa ocorrer para possivelmente pensar em estratégias eficazes para amenizar o alto índice de não aprendizagem nas séries iniciais, relato essa fase pelo motivo da repetição, caso os estudantes não consigam sair dessa repetição os mesmos na fase adulta não conseguiram avançar no seu processo, é evidente essa exposição, quantos adultos frustrados existem no mundo, os jovens não conseguem mudar o planeta, só repetem e repetem, não existe a recordação nem menos a reelaboração das suas ações, é fácil “esquecer”, o difícil é recordar, pois exige um papel ativo e não passivo do ser humano. O

esquecer é inconsciente ele está recalçado, mas sairá de alguma forma, seja benéfica ou maléfica, dependerá dos envolvidos na relação para que ocorra a transformação.

Assim sendo, esses autores trazem enormes contribuições para o ensino, fazendo com que o leitor possa se implicar no processo de mudança e analisar as suas significações e representações, nada é dado, mas construído, o social muitas vezes exige algo de forma brusca e cheio de imposições inconscientes que o sujeito acaba aderindo sem nenhum questionamento, as respostas estão dentro de cada um, pois o ser humano é singular e subjetivo, a norma veio para normatizar e patologizar, tudo que foge dela é saudável, embora socialmente é doente, o social pode dizer que o aluno apresenta um transtorno, entretanto o aluno não pode apropriar-se dessa fala sem antes fazer uma análise, analisar é olhar para si, somente o si e não o todo, pois o todo sempre é maior, mas o si é uma força inabalável, você encontrará todas as respostas e perguntas, “o que move o mundo, planeta e nação são as perguntas e não as respostas”, Chagas (2016, p. 63):

À escola é um campo de articulação direta, pois muito do cuidado recebido pela criança acontece ou deveria acontecer na escola, sendo na escola que a criança passa grande parte do seu tempo, logo a criança e sua família estão, na grande maioria das vezes, em relação com a escola. À escola cuidando da criança e a criança cuidando da escola. Até então uma relação trivial.

Por isso a afirmação de que as crianças e os adultos necessitam fazer perguntas, indagações e críticas:

Um terreno fértil para que as perguntas apareçam, pode ser encontrado desativando o aborrecimento e a queixa; e este trabalho só pode ser feito simultaneamente com outro, que consiste em aprender e valorizar o delicioso e perigoso gosto da dúvida, correndo o risco de sair da certeza e utilizando a máquina desejante-imaginativa-pensante que também nos permite selecionar e eleger (FERNÁNDEZ, 1994, p.72).

E nesse processo ocorre a ressignificação e precisa haver um espaço de troca e criatividade, o aprender está no fazer e entender, jamais no resultado final, não existe final para a aprendizagem, ela é contínua, assim como a análise “somos todos seres desejantes e faltosos é isso que nos fazemos prosseguir no caminhar e querer aprender”.

Referência bibliográfica

- CANGUILHEM, G. **O Normal e o Patológico**. 1943. 6ª Edição. Revista Forense Universitária, Rio de Janeiro, 2009.
- CHAVES, F.A.M. **Articul(A)ções entre Saúde Mental e as Escolas: Pistas para Construir um Trabalho Intersetorial**. Dissertação, Vitória, 2016.
- FERNÁNDEZ, A. **A mulher Escondida na Professora: Uma Leitura Psicopedagógica do ser Mulher, da Corporalidade e da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREUD, S. (1916-17 [1915-17]). **Conferências Introdutórias sobre Psicanálise**. (Partes I e II), Vol. XV. Edição: Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas.
- FREUD, S. (1939[1934-38]). **Moisés e o Monoteísmo, Três Ensaio**. Vol. XXIII. Edição: Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas.
- LOOS-SANT'ANA, H; GASPARIM, L. **Investigando as Interações em Sala de Aula: Wallon e as Vinculações Afetivas entre Crianças de Cinco Anos**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 199-230, Sept. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000300009, Acesso em: 28 de março de 2021.

SILVA, D.L. **Do Gesto ao Símbolo**: A Teoria de Henri Wallon sobre a Formação Simbólica. Educ. rev. [online]. 2007, n.30, pp.145-163. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000200010>.

ZATTI, V. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ENSINO REMOTO INCLUSIVO: LIMITES E POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO EM IMPERATRIZ – MARANHÃO

Raimunda Maria Barbosa de Sá¹⁶

Resumo

Esta pesquisa se propõe analisar as metodologias de ensino aprendizagem aplicadas a estudantes com deficiência no ensino médio em escolas públicas. No estudo foram analisadas a percepção de 07 Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), 14 Intérpretes de Libras e 41 estudantes com deficiência no ensino médio da rede estadual em Imperatriz do Maranhão na pandemia. Constatou-se as desigualdades no acesso as tecnologias, os limites na alfabetização em Libras, Língua Portuguesa e Matemática. Os professores viabilizaram a comunicação via WhatsApp com diálogos, registros e vídeos com aulas e orientações pedagógicas incluindo a família.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Estudante com Deficiência

Abstract

This research aims to analyze the teaching-learning methodologies applied to students with disabilities in public high schools. The study analyzed the perception of 7 Specialized Educational Service (AEE) Teachers, 14 Libras Interpreters and 41 students with disabilities in the state school system in city of Imperatriz Maranhão during the pandemic. Inequalities in access to technologies, limits in literacy in Libras, Portuguese and Mathematics were found. Teachers enabled communication via WhatsApp with dialogues, recordings and videos with classes and pedagogical guidance including the family.

Keywords: Education; Inclusion; Student with Disabilities

Introdução

Esta pesquisa originou-se no contexto da pandemia, na Unidade Regional de Educação de Imperatriz no Estado do Maranhão, quando as aulas foram suspensas a partir do Decreto 35.672/2020 de 19/03/2020, onde declararam situação de calamidade no Estado do Maranhão em virtude do aumento do número de infecções pelo vírus H1N1 e casos suspeitos de contaminação da COVID 19.

E a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE/ MA) nº 94/2020 que fixa orientações para o desenvolvimento de atividades curriculares e reorganização dos calendários escolares, enquanto permanecer as medidas de prevenção da COVID 19. Trabalhar com a temática em questão justifica-se pela necessidade de atender os estudantes da educação especial.

O interesse da pesquisa surgiu com o intuito de conhecer as metodologias que os professores intérpretes, e do AEE do ensino médio de escolas públicas estavam utilizando para atender os estudantes com deficiência na realização do trabalho pedagógico remoto, considerando os alunos com diferentes tipos de deficiência nesse contexto de pandemia.

¹⁶ Mestra em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) - (UFMA 2019). Participa do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Educação Básica - GEPEESP. Supervisora Escolar e Articuladora Regional do Pacto pelo Fortalecimento da Aprendizagem na Unidade Regional de Educação de Imperatriz (Rede Estadual - MA) .

O problema de pesquisa destina-se a responder: Quais as limitações e possibilidades encontradas pelos professores (do AEE e Intérpretes) e alunos no trabalho remoto da educação especial do ensino médio?

Neste sentido, o objetivo da pesquisa é conhecer as metodologias de ensino aprendizagem aplicadas a estudantes com deficiência no ensino médio em tempos de pandemia em escolas públicas da rede estadual no município de Imperatriz- MA.

Para fundamentar o estudo em questão, nos reportamos a autores como NETA; NASCIMENTO; FALCÃO,2020; CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, *et.al* (2020), VASCONCELOS, (2020); FIORENTINI; MIORIM, (1990) BARDIN (2002), quanto a legislação serviu de orientação parecer CNE/CP Nº 5/2020, Decreto 35.672/2020 de 19/03/2020, Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE/ MA) nº 94/2020.

Quanto ao enquadramento metodológico, é uma pesquisa qualitativa; de natureza aplicada, quanto aos objetivos é exploratória e descritiva, realizada com professores e estudantes da Educação Especial no ensino médio da rede estadual na cidade de Imperatriz. O artigo encontra-se estruturado em quatro seções a saber; Introdução, Metodologia, Resultados e Considerações Finais.

Metodologia

Em virtude da suspensão das aulas presenciais, foi realizado um levantamento de dados por meio de oito questões direcionados aos profissionais da Educação Especial (AEE e Intérprete de LIBRAS), no mês de maio 2020. Houve a participação de 21 professores contemplando seis (06) Centro de Ensino da Rede Estadual e dois (02) municípios da Regional de Imperatriz, (07 AEE e 14 Intérpretes).

Na sistematização dos dados inserimos o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 5/2020, como instrumento de orientação pedagógica do cenário nacional. Nesse contexto realizou-se duas rodas de conversa no Google Meet mediadas pela Gestão do CE Governador Archer, e contou com a presença de 36 professores (AEE e Intérpretes) para analisar o resultado e buscar sugestões de intervenções pedagógicas, na segunda incluímos os estudantes com deficiência, professores, gestores escolares, psicóloga e técnicos da Unidade Regional de Educação de Imperatriz, onde tivemos a oportunidade de ouvir os estudantes e constatar os desafios do processo ensino -aprendizagem.

Em virtude da pouca participação dos estudantes nas rodas de conversa, buscamos ouvi-los também por meio do Google Forms, onde contamos com a participação de 41 estudantes com deficiência (Deficiência Intelectual; Baixa Visão/ Cego; Deficiência Física; Pessoa com Surdez; Autista) de nove (09) Centro de Ensino da Rede Estadual incluindo cinco (05) municípios da Regional, que nos possibilitou mais elementos para melhor conhecer e intervir nas práticas pedagógicas.

Como síntese dos espaços de escuta o grupo sugeriu: usar o laboratório da Centro de Ensino para gravar aulas com mais qualidade para estudantes surdos (horários de gravação para evitar aglomeração); elaborar estratégias para motivar os estudantes a continuar estudando para aprender e manter o vínculo, incluindo a família; adaptação pedagógica da metodologia, conteúdo e avaliação; dialogar sobre o trabalho coletivo.

Resultados

Em relação à análise qualitativa, foi utilizada a análise de conteúdo, de Bardin (2002), a qual foi organizada da seguinte forma: selecionaram-se as unidades de significados que mais foram evidenciadas nas entrevistas e, em seguida, foram selecionadas e sistematizadas as categorias que seguem abaixo:

Bloco I - Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Este bloco aborda o trabalho pedagógico que vem sendo realizado com os estudantes com deficiência do ensino médio nesse contexto de pandemia, considerando que tais atividades antes realizadas na sala de recursos, houve a necessidade de adaptações para continuar com o processo de ensino/aprendizagem.

Categoria	Atuação professores do AEE nas aulas remotas	
Objetivo	Conhecer a prática pedagógica remota	
Subcategoria	Unidades de significados	Depoimentos
Recursos pedagógicos de professoras AEE na pandemia.	Atividades remotas para estudantes com deficiência	-Celular convencional, ensinar melhor as atividades. -WhatsApp com chamada de vídeo; atender a não habilidade de leitura; - Sala de aula Google; -Fotos/vídeos orientações dos trabalhos.
Limites e possibilidades no ensino remoto	A inclusão na pandemia	-Poucos avanços alunos (DI), ferramentas digitais/ realização de pesquisas/ na resolução de problemas; -Pouca autonomia dos estudantes / informações para celular da mãe -Dificuldade em entende as atividades propostas

Os (as) profissionais que atendem os (as) estudantes com deficiência no ensino médio no atendimento educacional especializado (AEE), devido o contexto da pandemia, descrevem como foram se adaptando aos desafios das novas práticas pedagógicas no formato remoto. Em relação à subcategoria recursos pedagógicos de professoras AEE, foi destacado o esforço no uso de recursos tecnológicos visando atender os estudantes nas suas especificidades, considerando os limites impostos na pandemia no acesso aos recursos tecnológicos, e as metodologias no processo ensino/aprendizagem remoto, como afirmam os autores.

A escola e os professores, nesse contexto, são desafiados a repensar a organização física e pedagógica das escolas, compreender a gestão da sala de aula, considerando a heterogeneidade dos estudantes e estabelecendo estratégias pedagógicas que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos os alunos. (NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020, p. 7).

Nesse contexto de pandemia o processo de inclusão se amplia, além das metodologias para atender as especificidades dos estudantes com deficiências, surgiu à necessidade de inserir diferentes tecnologias na rotina pedagógica para tornar acessível à construção de novos conhecimentos tanto na área cognitiva, como emocional, considerando uma diversidade de situações sociais e econômicas pela quais estão passando os estudantes com suas famílias.

Bloco II – Intérpretes de Libras

Este bloco descreve o trabalho pedagógico realizado pelos intérpretes com os estudantes com deficiência do ensino médio nesse contexto de pandemia, considerando que os intérpretes atendem os estudantes nas diversas disciplinas que são ofertadas, e as adaptações são necessárias para tornar acessível a construção do conhecimento.

Categoria	Atuação dos Intérpretes de Libras nas aulas remotas	
Objetivo	Descrever o trabalho Intérprete nas aulas remotas	
Subcategoria	Unidades de significados	Depoimentos
Recursos pedagógicos dos Intérpretes	Interpretação remota para estudantes com deficiência	-Celular/notebooks com internet - Vídeo chamada no WhatsApp / gravação vídeos curtos/ interpretação em LIBRAS -Grupos alunos e intérpretes no WhatsApp -Como enviar atividades na plataforma
Limites e possibilidades da interpretação remota	Interpretação de Libras e a inclusão no ensino remoto	-Aprimorando o conhecimento -Domínio das tecnologias, autonomia na realização de pesquisas -Ampliação do vocabulário; leitura, escrita e autonomia na realização das atividades -Aluna surda não é alfabetizada (Libras/português)

O trabalho que vem sendo desenvolvido por intérpretes de Libras, no atendimento aos estudantes com surdez no ensino médio, tem sido um grande desafio, principalmente pela necessidade da interpretação remota, em diferentes horários que contempla diferentes disciplinas, os limites detectados no acesso e no uso das tecnologias geram interferência na comunicação da linguagem em libras e na compreensão dos conteúdos pelos estudantes.

Concluimos que acessibilidade no ensino do aluno surdo é um grande desafio no isolamento social. Pois a interlocução acontece de forma diferente entre pessoas surdas e ouvintes. E, por isso, os professores e intérpretes de Libras precisam estar atentos na escolha da melhor forma de levar conhecimentos aos estudantes com deficiência auditiva no ensino remoto (VASCONCELOS, 2020, p.5)

Em relação à unidade de significado interpretação de Libras e a inclusão no ensino remoto, destaque nos relatos a busca dos intérpretes por alternativas possíveis, como o foco na ampliação do vocabulário, o exercício da leitura e da escrita como estratégia para melhorar a realização das atividades escolares e nesse percurso se detectou estudante com limite na alfabetização em Libras e na Língua Portuguesa, um desafio que exige dos profissionais, estudantes e toda a comunidade escolar um esforço para abolir as desigualdades e abrir caminhos para a construção de novos conhecimentos.

Bloco III – Estudantes com Deficiência

Este bloco descreve o processo de estudo, limites e aprendizagens dos estudantes com deficiência do ensino médio nesse contexto de pandemia, coletamos dados de 41 estudantes distribuídos em 09 escolas da rede estadual com Deficiência Intelectual/ Baixa Visão/ Cegueira/ Deficiência Física/ Surdez/ Autista/, contemplando 9 estudantes na 1ª série, 19 na 2ª série e 10 na 3ª série (03 não respondeu), e distribuído nos turnos matutino 21, vespertino 15 e noturno 3, (não respondeu 02). Com a participação de 05 municípios.

Categoria	Estudantes com deficiência nas aulas remotas	
Objetivo	Conhecer o uso das ferramentas digitais por estudantes com deficiência nas aulas remotas.	
Subcategoria	Unidades de significados	Depoimentos
Ferramentas digitais dos estudantes	Recursos acessíveis pelos estudantes	-WhatsApp; Google Classroom -Livros em PDF; Tablet
	Recursos de registro nas aulas e atividades.	-Registro atividade impressa e no caderno com envio para professores; Ledor e transcritor de Braille para acompanhar melhor nas aulas. Mães copiam no caderno as atividades.
Limites do ensino /aprendizagem na Pandemia.	Desafios tecnológicos e metodológicos	-Conexão ruim; vídeos não vêm com legenda ou interpretados em libras; dificuldade para responder as atividades de matemática; medo de não conseguir realizar as tarefas; falta de compreensão na produção de textos.
Possibilidades pedagógicas na pandemia	Inclusão metodológica	-Uma plataforma acessível a todos com vídeos legendados para alunos surdos -Aulas de matemática com intérprete -Mais dinâmica na leitura; -Distribuição de tablets e internet para uso de estudo

Os estudantes com deficiência, no seu percurso escolar, dependendo da sua limitação cognitiva ou motora específica, necessitam de um atendimento pedagógico individual, para aproximar o acesso ao conhecimento e a aplicação no seu cotidiano.

Na subcategoria ferramentas digitais dos estudantes, foi essencial selecionar os recursos tecnológicos acessíveis nesse modelo de aula remota e os recursos de registros das atividades e aprendizagens construídas ao longo do processo para melhor compreender o percurso dos estudantes. O whatsapp foi à ferramenta mais utilizada para acessar as aulas /atividades remotas e o Google Classroom como o segundo instrumento mais utilizado, analisando os dados coletados, percebe-se a necessidade de um maior acesso a tecnologias mais específicas para atender estudantes com deficiências. “É evidente que não se pode reproduzir o mesmo trabalho presencial através das plataformas digitais, em contrapartida, é de suma importância que as instituições de ensino mantenham o vínculo com os seus estudantes” (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020, p 14)

Por outro lado, a realidade das famílias dos estudantes que participaram dessa pesquisa precisa de melhores estruturas tecnológicas para alcançar de maneira satisfatória os objetivos propostos, Essa realidade referente a baixa participação dos estudantes e famílias na realização das atividades remotas, se evidencia pela dificuldade do acesso a conectividade e manuseio das ferramentas tecnológicas. Esse desafio precisa ser analisado com base no contexto socioeconômico que as famílias estão inseridas, pois as famílias não podem ser responsabilizadas pela pouca participação dos estudantes. (NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020, p. 19). Nesse contexto a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão tem ofertado chip com acesso à internet aos estudantes no sentido de proporcionar mais acesso as aulas no ensino médio da rede estadual de ensino.

Outro desafio que se evidencia e chama atenção na análise dos dados refere-se à disciplina de matemática, os estudantes pontuam que sentem dificuldade para compreender os conteúdos referentes a esse componente curricular, portanto faz-se necessário buscar alternativas no sentido

de melhor atender os estudantes na comunicação da linguagem matemática em sintonia com a libras.

As dificuldades encontradas por alunos e professores no processo ensino-aprendizagem da matemática são muitas e conhecidas. Por um lado, o aluno não consegue entender a matemática que a escola lhe ensina, muitas vezes é reprovado nesta disciplina, ou então, mesmo que aprovado, sente dificuldade em utilizar o conhecimento matemático “adquirido”; em síntese, não consegue efetivamente ter acesso a esse saber de fundamental importância. (FIORENTINI; MIORIM, 1990, p. 02).

Portanto, faz-se necessário formação continuada, onde haja a oportunidade de conhecer o processo de ensinar e aprender matemática, a partir das especificidades que vamos identificando nos estudantes com deficiência e em equipe elaborar estratégias que possam promover aprendizagem significativa que estejam conectadas com a linguagem e as formas de registros acessível aos estudantes.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo principal: conhecer as metodologias de ensino aprendizagem aplicadas a estudantes com deficiência no ensino médio em tempos de pandemia em escolas públicas estaduais no município de Imperatriz- MA. Diante desse contexto constatou-se que os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para atender os estudantes nas aulas e atividades remotas utilizaram o celular com vídeo chamadas pelo WhatsApp e o envio de fotos e vídeos com orientações dos trabalhos. Houve alguns limites de inclusão na pandemia, os alunos com Deficiência intelectual (DI), revelaram dificuldade na busca de informações e na resolução de problemas. E os demais estudantes ao utilizar celular de suas mães para receber as informações demonstraram dificuldade para entender as atividades propostas.

Na metodologia de ensino adotada pelos Intérpretes de Libras, foi elaborado atividades a partir das dúvidas dos estudantes, com foco na ampliação do vocabulário, na leitura, escrita e no desenvolvimento da autonomia por meio do domínio das tecnologias na realização de tarefas de pesquisa, nesse contexto os estudantes relataram que contam com apoio das mães para acessar aulas e atividades. Em relação aos limites tecnológicos e metodológicos, descreveram a necessidade de vídeos com legendas em libras na disciplina de matemática e português.

Diante das considerações já apresentadas, é oportuno ressaltar que a presente pesquisa aponta algumas possibilidades, como o acesso tecnológico para todos os estudantes com deficiência em nosso território, por meio das políticas públicas, a formação continuada como foco na inclusão para toda a comunidade escolar. Algumas possibilidades que consideramos relevante para a melhoria do processo de inclusão para estudantes com e sem deficiência.

Referências

- BRASIL. **DECRETO 35.672/2020 de 19/03/2020**, Declara estado de calamidade pública no Estado do Maranhão em virtude do aumento do número de infecções pelo vírus H1N1, da existência de casos suspeitos de contaminação pela COVID-19. Disponível em: <https://www.ma.gov.br/agenciadenoticias/wp-content/uploads/2020/03/DECRETO-35.672-DE-19-DE-MAR%C3%87O-DE-2020.pdf>. Acesso em: 02 de jul. de 2021.
- BRASIL. **RESOLUÇÃO do Conselho Estadual de Educação (CEE/ MA) nº 94/2020**. Fixa orientações para o desenvolvimento de atividades curriculares e a reorganização dos calendários escolares. Disponível em: http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2019/10/RESOLU%C3%87O-C3%83O-CEE-MA-94_2020.pdf. Acesso em: 02 de jul. de 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 25 jun. de 2021.

CURY, C. R. J. *et al.* **O Aluno com Deficiência e a Pandemia.** Instituto Fabris Ferreira. Disponível em: [https:// https://freemind.com.br/blog/wp-content/uploads/2020/07/O-aluno-com-defici%C3%Aancia-na-pandemia-I.pdf](https://freemind.com.br/blog/wp-content/uploads/2020/07/O-aluno-com-defici%C3%Aancia-na-pandemia-I.pdf). Acesso em: 25 jun. de 2021.

CONDE; CAMIZÃO; VICTOR (2020). **Pandemia e atividades remotas: possibilidades e desafios para a educação especial.** Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/nildeapoluceno-pandemia-e-atividades-remotas-possibilidades-e-desafios-para-a-educacao-especial%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/nildeapoluceno-pandemia-e-atividades-remotas-possibilidades-e-desafios-para-a-educacao-especial%20(1).pdf). Acesso em: 25 jun. de 2021.

FIORENTINI, D.; MIORIM, M. A. **Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino da Matemática.** Boletim da SBEM. SBM: São Paulo, ano 4, n. 7, 1990.

NETA, A.; NASCIMENTO, R.; FALCÃO, G. **A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de covid-19: a invisibilidade dos invisíveis.** Disponível em: [http://file:///C:/Users/User/Downloads/21070-Texto%20do%20Trabalho-85467-1-10-20201230%20\(3\).pdf](http://file:///C:/Users/User/Downloads/21070-Texto%20do%20Trabalho-85467-1-10-20201230%20(3).pdf). Acesso em: 25 jun. de 2021.

VASCONCELOS, I. L. (2020). **O desafio da acessibilidade de alunos surdo na perspectiva do ensino remoto.** Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2020/TRABALHO_EV137_MD4_SA7_ID846_25092020150739.pdf. Acesso em: 01 jul. de 2021.

Enviado em 31/08/2021

Avaliado em 10/10/2021

O ENSINO DA ÁFRICA E AS SUAS CULTURAS NA FORMAÇÃO DO EDUCANDO: UMA ANÁLISE NOS TEMAS ESTUDADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II, ACERCA DA HISTÓRIA AFRICANA DIANTE DA OBRIGATORIEDADE DA LEI 10.639/03, NO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA

Rosângela Diniz Rabelo¹⁷

Resumo

O presente trabalho aborda a importância do ensino da África e suas culturas na formação do educando, tornando enriquecedor seu conhecimento. Neste trabalho se apresenta a análise acerca da abordagem dos temas relacionados à historicidade africana, nas apostilas didáticas de História, Sistema Ético de Ensino, editora Saraiva- PNLD 2020, usados do ensino fundamental II, (6º; 7º; 8º e 9º Ano). O parâmetro são os termos do Artigo 26A da Lei 9394/96 da LDB, alterada pela Lei 10.639/03. O texto discute como esta narrativa se apresenta nas apostilas didáticas, diante da obrigatoriedade da Lei 10.639/03. A fundamentação para esta temática foi estruturada nas pesquisas bibliográficas. A metodologia utilizada, baseia-se na análise documental, em que se busca a coleta de dados através da investigação.

Palavras-chave: Ensino da África; Formação do educando; Lei 10.639/03.

Abstract

This work addresses the importance of teaching Africa and its cultures in the education of students, making their knowledge enriching. This paper presents an analysis of the approach of the, of textbooks on History, Ethical Teaching System, Saraiva-PNLD 2020, used in the 6th grades; 7th; 8th and 9th grade of elementary school II, about African history. The parameter is the terms of Article 26A of Law 9394/96 of the LDB, amended by Law 10.639/03. The text discusses how this narrative is presented in textbooks, given the requirement of Law 10.639/03. The foundation for this theme was structured in bibliographic research. The methodology used is based on document analysis, which seeks to collect data through investigation.

Keywords: Teaching from Africa; Training of the student; Law 10.639/03.

Introdução

A história da África sempre foi abordada de forma eurocêntrica e tradicional, os temas apresentados nos livros didáticos são bem resumidos.

Os conteúdos estudados se voltam mais para as temáticas rotineiras, destacando, as “Grandes Navegações”; “Tráfico Negro”; “Escravidão na América Portuguesa”, são assuntos de grande relevância para o ensino-aprendizagem do sujeito, em que traz estes acontecimentos importantes dentro do ensino da História. Mas, que é necessário incluir outros saberes no processo de formação da pessoa.

Sabe-se que a colonização do país se deu através da contribuição dos três povos, porém, os livros didáticos focam mais nos povos europeus, deixando de lado os outros segmentos étnico-raciais. O presente trabalho tem a proposta de analisar como a história da África, é apresentada nos

¹⁷ Graduada em Pedagogia pela Faculdade do Maranhão-FACAM. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Santa Fé. Graduada em História Licenciatura pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Integrante do grupo de pesquisa “O Mundo Atlântico e as suas Diásporas” - GMAD.

livros didáticos de História, do ensino fundamental II, tendo como referência a implementação da Lei 10.639/03.

A importância do ensino da África e suas culturas na formação do educando

O conhecimento sobre a história africana, é de suma importância no ensino-aprendizagem. Trazer este conhecimento para a formação do ser humano é fazê-lo entender sobre os processos históricos que se deram em África e também fora do continente. É desconstruir a visão de que o negro só servia para ser escravo, é distorcer essa imagem que a sociedade tem em relação aos povos africanos. E isto só será possível se desde cedo o familiarizar com os saberes necessários.

No ambiente familiar, juntamente com os seus pares, o ser humano adquire os conhecimentos prévios e junto a estes conhecimentos, há aqueles que são relevantes e positivos para a sua formação, porém, entre estes conhecimentos, há os que não são relevantes dentro da formação do ser humano, pois são saberes negativos, como, por exemplo, o preconceito, as questões discriminatórias, dentre outros. Para que estas questões negativas possam ser eliminadas é necessário trazer para a sala de aula os assuntos pertinentes para o conhecimento do educando.

Segundo Coelho, (2000. p. 26.), afirma que:

O ensino de história cumpre um papel relevante na construção dos modos pelos quais crianças e adolescentes constroem sua relação com o passado. Está claro que, no Brasil de hoje, a escola não é mais o único espaço de problematização e apreensão do passado. Ela compartilha a tarefa e concorre com os outros meios. Porém a sala de aula permanece como o espaço privilegiado para o trato com a memória e para a formação da consciência histórica, especialmente no amoldamento das identificações vinculadas à nacionalidade.

Diante disso, dentro do ensino de História, assim como em outras disciplinas, é que as crianças, os adolescentes, os jovens e adultos, terão conhecimentos sobre a importância dos povos africanos na construção do país, em que o negro deu a sua contribuição em diversos aspectos para a sociedade. É através da história africana, que eles terão o conhecimento em relação à cultura que foi introduzida no país por parte destes povos, cujos traços estão na nossa culinária, na música, na língua, nas religiões, dentre outros segmentos, espalhados pelo país. São conhecimentos que não podem deixar passar, durante o processo de formação dos educandos.

Conhecer a história da África, traz para o educando, não só as contribuições destes povos para a construção do país, mas entender a questão racial, pois esta problemática é muito conflitante na sociedade. Segundo Grisa (2011, p. 110), “o racismo é o sentimento social pior resolvido da nossa nação, porque perpassam todas as classes sociais, todos os segmentos religiosos e, por ser um mecanismo de várias faces, se apresenta por vezes diluído”

Sabemos que boa parte da população do país, é composta de negro e mesmo assim o racismo é grande na sociedade e porque isto acontece até os dias de hoje? A resposta para esta questão está na ausência dos conhecimentos sobre o tema em questão, principalmente no ambiente escolar, em que os assuntos são bem restritos nos livros didáticos, fazendo com que o educador não aprofunde com os educandos. Em vista disso, é necessário a busca de conhecimentos para a ampliação da temática na sala de aula.

Conforme Souza, (2007. p. 22).

Na medida da necessidade e da demanda existente se não forem criados espaços de troca entre o mundo acadêmico universitário e o público externo: integrantes de movimentos sociais, professores que atuam na educação básica e pessoas interessadas em conhecer mais sobre a história da África e dos negros no Brasil, independentemente de suas formações. É um campo do conhecimento que teve sua inserção pautada pelos movimentos sociais – portanto, deve a estes o compartilhamento de suas reflexões e resultados, o que só terá com resultado, o fortalecimento de suas posições.

Entretanto, para trazer todos estes conhecimentos é importante criar os espaços para que isto aconteça, faz-se necessário o engajamento de todos, para que os educandos tenham estes saberes da grande contribuição dos africanos aqui no Brasil, em que torna com amplitude a sua concepção demandando em relação a estes povos e desta maneira entender as nossas raízes, a nossa identidade e ter uma ampla compreensão das relações entre os seus pares no meio social.

Todavia, o ensino de História na educação básica, o foco sempre foi a história de outros povos, sobretudo, os europeus, que ficou enraizado na sociedade brasileira e desta maneira deixa de lado, os demais conhecimentos, destacando o ensino da África, dos povos indígenas. Em virtude das Leis 11.645/08 que acrescenta a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena e a 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da África e suas culturas, isto tende a mudar nos currículos da educação básica.

Segundo Maia, (2012, p. 25). A Lei destaca que é preciso:

Promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação brasileira a partir do enfrentamento estratégico de culturas e práticas discriminatórias e racistas institucionalizadas presentes no cotidiano das escolas e nos sistemas de ensino que excluem e penalizam crianças, jovens e adultos negros e comprometem a garantia do direito à educação de qualidade de todos e todas.

O objetivo desta lei é incluir e dá privilégio a história da África e dos africanos, que trouxeram um grande legado para a formação do povo brasileiro, sempre abordar a importância do negro para a formação da sociedade. Segundo Silva (2006, p. 24) “a Lei Federal nº 10.639/2003 foi promulgada no sentido de valorizar as riquezas de matriz étnico-racial originárias da população descendentes de africanos que viveram e vivem no Brasil.”

Como o ensino da África se apresenta nos livros didáticos do Ensino Fundamental II, diante da obrigatoriedade da Lei 10.639/03?

O ensino da África, ainda se apresenta de forma resumido, com conteúdos restritos, com pouco espaço dentro dos livros didáticos. Segundo Bittencourt (2004, p.296.), “os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos [...]”. Com base na afirmação da autora, os livros didáticos, são fontes de conhecimentos, no ensino-aprendizagem tanto para alunos e também para professores, então, os conteúdos devem ser ampliados, porque, mesmo com a tecnologia, os livros didáticos para muitos alunos, é a fonte de informação principal.

Os livros didáticos estão muito presos aos conteúdos, que sempre fizeram parte do componente curricular. História, há anos, trabalhados, por exemplo, em História Geral, tem alguns assuntos que estão bem distantes da história dos alunos e assim torna-se deficitária a aprendizagem dos educandos. A história africana, está quase sem espaço, por se dividir com temas de outras histórias.

Outra questão é que, ainda se vê muito nos livros didáticos, a relação da história africana nos termos da escravidão, representando o negro, como “sofrido”, “submisso”. A sociedade brasileira, precisa ter conhecimento que a história africana no Brasil, vai muito além do processo escravista, pois a questão identitária, a questão política, a literatura, entre outros, devem ser incluídos sempre, em todas as etapas desta historiografia, em que a gama de conhecimentos é enorme e que precisa ser explorado.

Segundo Wedderburn (2005, p. 135), “a mais marcante das singularidades africanas é o fato de seus povos autóctones terem sido os progenitores de todas as populações humanas do planeta, o que faz do continente africano o berço único da espécie humana.” É necessário focar no conhecimento histórico, no exercício da cidadania, na construção de uma sociedade que respeite os direitos do outro.

Com a obrigatoriedade da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de África e suas culturas na educação básica, acredita-se que esse ensino de forma tradicional melhora, uma vez que a lei veio para propor mudanças na grade curricular, pois é necessário trazer para o conhecimento do sujeito as questões raciais que ainda é uma luta muito grande na sociedade, o racismo a cada dia se alastra no país de forma desastrosa e isto não era pra está acontecendo, a sociedade precisa conhecer a importância dos povos africanos para a formação do povo brasileiro, pois os negros tiveram grandes contribuições nesse processo.

Para Silva, (2005, p. 21), “no livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência.” Todavia, se desde cedo essas questões fossem desconstruídas e trabalhadas na sala de aula, isto não aconteceria ainda hoje na sociedade brasileira.

O negro tem que ser visto dentro do ensino-aprendizagem do aluno, como sujeito histórico e não como aquele que só atuou na escravidão. É necessário fazer a desconstrução desta visão de mundo sobre os africanos. Os discentes precisam conhecer a sua história de fato, não tem que ser apresentado a eles, uma única história.

Mas, o preconceito racial muitas vezes vem dos professores, dos livros didáticos, o que fica difícil trabalhar com os alunos dessa maneira.

Neste sentido, Munanga Apud Cavalleiro, (2005, p. 70), aborda que:

[...] O preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre os alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado.

A implementação da lei, tem o objetivo de estar inserindo nos livros didáticos estas temáticas de aprofundar os conhecimentos acerca da história africana e vencer o racismo no país, cabe as instituições educacionais organizarem o currículo, os profissionais por sua vez, buscar conhecer com mais profundidade e adaptarem as suas metodologias para trabalharem com os seus alunos.

Contudo, já se passaram dezoito anos e pouca coisa mudou nos livros didáticos, em relação ao ensino da África e suas culturas. O currículo ainda está muito fechado, o foco dos conteúdos trabalhados nos materiais didáticos, ainda é a Europa Ocidental. Os diretores, coordenadores, entre outros profissionais, apresentam dificuldades de como inserir a história africana com mais afinco, no ambiente escolar. E assim, abre-se espaço para que o preconceito racial se prolifere cada vez mais no meio social.

Análise nas apostilas didáticas acerca da temática em discursão, a partir dos temas. Autor: Lucas Giacometti Paris, Licenciado e bacharel em História pela Unicamp. Sistema Ético de Ensino, editora Saraiva- PNLD 2020, usados no 6º; 7º; 8º e 9º Ano do ensino fundamental II. Apostilas utilizadas numa escola particular em São Luís-MA.

Como já foi abordado ao longo do trabalho, que os livros didáticos ainda trabalham com os temas sobre a história africana, muito resumidos. Em se tratando de apostila didática, os assuntos são mais resumidos ainda, o que vai depender muito do professor, em estar fazendo as inclusões dos temas, o que se torna, um pouco difícil. Há muitos fatores envolvidos, pois muitos se prendem ao livro didático, na correria em ter que cumprir o plano de ensino proposto pela escola e tem a questão da formação, que muitos não tiveram na sua formação acadêmica, a disciplina de África. Com base nisso, uma breve análise será feita. Por que a análise nestas apostilas? Perceber como estão sendo as temáticas acerca da história africana na escola particular, uma vez que a lei propõe obrigatoriedade.

Apostila didático 6º ano- Ético Sistema de Ensino: 6º ano-história: ensino fundamental 2: livro do professor, 2020

Unidade 1, capítulo 3: **“Origens da espécie humana”**, é exposto para os alunos de forma bem resumida, as diferentes formas de explicar a origem da espécie humana. Criacionismo, a teoria religiosa e o Evolucionismo, a teoria científica. Na teoria da evolução, entra o 2º tópico: **“Há milhões de anos, na África”**, no primeiro parágrafo, inicia assim: “O local exato é ainda uma grande dúvida, mas é quase certo que os seres humanos e seus “parentes” antigos têm origem africana.” (PARIS, 2020, p. 39). A seguir, fala das descobertas que aconteceram no continente africano, de ancestrais comuns aos homens, onde expõe as imagens de alguns hominídeos que compõem a família dos ancestrais. Depois, vem o 3º tópico, **“Diversidade humana”**, elencando a espécie de hominídeos, que migraram para fora da África, trata-se do espalhamento da espécie à procura de comida, entre outros fatores, narra o deslocamento para fora do continente, as adaptações de cada “homo”.

Unidade 2, capítulo 1, **“Os primeiros americanos”**, dentro deste tema, abre um pequeno espaço, para **“Luzia: o fóssil humano mais antigo da América do Sul”**, onde destaca que nos “anos 1990, os pesquisadores preencheram o fóssil de seu crânio com massa para descobrir como seria o seu rosto. A princípio, o resultado foi uma surpresa, pois os traços de Luzia lembravam traços físicos de africanos e não de indígenas americanos.” (PARIS, 2020, p. 5).

Unidade 2, capítulo 2, Egito Antigo: **“Egito: uma civilização milenar”**, inicia-se que, “Os egípcios são estudados em uma área da História denominada Antiguidade oriental. Essa expressão é empregada para se referir às civilizações que habitaram a África e a Ásia no período da História antiga.

E por fim, unidade 2, no capítulo 4, **“Antiguidade na África e na Ásia”**, no 1º tópico, trata da **“África Antiga”**, e mais dois subtópicos, que são: **“Primeiros povos africanos e A África antes da chegada dos europeus”**. No primeiro parágrafo, aborda que: “Devemos nos livrar de ideias generalizadas e preconceituosas sobre as sociedades africanas. Infelizmente, ainda existem pessoas que imaginam que a África é um continente cheio de florestas povoadas por grupos “selvagens”. Outros, por sua vez, acreditam que a África possui apenas aspectos negativos – como doenças, guerras e extrema pobreza.” (PARIS, 2020, p. 55).

O tema é relevante dentro deste capítulo, o professor, poderá fazer a relação com o cotidiano do meio social do aluno. Porém, tem pouco texto, porque o capítulo é dividido com a outra história, que é, a Ásia.

Apostila didática do 7º ano - Ético Sistema de Ensino: 7º ano - história: ensino fundamental 2: livro do professor, 2020.

Unidade 3, capítulo 2: **“África e Ásia antes das grandes Navegações”**, tópico 1, **“A África antes do século XV.”** Trata da busca de nova rota às Índias, em que os portugueses resolveram contornar o litoral da África, e com isso acumularam conhecimentos acerca da cartografia e navegações oceânicas [...] (PARIS, 2020, p.23). Faz a abordagem de mais três tópicos, **“Por dentro da África”**, que apresenta um mapa, contendo as informações, dos aspectos físicos da África e depois, os outrossubtópicos: **“Reino do Mali e Reino do Congo.** Tudo resumidamente, disputando espaço com as imagens. E logo, começa os tópicos da Ásia.

Apostila didática do 8º ano-Ético Sistema de Ensino: 8º ano-história: ensino fundamental 2: livro do professor, 2020.

Unidade 2, capítulo 4: **Sociedade e cultura brasileiras no século XIX**, dentro deste tema, aborda o Rio de Janeiro e a escravidão, trata da diversidade étnica da cidade e a criação de uma cultura afro-carioca, apresenta uma imagem com a dança da capoeira. Um outro tópico é reservado acerca dos **“Ameríndios na sociedade brasileira”**, onde se destaca a questão indígena. Tudo de forma resumida, dividindo espaço com outros temas e as imagens.

Apostila didática do 9º ano-Ético Sistema de Ensino: 9º ano - história: ensino fundamental 2: livro do professor, 2020.

Unidade 3, capítulo 3: **“Descolonização da África e da Ásia,”** neste capítulo fala mais da descolonização da Ásia, do que da África, tudo de forma reduzida, o mesmo capítulo disputa espaço com os dois temas, o que prejudica o ensino-aprendizagem dos alunos. E aí depende muito do professor, em querer aprofundar a temática para enriquecer o conhecimento do educando.

Unidade 4, capítulo 2: **“América Latina e África na era contemporânea”**, no primeiro tópico, trata da **África contemporânea**, depois mais dois subtópicos: **“O genocídio de Ruanda”;** **“África do Sul: do apartheid à reconciliação”**. Assuntos muito relevantes para o conhecimento dos alunos, destacando o episódio do genocídio de Ruanda e a luta pelo fim do apartheid realizada por Mandela e outras lideranças na África do Sul. Um tema que os alunos saberão acerca da questão racial, do preconceito, porém, muito fragmentado.

Com base na análise realizada nas apostilas didáticas das quatro séries, verificou-se que os temas relacionados ao ensino da África, são poucos. Na apostila didática, do sexto ano, apresenta temas acerca da África, apenas nas unidades 1 e 2, que são trabalhados no primeiro semestre, o que deixa deficitária a aprendizagem do aluno.

Na apostila didática, do sétimo ano, faz uma abordagem bem pequena na unidade 3, que será trabalhado no segundo semestre, pois deveria dá mais ênfase nos demais capítulos, o que empobrece o ensino do aluno.

Na apostila didática, do oitavo ano, traz um pequeno resumo acerca da cultura, nesta série o ensino de África é bem restrito. Aborda de forma bem breve acerca da questão indígena, mostrando cumprir a obrigatoriedade da Lei 11.645/08. Já na apostila didática do nono ano, os alunos tem a oportunidade de ter o conhecimento de África nas unidades 1 e 3, onde é trabalhado no primeiro semestre e segundo semestre, de forma bem resumida, o que deixa uma grande lacuna no ensino-aprendizagem destes educandos.

E assim, fecha a temática sobre a história africana e vem os temas clássicos, os de sempre, dentro do componente curricular, História. A história da África tem que ser trabalhada continuamente, pois temos uma grande problemática, que é o preconceito racial, presente na sociedade brasileira.

Considerações Finais

O ensino sobre a história da África e suas culturas é um tema que deve ser inserido com mais profundidade no ensino-aprendizagem do educando, pois este conhecimento é importante para que o sujeito compreenda a importância do negro para a construção do país.

O educando não pode ver o negro apenas como aquele que só participou da escravidão e sim vê-lo como um ser histórico, que contribuiu na política, na economia, na questão cultural do país. É preciso fazer a desconstrução relacionado aos povos africanos, nos termos inferiores, preconceituais, pois fazendo esta desconstrução, estará contribuindo para uma educação antirracista.

A implementação da Lei 10639/03, foi um passo importante para mudar estes entraves no ensino da história da África, porém, ainda falta o melhoramento de muitos fatores, para que possa trabalhar o que exige a lei, o educador por sua vez, precisa buscar conhecimentos e inserir na sua metodologia as questões das diversidades e ampliar o seu trabalho no combate ao racismo.

A Lei 10.639/03, traz grandes benefícios na questão do ensino de África, mas, é necessário a ampliação dos conteúdos nos livros e materiais didáticos. Através da pesquisa foi possível perceber um avanço bem gradativo nestes dezoito anos (18), completos acerca da lei.

Contudo, os temas se apresentam nos materiais didáticos, focados numa África, ainda conectada à história eurocêntrica. Sabemos que é um fator que persistirá, que não sairá assim tão fácil deste processo, devido a colonialidade que se infiltrou neste país. Para tanto, faz-se necessário o envolvimento dos setores e profissionais da área da educação a fim de mudar este cenário. E assim, oferecer um ensino de qualidade e igualitário.

Referências

- BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2005.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História Cultura Afro-Brasileira"**. Brasília, 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- GRISA, G. D. Reorganização curricular para a educação das relações étnico-raciais. In: ZITKOSKI, J. J. MORIGI, V. Educação Popular e Práticas Emancipatórias: Desafios Contemporâneos. Porto Alegre: Corag, 2011, p. 109 a 119.
- MAIA, Joseane. **Herança quilombola maranhense: história e estórias**. São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura).
- MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03.
- Paris, Lucas Giacometti. **Ético Sistema de Ensino: 6º ao 9º ano: história: ensino fundamental 2**: livro do professor/ obra coletiva; coordenador Renato Luiz Tresolavy. - 1. ed.-São Paulo: Saraiva, 2020.
- SILVA, Ana Célia da. **A Desconstrução da discriminação no livro didático**. In: Kabengele Munanga (organizador). Superando o Racismo na escola. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- SILVA, Maria de Lourdes. Diversidade Étnico-racial e Educação Escolar: uma leitura das Práticas pedagógicas no Ensino Médio: Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2006.
- DE SOUZA, Adriana Barreto. **Biografia e escrita da História: reflexões preliminares sobre relações sociais e de poder**. In: Revista Universidade Rural – Serie Ciências Humanas, Seropédica, RJ: EDUR, v. 29, n. 1, p 27 – 36, 2007.
- WEDDERBURN, Carlos Moore. **Novas Bases para o Ensino de História da África no Brasil**. In: MEC/BID/UNESCO. Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/2003. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 133-166.
- Enviado em 31/08/2021
Avaliado em 10/10/2021

ENSINO REMOTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES À CONSECUÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Valmôr Scott Junior¹⁸

Lucas Visentini¹⁹

Taiguer Henrique Silva Saraiva²⁰

Resumo

Este artigo apresenta contribuições à discussão sobre formação de professores no contexto da pandemia pelo Coronavírus, ao considerar a consecução do Direito à Educação dos cidadãos. Objetiva socializar as reflexões realizadas, ao destacar a importância do tema aos processos de ensino-aprendizagem. A pesquisa é de natureza qualitativa e a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. A partir da tessitura teórico-conceitual realizada, constatamos os desafios e possibilidades da efetiva consecução do Direito à Educação (assegurado pela Constituição Federal de 1988), ao considerarmos o âmbito educacional. Finalmente, em relação aos resultados alcançados com o estudo realizado, ressaltamos a importância do diálogo e da reflexão para a formação de professores e o Direito à Educação nos diversos níveis e contextos educacionais a partir da pandemia.

Palavras-chave: Ensino. Educação. Ciências Humanas. Formação de Professores.

Abstract

This article presents contributions to the discussion on teacher training in the context of the Coronavirus pandemic, considering the achievement of the Citizens' Right to Education. It aims to socialize the reflections carried out, by highlighting the importance of the theme to the teaching-learning processes. The research is qualitative in nature and the methodology used was bibliographic research. Based on the theoretical-conceptual framework carried out, we observe the challenges and possibilities of the effective achievement of the Right to Education (assured by the Federal Constitution of 1988), when considering the educational sphere. Finally, in relation to the results achieved with the study carried out, we emphasize the importance of dialogue and reflection for teacher training and the Right to Education at different levels and educational contexts during the pandemic.

Key words: Teaching. Education. Human Sciences. Teacher training.

¹⁸ Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Direito (UFPel). Pesquisador e orientador no Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD/UFPel). Líder do Grupo de Estudo Direito, Educação e Vulnerabilidade G-DEV, com registro no Diretório do CNPq. Interesse em pesquisas na área do Direito e da Educação, com ênfase em grupos sociais em situação de vulnerabilidade.

¹⁹ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação (PPGE/UFSM). Especialista em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Licenciado em Pedagogia (UFSM). Bacharel em Ciências Contábeis (UFSM). Pesquisador integrante do GPKOSMOS/UFSM (Grupo de Pesquisa em Educação na Cultura Digital e Redes de Formação), do KITANDA/UFSM (Educação e Intercultura) e do G-DEV/UFPel (Direito, Educação e Vulnerabilidade). Professor, escritor e pesquisador.

²⁰ Taiguer Henrique Silva Saraiva é bacharel em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Pelotas (PPGD/UFPel) e Pesquisador no grupo de estudos em Direito, Educação e Vulnerabilidade (G-DEV).

Introdução: contexto investigativo

A Educação, na condição de direito humano e social básico contemplado na Constituição Federal de 1988, gera, para o Estado, a obrigação da garantia de consecução desse direito para todos os cidadãos, sem quaisquer tipos de discriminação, seja de raça, sexo, crença, orientação sexual, dentre outros. Contudo, em cada momento histórico, o exercício de tal direito não se reduz à proteção legal, ao considerarmos que a Educação sofre alterações no decorrer dos seus processos e, outrossim, em decorrência de fatores de ordem social, econômica, cultural e sanitária.

Atualmente, há um fator que se destaca como mobilizador de modificações no exercício da Educação por seus sujeitos em todos os níveis e modalidades educacionais, da Educação Básica ao Ensino Superior. Trata-se da pandemia decorrente do Coronavírus, que interferiu de forma dramática no contexto educacional brasileiro, latino-americano e mundial. No contexto brasileiro, apesar de nosso país adotar as modalidades educacionais presencial e Educação a Distância (EaD) em seus processos de ensino-aprendizagem, a pandemia faz emergir a necessidade do ensino remoto como tentativa para a consecução do exercício do Direito à Educação.

No referido cenário, em busca da certeza sobre as consequências positivas do ensino remoto nesse período pandêmico da história mundial, muitos fatores devem ser contemplados na complexidade que o ensino (remoto) de qualidade exige: plataformas educacionais adequadas, metodologias adaptadas, qualidade dos serviços de internet prestados e, igualmente, a formação de professores direcionada ao ensino remoto em todas as suas particularidades. Diante dessas considerações, o presente estudo – realizado no contexto do G-DEV/UFPEL (Direito, Educação e Vulnerabilidade) – busca instigar a discussão sobre a formação de professores para o ensino remoto no contexto latino-americano, mais especificamente o brasileiro, ao destacarmos que os professores são sujeitos fundamentais para o êxito dos processos de ensino-aprendizagem, independentemente do nível ou da modalidade educacional adotada.

Direito Social à Educação no contexto da pandemia

No dia 30 de janeiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto do novo Coronavírus constituía emergência de saúde pública internacional (OPAS, 2020). No Brasil, ao final do mês de fevereiro do mesmo ano, identificou-se a primeira contaminação interna pelo vírus e a declaração de transmissão comunitária. A primeira morte registrada pela doença no país ocorreu no mês de março de 2020 (AGÊNCIA BRASIL, 2021). No momento da escrita do texto ora socializado, há quase seiscentas mil mortes de brasileiros causadas pelo Coronavírus.

Diante de tal cenário catastrófico, a pandemia oriunda do Coronavírus demandou mudanças urgentes em praticamente todos os âmbitos sociais. Segundo Sarlet (2020), no sistema educacional não foi diferente, impondo que instituições, profissionais da educação e estudantes se reinventassem. Uma das medidas apontadas pelos profissionais da saúde para a possível mitigação da propagação do vírus é o distanciamento social. Nessa senda, segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), cerca de 1,6 bilhões de estudantes deixaram o ensino presencial em mais de 190 países, o que representa mais de 90% da população estudantil de todo o mundo (UNESCO, 2020). Conforme Sarlet (2020b):

O desastre causado pela crise sanitária, econômica e social em curso diante da disseminação do assim designado coronavírus tem impactado o Direito de modo praticamente sem precedentes desde a devastadora “gripe espanhola”, de 1918, não considerando-se aqui as sequelas das duas grandes Guerras Mundiais e de outros conflitos armados e desastres naturais.

Por conseguinte, o primeiro grande desafio do exercício do Direito à Educação no Brasil, a partir da pandemia, foi a transição do ensino presencial para o ensino remoto. Adota-se aqui a concepção de Ensino Remoto Emergencial (ERE) em grande escala (HODGES, 2020). No âmbito federal, as portarias do Ministério da Educação (MEC) números 343 e 345, respectivamente de 17 e 19 de março de 2020, dispõem sobre a substituição das aulas presenciais por remotas enquanto durar a situação de pandemia pelo Coronavírus:

autorizou em caráter excepcional a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (ABMES, 2020)

A referida disposição federal foi amplamente replicada entre os governos estaduais e municipais, sendo exemplo o documento de orientações à Rede Pública Estadual de Educação do Rio Grande do Sul para o “modelo híbrido de ensino” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, RS, 2020). A partir dessas disposições e de outras elegidas pelos Entes Federativos, a principal metodologia de ensino adotada no território nacional foi o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Como explica Hodges (2020), as comparações entre o ensino remoto emergencial e o ensino presencial anterior à pandemia são inevitáveis. Contudo, não há utilidade prática nessa comparação entre um processo educativo presencial e um remoto, dado que as variáveis analisadas – por exemplo, as formas de participação discente ou as metodologias ativas docentes – serão distintas. É importante destacar que o ERE e a Educação a Distância (EaD) são experiências significativamente diferentes. Como expõe Hodges (2020), as condições abruptas nas quais o ensino presencial transposto para o ensino remoto ocorreu durante a crise pandêmica impediu uma preparação adequada para o ERE ser classificado propriamente como Educação a distância (EaD).

É preciso salientar as ações concernentes à Educação a Distância (EaD) no Brasil, como, por exemplo, o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado para a democratização da modalidade EaD, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país (BRASIL, 2006). Ressalta-se, portanto, que a Educação a Distância (EaD) é uma modalidade educacional com estudos consolidados, planejamento próprio e metodologias previamente estabelecidas, pensadas desde sua gênese para ações síncronas e assíncronas. Hodges (2020, p. 06) afirma que “o contrário das experiências planejadas desde o início e projetadas para serem *online*, o Ensino Remoto de Emergência é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise”.

Nesse sentido, o ERE não herda todo o campo de estudo da EaD. Por mais que possuam características semelhantes, trata-se de outra situação. O ERE diferencia-se, em relação à EaD, pelo seu caráter metodológico temporário, dado que os processos educacionais a distância contemplam suas especificidades próprias e possuem, em regra, caráter não-temporário, sendo que, conforme as turmas e os períodos, ocorre a adaptação das competências e das habilidades para responder a determinada necessidade e não à metodologia, que permanece essencialmente a distância.

Outrossim, o ERE é uma forma de transposição dos processos de ensino-aprendizagem, inicialmente planejados para ocorrer na modalidade presencial e que deverá retornar a tal formato ou semelhante assim que cessar a situação de crise, como destaca Hodges (2020). A EaD possui suas especificidades teórico-metodológicas, concernentes aos seus processos educacionais; já o ERE, vivenciado no decorrer da pandemia pelo Coronavírus, é uma ressignificação do modelo presencial transposto para o âmbito virtual ou híbrido (o qual utiliza elementos do presencial e do virtual).

Como limitação à consecução do ERE, Hodges (2020) pontua que, embora possa ter ocorrido grande esforço das instituições de ensino e dos profissionais da área da educação em sua implementação, as condições materiais e de pessoal interferem na execução das ações educacionais. Para superação de tais limitações adota-se, inicialmente, duas vertentes que possibilitam o ERE, sobretudo vinculadas às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Martinhão (2019) ressalta que a disponibilidade material – em termos de hardware e software – não é suficiente se os principais atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem não souberem utilizar todas as potencialidades dessas ferramentas. Logo, há necessidade de formação para utilização e conhecimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) disponibilizadas no ERE.

Nesse contexto, convém abrir um breve parêntese para versar sobre as TDIC. Ainda que o uso de TDIC na Educação não seja novidade, a pandemia do Coronavírus ocasionou sua demanda em escala de utilização nunca antes vista no âmbito educacional. O que na educação presencial configurava recursos e instrumentos auxiliares, agora assume o papel de protagonista dos processos de ensino-aprendizagem junto aos estudantes, pais, professores e demais profissionais da educação.

Esses recursos educacionais incluem plataformas diversas, que variam de acordo com o nível de ensino, disponibilização pelas instituições e planejamento dos gestores. Como exemplos, podemos citar algumas das principais plataformas utilizadas: Moodle, Teams, Google Classroom, Google Meet, dentre outras.

Nesse sentido, é notório que essas plataformas não garantem o sucesso dos processos de ensino-aprendizagem por si mesmas, sendo necessárias ações efetivas [inter]mediadas pelos professores, os quais podem optar, dentro de sua esfera de autonomia, por atividades: síncronas (todos participam concomitantemente durante determinado período de tempo) ou assíncronas (disponibiliza-se a atividade de forma remota).

Assim sendo, tratando-se da capacidade das instituições na promoção da disponibilidade material das TDIC e formação ou capacitação para utilização das ferramentas, encontram-se dois obstáculos: a) desigualdade social material em países de modernidade tardia, como é o caso brasileiro; b) falta de recursos humanos na execução dos serviços públicos, visando o auxílio integral das necessidades de formação docente e discente para o melhor aproveitamento das TDIC. (HODGES, 2020)

Santos (2020) destaca que a pandemia escancarou uma crise dentro da crise, sobretudo relativa aos problemas de exercício dos Direitos Sociais, que foram sucateados, principalmente, em decorrência dos privilégios econômicos praticados a partir da década de 1980. A situação da Educação não é diferente, na medida em que, na esteira das reformas neoliberais, houve alterações significativas no Estado, ocorrendo a privatização de uma série de Políticas Públicas, sendo o setor educacional afetado por essas alterações. (BELLO, 2010)

Sob a mesma perspectiva Ferrajoli (2021, p. 08) ressalta que “ainda mais amarga é a reflexão, estimulada pelo vírus, sobre o nosso passado”. Essa tragédia veio revelar a miopia das políticas governamentais. Contudo, para Santos (2020, p.11), “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população”. As condições materiais na quarentena e, conseqüentemente, as condições para o ERE não são as mesmas, dado que a vulnerabilidade de determinados grupos – tais como os hipossuficientes – e dos grupos historicamente excluídos – o chamado “Sul” por Santos (2020) – agrava-se em relação a grupos privilegiados, o que origina várias crises na crise.

A pandemia modificou tanto o momento presente quanto as perspectivas sobre o exercício do Direito Social à Educação. É possível afirmar que o retorno à “normalidade” acarretará, em alguns âmbitos sociais, modos de viver adotados durante a vigência da pandemia. A partir disso, no exercício do Direito à Educação, o papel das TDIC, presentes de forma intensa no ERE, continuará ressignificado após o período pandêmico. Segundo Ferrajoli (2021, p.07), “a pandemia do Coronavírus está mudando e vai mudar ainda mais a vida de todos. Isso nos obriga a repensar a política e a economia e a refletir sobre o nosso presente, o nosso passado e o nosso futuro”. Portanto, de fato, vivemos o presente, sendo construídas narrativas e aprendizados através da cruel pedagogia do vírus, conforme afirma Santos (2020).

Desafios à formação de professores em tempos pandêmicos

O contexto educacional brasileiro, imerso na complexidade que a pandemia pelo Coronavírus exige para o exercício do Direito à Educação na atualidade, faz emergir a urgência do trabalho conjunto de todos os atores sociais da comunidade escolar e universitária. Entre tais sujeitos está o professor, fundamental à efetividade do processo de ensino-aprendizagem, independente da modalidade de ensino ou nível educacional. Nesse sentido, Lamosa (2021, p. 106) destaca que

A CGE considera que quase quatrocentos milhões de crianças e jovens em todo o mundo já sofreram impactos no processo de ensino-aprendizagem por causa do fechamento das escolas e que é necessário manter as atividades de ensino-aprendizagem utilizando, por exemplo, recursos à Educação a Distância.

A pandemia provocada pelo Coronavírus apresenta-se com evidente potencial nocivo aos estudantes e aos processos de ensino-aprendizagem, de modo que o ensino remoto representa uma possibilidade de amenizar tais danos, principalmente em relação à construção de conhecimentos, em que a atuação do professor é extremamente necessária. Diante disso, é fundamental prepará-lo mediante uma formação direcionada ao contexto atual, uma vez que a carência no seu preparo para adaptação do processo educativo ao ensino remoto configura grave dano ao desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, a Frente Contra o Ensino Remoto/EaD na Educação Básica (2021, p. 124) esclarece:

Ao obrigar as professoras e os professores a ministrarem aulas a distância, os governos e as secretarias de educação não consideraram que a maioria das docentes não possuem formação para lecionar nessas condições, têm pouca familiaridade com as plataformas para esse fim e, sobretudo, talvez nunca tenham refletido de modo mais detido sobre as diferenças entre as duas modalidades de ensino.

A pandemia do Coronavírus interferiu de forma abrupta no cotidiano educativo, na atuação do professor, preparado desde sua formação inicial para atuar no ensino presencial. A rapidez e a urgência de adaptação provocada pelo coronavírus ocasionaram risco de caos no exercício do Direito à Educação. Nesse cenário, o professor acabou por adaptar-se sem uma formação específica no que concerne a metodologias, plataformas virtuais de ensino-aprendizagem, entre outros fatores. Desse modo, conforme a Frente Contra o Ensino Remoto/EaD na Educação Básica (2021, p. 125-126),

De um momento ao outro, professoras e professores se viram transformados em entregadores de atividades remotas assíncronas. Diante da redução do processo de ensino-aprendizagem a algo que não é nem ensino, nem aprendizagem, mas tão somente respostas automatizadas por interface virtual privada, os docentes viram o livre exercício do magistério restrito às conformidades de plataformas limitadas, nas quais o não-acesso e a exclusão são a tônica constante, comprometendo o direito substancial a uma educação pública de qualidade e universal.

Ainda há poucos estudos e dados estatísticos sobre a formação de professores para o ensino remoto, sendo esses atores dos processos educacionais de fundamental importância para o mapeamento e a responsabilização do Estado para o direito a uma educação de qualidade, da qual faz parte o professor por meio de uma formação competente para atuar no ensino remoto. Contudo, isso não exime o Estado de investir na formação docente com enfoque no ensino remoto, o qual atinge a Educação Básica e o Ensino Superior. Conforme Visentini (2014; 2020), a formação de professores requer a devida atenção a questões objetivas e subjetivas concernentes à docência.

Nesse sentido, de acordo com Moreira; Schlemmer (2020, p. 28), “é necessário desencadear processos educativos destinados a melhorar e desenvolver a qualidade profissional dos professores que, claramente, neste momento, foram apanhados de surpresa”. A carência de formação adequada exige enorme esforço dos professores, com um trabalho bem mais intenso do que no ensino presencial sendo, inclusive, cobrado um ativismo excessivo mais focado no fazer do que na reflexão e escolha das melhores metodologias. Eis que Educação de qualidade não pode ser concretizada dessa maneira.

Considerações finais: Educação e pandemia

A Educação é um Direito Social garantido pela Lei Maior do nosso país. Na condição de Direito Social, pressupõe a obrigação do Estado em oferecer as condições para o exercício desse direito, independente das condições sociais vigentes. Nesse sentido, mesmo diante do cenário problemático oriundo da pandemia do Coronavírus, cabe ao Estado assegurar o Direito à Educação pública, gratuita e de qualidade.

Para a consecução de processos educacionais de qualidade no atual momento pandêmico, vários fatores devem ser observados, para além do ensino remoto e, originalmente, do ensino presencial. Entre tais fatores, destacamos a formação de professores para a atuação segura, estratégica e fundamentada no ERE. É notório que os professores e estudantes foram inseridos em tal cenário pandêmico sem o devido preparo.

O contexto do ERE é bastante complexo, pois exige metodologias adaptadas, apropriação de plataformas digitais, atividades virtuais adequadas, estratégias de ensino-aprendizagem, entre outras características peculiares do ensino remoto. É importante destacarmos que a formação inicial de grande parte dos professores é presencial, de modo que o ensino remoto é algo recente. O processo educacional, para ser eficiente, necessita de planejamento. Não sendo possível, como no

caso da atual pandemia, a formação de professores para atuar no ensino remoto configura ação essencial para amenizar os danos educacionais oriundos do perigo de contágio pelo Coronavírus. A atuação sem o devido preparo configura risco para a consecução do Direito Social à Educação.

Eis que, por fim, a formação de professores para atuar no ensino remoto é medida urgente e necessária para o êxito do processo educacional, das relações de ensino-aprendizagem, de modo a evitar riscos ao desenvolvimento intelectual e pessoal de estudantes. As mudanças urgentes ocasionadas pela pandemia atual não devem ser justificativas para o atraso na formação de professores para atuar nesse contexto.

Referências

- ABMES.** Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19). Disponível em: <<https://abmes.org.br/>>. Acesso em 03 de agosto de 2021.
- AGÊNCIA BRASIL.** Primeiro caso de COVID-19 no Brasil completa um ano. Agência Brasil EBC: Brasília, 26 de fevereiro de 2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com>>. Acesso em 05 de agosto de 2021.
- BELLO, E. Cidadania e Direitos Sociais no Brasil:** um enfoque político e social. Espaço Jurídico Journal of Law [EJLL], v. 8, n. 2, p. 133-154, 29 de julho de 2010.
- BRASIL.** Decreto n. 5800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 04, 09 de junho de 2006.
- FERRAJOLI, L. O que nos ensina o Coronavírus?** Revista Direitos Humanos E Democracia, v. 08, n. 15, p. 07-11, 2020.
- Frente contra o Ensino Remoto/EaD na Educação Básica.** Implementação do “ensino remoto” nas redes públicas de Educação Básica na pandemia. In: Trabalho docente sob fogo cruzado – Volume II. Orgs.: MAGALHÃES, Jonas *et. al.* 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.
- HODGES, C. Et al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.** Educause Review, 27 de março de 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/>>. Acesso em 04 de agosto de 2021.
- LAMOSA, Rodrigo. O trabalho docente no período de pandemia:** ataques, lutas e resistências. In: Trabalho docente sob fogo cruzado – Volume II. Orgs.: MAGALHÃES, Jonas *et. al.* 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.
- MARTINHÃO, Maximiliano Salvadori. TIC DOMICÍLIOS.** Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros. Comitê gestor da internet no Brasil. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www.google.com/url?>>. Acesso em 07 de agosto de 2021.
- MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital OnLife.** Revista UFG, v. 20, 2020.
- ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE.** OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo Coronavírus. OPAS: 30 de janeiro de 2020. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/news/>>. Acesso em 10 de agosto de 2021.
- RIO GRANDE DO SUL.** Secretaria da Educação. **Orientações à Rede Pública de Educação do Rio Grande do Sul para o modelo híbrido de ensino.** Secretaria da Educação: Porto Alegre, agosto de 2020. Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/>>. Acesso em 09 de agosto de 2021.
- TOS, B. de S. A cruel pedagogia do Vírus.** Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.
- SARLET, Ingo Wolfgang. Os direitos fundamentais em tempos de pandemia I.** ConJur, São Paulo, 23 de março de 2020. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/>>. Acesso em 11 de agosto de 2021.
- SARLET, Ingo. Direitos fundamentais em tempos de pandemia II:** estado de calamidade e Justiça. ConJur: São Paulo, 05 de abril de 2020b. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/>>. Acesso em: 02 de agosto de 2021.
- UNESCO.** COVID-19: como a Coalizão Global de Educação da UNESCO está lidando com a

maior interrupção da aprendizagem da história. UNESCO, Paris, 22 de setembro de 2020. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/news/>>. Acesso em 12 de agosto de 2021.

VISENTINI, Lucas. **Biologia do Conhecer (BC) e Biologia do Amar (BA):** transgressões epistêmico-teórico-metodológicas e os movimentos autotransformativos discentes-docentes. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (CE), Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2020.

VISENTINI, Lucas. **O escudo de Perseu a refletir a imagem de Medusa:** o processo formativo autopoietico em narrativas autobiográficas de estudantes de pedagogia. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (CE), Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014.

Enviado em 31/08/2021

Avaliado em 10/10/2021

SABERES DOCENTES MOBILIZADOS POR PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vangela Azevedo dos Santos²¹
Elisângela Aparecida Pereira de Melo²²
Tadeu Oliver Gonçalves²³

Resumo

Este artigo é parte da pesquisa em andamento a nível mestrado, a qual investiga os saberes docentes mobilizados na prática de um grupo de professores que ensinam Matemática nos Anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, apresentaremos um panorama das pesquisas sobre os saberes docentes dos professores que ensinam Matemática na Educação Infantil e Anos Iniciais, na formação continuada, por meio de abordagem qualitativa em perspectiva bibliográfica, tendo como fonte, obanco de Teses e Dissertações da Capes, referente ao marco temporal de 2011 a 2020. Como resultados identificamos cinco dissertações as quais fazem menção aos saberes da experiência.

Palavras-chave: Ensino de Matemática; Mobilização de saberes; Prática docente.

Abstract

This article is part of the ongoing research at Masters level, which investigates the teaching knowledge mobilized in the practice of a group of teachers who teach Mathematics in the final years of elementary school. Therefore, we will present an overview of research on the teaching knowledge of teachers who teach Mathematics in Kindergarten and Early Years, in continuing education, through a qualitative approach in a bibliographical perspective, using the Capes Theses and Dissertations database as a source, referring to the time frame from 2011 to 2020. As a result, we identified five dissertations which mention the knowledge of experience.

Keywords: Mathematics teaching; Mobilization of knowledge; Teaching practice.

Introdução

Este artigo é parte da pesquisa de Mestrado em andamento, intitulada “Saberes Docentes Mobilizados por professores que ensinam Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental”, especificamente a constituição da revisão de literatura. Para tanto, intencionamos apresentar algumas pesquisas identificadas no banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que versam sobre os saberes docentes do professores que ensinam Matemática (PEM) na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no sentido de compreendermos como estas vêm sendo discutidas, de modo a ressignificar “[... dos] saberes docentes quanto ao conhecimento acadêmico no processo de formação dos professores”. (MELO, 2009, p. 29).

¹Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGecim) da Universidade Federal do Tocantins, campus Universitário de Araguaína, TO.

²Docente do curso de Licenciatura em Matemática e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGecim) da Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína, TO.

³Professor titular da Universidade Federal do Pará (UFPA), e professor externo convidado do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGecim) da Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína, TO.

Assim, ressaltamos que a utilização da denominação professores que ensinam Matemática (PEM) em vez de professores de Matemática, se justifica pela compreensão de que nem sempre é o professor licenciado em Matemática que atua nessa disciplina nas escolas de Educação Básica, especialmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Destarte, a inquietação em saber como os saberes docentes do PEM na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental vem sendo abordado em Teses e Dissertações, surgiu a partir da leitura de Fiorentini, Passos e Lima (2016), os quais versam sobre mapeamento e Estado da arte, no trabalho intitulado “Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001 - 2012”, tal estudo teve como objetivo “mapear, descrever e sistematizar as pesquisas brasileiras que têm como foco de estudo o professor que ensina Matemática (PEM), produzidas no período de 2001 a 2012, em programas de pós-graduação *stricto sensu* das áreas de Educação e Ensino da Capes”.

Com base nesse mapeamento foi possível notar que pesquisas que têm como ponto de partida o professor que ensina Matemática (PEM) tem ganhado espaço nas discussões no contexto da Educação Matemática, como também as investigações sobre os saberes docentes destes profissionais. Quanto a isso, Fiorentini, Passos e Lima (2016), salientam a existência de uma quantidade considerável de pesquisas que têm como objeto de investigação os saberes docentes dos professores que ensinam Matemática, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior. Em relação a essas pesquisas, observa-se que a maioria estão apoiadas em autores como: Tardif (2002; 2014), Gauthier *et al* (1998), Shulman (1986) e Pimenta (2002).

Voltando nossas atenções para os saberes docentes, Tardif (2014), os classifica em: os saberes pessoais; os saberes da formação escolar (enquanto alunos); os saberes da formação profissional para o magistério; os saberes adquiridos nos programas e livros didáticos utilizados no trabalho e os saberes provenientes das experiências práticas, quanto a estes ele também apresenta as fontes de aquisições e modos de integração no trabalho docente, como detalharemos no Quadro 1.

Quadro 1 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fonte sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros, didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria na experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2014).

No tocante, quanto ao Quadro1, podemos inferir que “[...] os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares[...], fiam-se em sua experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional.” (TARDIF, 2014, p.64), ou seja, é em sala de aula que estes são mobilizados de forma interrelacionados, complementando Tardif (2014), aduz que a aquisição destes, ocorre na efetiva prática e experiência com os pares; sua integração se dá no desenvolvimento dos trabalhos docentes e socialização profissional.

Sobre a formação docente, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997), faz referência os diversos problemas referentes ao ensino de Matemática, dentre eles destaca, o processo de formação dos profissionais de educação, seja pela formação inicial deficitária ou formação continuada que não atendem as reais necessidades destes docentes. Analizando de forma geral, Pimenta (2012) menciona que pesquisas têm revelado que à formação inicial do profissional docente, com cursos de formação, currículo e atividade de estágios, realizados sem observar a realidade escolar não possibilita apreender as contradições presentes nas vivências dos professores em sala de aula. Ela também afirma que a formação continuada, em cursos de suplência e atualização estritamente conteudistas, pouco reverbera nas práticas docentes.

Ao refletirmos sobre a formação docentes dos profissionais que atuam na Educação Infantil Aquino (2005, p.03) afirma que “Pensar a formação dos professores de Educação Infantil implica em analisar o que há de comum e diferente na prática desses profissionais em relação aos professores de outros níveis educacionais.”, de fato a atuação desses profissionais nesta fase da educação escolar possibilita a mobilização de saberes que possivelmente não seriam utilizados em outros níveis, pois a “A Educação Infantil não tem um caráter instrucional, portanto não há um currículo preestabelecido com conhecimentos e saberes apresentados sob forma de disciplina escolar; mas isso não quer dizer que os saberes das disciplinas não tenham qualquer ponto de contato com a Educação Infantil” (AQUINO, 2005, p.10).

Ainda falando sobre formação docente, em relação Anos Iniciais do Ensino Fundamental Perira e Borba(2016, p. 01) afirmam que:

[...] atualmente a formação dos professores tem a finalidade de estabelecer um novo direcionamento para o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando aos docentes momentos de reflexão sobre suas concepções e práticas. O processo de formação matemática dos professores dos anos iniciais, ao longo da história, teve reformulações e conquistas no tocante ao ensinar e aprender Matemática e às novas tendências e possibilidades de aprendizagem.

Assim nos inquietamos em investigar os saberes docentes PEM que atua na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para tanto seremos norteados pelo seguinte questionamento: Como vêm sendo mobilizados os saberes docentes durante os encontros de formação continuada dos professores que ensinam Matemática na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Material e Métodos

O estudo em questão ancora seu caminho investigativo na abordagem qualitativa por meio da pesquisa bibliográfica, pois objetiva ampliar a reflexão sobre determinada área do conhecimento (GUEDES, 2000), de igual modo, Moreira e Caleffe (2006) afirmam que para esta exige a análise de artigos, de livros ou de qualquer outro material de caráter acadêmico.

Assim realizamos este mapeamento na perspectiva de Grant e Booth (2009) e Fiorentini *et al*, (2016) por nos possibilitar o mapear e categorizar em tópicos específicos a literatura existente, atentando para a identificação, à localização das pesquisas num determinado tempo e local, especificamente, do PEM, publicados no banco de Teses e Dissertações da Capes referente ao período de 2011 a 2020, para isso utilizamos como critérios de busca, as seguintes palavras-chave: “Saberes Docentes”, “Matemática” e “Ensino Fundamental”.

Cabe destacar que com a utilização das palavras-chave supracitadas e por meio da leitura inicial dos títulos, identificamos 62 pesquisas, quanto a estas não conseguimos acessar algumas, pois os autores não autorizaram sua publicação, fato também relatado por Fiorentini *et al* (2016, p. 28).

Na configuração desse *corpus*, cabe destacar alguns problemas que dificultaram e até inviabilizaram o acesso aos trabalhos completos em diferentes momentos desse processo, como, por exemplo: falta de acesso às teses e dissertações via banco de dados da Capes; diversificação de palavras-chave utilizadas nos *sites* de busca; [...] Outros fatores que dificultaram a constituição do *corpus*, agora de ordem metodológica, referem-se aos títulos, aos objetivos e aos procedimentos metodológicos pouco claros, que não informavam a natureza do estudo e não permitiam confirmar se ele fazia parte do *corpus* da pesquisa [...].

Com isso, o número de trabalhos foi reduzido para 40. Após a leitura de todos os resumos e do percurso metodológico, as dividimos em duas categorias, sendo 24 pesquisas sobre os saberes docentes do PEM na formação inicial e 16 pesquisas sobre os saberes docentes do PEM na formação continuada.

Com base nessa categorização apresentaremos neste, um recorte das pesquisas mapeadas em relação aos saberes docentes na formação continuada, especificamente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quanto a estas discorreremos cinco dissertações, conforme organizadas no Quadro 2, com o detalhamento por tipo, ano de publicação, instituição de ensino, autor(a) e o título. Como veremos na seção seguir.

Resultados e Discussão

Como resultados no Quadro 2 apresentamos as cinco pesquisas as quais iremos detalhar. Assim não descartamos a possibilidade da existência de outros trabalhos que versem sobre os saberes docentes em relação aos PEM na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os quais não foram adotados neste, em função da utilização dos critérios supracitados.

Quadro 2 – Levantamento de teses e dissertações disponíveis no Banco da Capes

Tipo	Ano	Instituição	UF	Autor(a)	Título
D	2014	UFSCar	SP	Maria José da Silva Rocha	Saberes docentes: vozes de professores da infância sobre a educação matemática para crianças.
D	2015	UNIJUÍ	RS	Márcia Inês dos Santos Maschio	O lugar dos saberes experienciais dos professores no programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa.
D	2015	UFSCar	SP	Patrícia Romão Ferreira	(Res) significação dos saberes docentes para educação infantil, a partir do diálogo com a Etnomatemática.
D	2015	UFPA	PA	Fabio Colins da Silva	Saberes docentes na/da formação continuada de professores que ensinam matemática no ciclo de

					alfabetização.
D	2016	IFES	ES	Viviane Rosa de Lima Ribeiro Castiglioni	Para além do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: saberes-fazeres matemáticos de professoras alfabetizadoras do município de Serra.
Obs. O Código “D” indica Dissertação					

Fonte: elaboração dos autores.

De modo geral, as pesquisas analisadas têm como objetivos, analisar, identificar e verificar os saberes docentes, em relação os conteúdos, saberes pessoais, os saberes da experiência dentro outros no contexto de formação continuada.

Desta forma, Rocha (2014) teve por objetivo investigar os saberes de três professores da Educação Infantil no contexto de formação, por meio da atividade Curricular de Integração, Ensino, Pesquisa e Extensão, e conseguiu evidenciar que as falas destes, estão permeadas por diversos saberes, pois houve momentos que faziam menção aos saberes pessoais, aos saberes da formação profissional para o magistério, aos saberes adquiridos nos programas e livros didáticos e os saberes mobilizados das experiências, corroborando com os estudos de Tardif (2014). Sobre os participantes foram três professores que atuavam na Educação Infantil e participaram da formação em contexto da Atividade Curricular de Integração, Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) *Ciência lúdica para crianças: pressupostos, atividades e vivências*. Tal atividade foi uma das três ações que fizeram parte do Projeto de Divulgação Científica *Ciência lúdica para crianças: Oficinas e atividades de divulgação da Ciência, Matemática e Tecnologia para crianças de 3 a 6 anos*.

A pesquisadora Santos (2015) se propôs a compreender o lugar dos saberes da experiência dos professores alfabetizadores. Com isso observou que os professores alfabetizadores possuem saberes construídos na profissão, que merecem ser ouvidos, e compartilhados com seus pares, que a formação oportunizou melhorar e refletir sobre a prática pedagógica, possibilitou a socialização de experiências pedagógicas entre os pares. Por fim, a pesquisadora ressalta que a massificação da formação pode impossibilitar trabalhar a singularização e a valorização dos saberes da experiência dos professores e que os saberes compartilhados nos encontros de formação, não são compartilhados com professores que não puderam participar dos encontros formativos.

Já a Ferreira (2015) teve como objetivo compreender o processo de formação continuada, em diálogo com a Etnomatemática com um grupo formado por treze professoras que lecionam na Educação infantil e participaram da Atividade Curricular de Integração, Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) intitulada “Etnomatemática na Educação Infantil: reflexões teóricas e metodológicas na formação e atuação de professores”. Com isso, evidenciou que os saberes disciplinares são insuficientes para ensinar Matemática na Educação Infantil, e que os saberes da experiência são acionados, no trabalho com essa disciplina. Ao desenvolver as práticas formativas na ACIEPE observou um compartilhado de ideias, isso possibilitou (res) significar às práticas pedagógicas. A autora relata que a *práxis* pedagógica só pode ser (res) significada, a partir de reflexões críticas sobre o fazer educativo na Educação Infantil em relação às crenças e saberes.

Dando continuidade Silva (2015) investigou os saberes docentes, mobilizados e as relações estabelecidas no processo formativo que dialogaram com os saberes-fazeres de cinco professores, na formação continuada promovida pelo programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Assim, foi possível observar que tanto na formação continuada como na ação educativa cotidiana, os docentes mobilizam uma pluralidade de saberes. Para chegar nesse entendimento o pesquisador teve que fazer uso da escuta sensível das histórias de vida, pessoal e profissional das professoras alfabetizadoras. Desta forma, a pesquisa proporcionou contribuições no sentido de repensar os cursos de formação inicial e continuada de professores e as suas práticas como formadores de professores que ensinam matemática na Educação Básica. Quanto a isso,

propõe uma possível mudança em relação às formações, no sentido de ir além dos saberes do conteúdo, mas que levamos em consideração aspectos pessoais, relacionais, emocionais.

A pesquisadora Castiglioni (2016) se debruçou em investigar de que maneira as relações estabelecidas no processo formativo promovido pelo programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) dialogaram com os saberes-fazer das professoras alfabetizadoras, como objetivo de analisar se movimentos tecidos na formação continuada do PNAIC dialogavam com saberes-fazer matemáticos de um grupo de professoras participantes desta pesquisa. Com isso, pode observar que cada professora externou seus saberes nos encontros no sentido de dialogar com os pares, estás buscam por meio da formação, superar alguns obstáculos conceituais em relação à Matemática, que a formação inicial em diferentes percursos formativos, não possibilitou superar, nem ampliar saberes voltado para o ensino dessa disciplina. Dessa forma, ficou evidente a postura reflexiva das professoras, no sentido de pesquisarem suas práticas, em prol da produção de conhecimentos para seus contextos educacionais.

Considerações finais

Com este panorama, tivemos acesso a alguns estudos sobre os saberes docente dos professores que ensinam Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais Ensino Fundamental, em contexto da formação continuada, isso nos possibilitou ampliar nossa compreensão sobre a mobilização dos saberes docentes na prática docente dos professores que ensinam Matemática. Assim, nos fez refletir sobre a necessidade de darmos voz aos professores no sentido de compreendermos seus saber-fazer, de ouvir suas histórias de vida, e percebemos como o percurso formativo de cada um molda sua forma de compreender o processo de ensino e aprendizagem, especificamente em relação à Matemática.

Diante das leituras e reflexões destes trabalhos, os quais foram desenvolvidos em diferentes modalidades, espaços educativos, formativo e constitutivo dos professores, inferimos que dos cinco trabalhos três objetivam investigar e dois compreender os saberes docentes mobilizados, no contexto de formação continuada. Destarte, em todos os trabalhos os pesquisadores fazem menção a necessidade e nos tornamos professores reflexivos, e que observaram que os participantes da pesquisa já vem exercitando esse modo de pensar. Também foram evidenciadas, por meio das narrativas de alguns professores as lacunas conceituais proveniente de suas experiências na Educação Básica não superada na formação inicial.

Observamos que teórico Maurice Tardif foi o mais citado em todos os trabalhos, tanto para investigar e compreender os saberes docentes, como a para a construção da fundamentação teórica, ou como categorias de análise e/ou para conceituação de saberes docente.

Portanto, esperamos que estes inspirem e contribua para novos pesquisadores darem prosseguimentos nesta investigação, levando em considerações outras categorias não adotadas aqui.

Referências

- AQUINO, L. L. Professoras de educação infantil e saber docente. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, p. 01-12, jan./dez. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Brasília, 1997.
- CASTIGLIONI, V. R. L. R. **Para além do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: saberes-fazer matemáticos de professoras alfabetizadoras do município de serra**. 2016. 218 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática, Vila Velha, 2016. Disponível em:

[https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/123/DISSERTA%0c3%087%0c3%83O Para al%0c3%0a9m Pacto Nacional Alfabetiza%0c3%0a7%0c3%0a3o.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/123/DISSERTA%0c3%087%0c3%83O%20Para%20al%0c3%0a9m%20Pacto%20Nacional%20Alfabetiza%0c3%0a7%0c3%0a3o.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: Acesso em: 15 jul. 2021.

FERREIRA, P. R. **(Re)significação dos saberes docentes para a Educação Infantil a partir do diálogo com a Etnomatemática**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação, Sorocaba, 2015. Disponível em: https://www.ppged.ufscar.br/pt-br/arquivos-1/dissertacoes-defendidas/2015/patricia_romao.pdf. Acesso em: Acesso em: 15 jul. 2021.

FIORENTINI, D. *et al.* O professor que ensina matemática como campo de estudo: concepção do projeto de pesquisa. In: FIORENTINI, D.; PASSOS, C. L. B.; LIMA, R. C. R. (Orgs.). **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001 - 2012**. Campinas, 2016.

FIORENTINI, D.; PASSOS, C. L. B.; LIMA, R. C. R. **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001 - 2012**/ Campinas, SP: FE/UNICAMP, Campinas, 2016.

GAUTHEIR, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisa contemporânea sobre saber docente**. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: ed. Unijuí, 1998.

GRANT, M. J; BOOTH, A. **A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies**. Health Info Libr J. 2009. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>. Acesso em: 15 abr. 2021.

GUEDES, E. M. **Curso de metodologia científica**. Curitiba: HD LIVROS EDITORA. 2000.

MELO, M. V. Pesquisas acadêmicas constituídas nas interlocuções de um grupo de estudos sobre formação de professores que ensinam Matemática. In: FIORENTINI, D.; GRANADO, R. C.; MISKULIN, R. G. S. (Orgs.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam Matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 23-40. (Série Educação Matemática).

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Selma Garrido; Ghedin, Evando (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil Gênese e Crítica de um Conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROCHA, M. J. S. **Saberes docentes: vozes de professores da infância sobre a educação matemática para crianças**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2703/5845.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jul. 2021.

PERIRA, P. M.; BORBA, V. M. L. A prática do professor de Matemática dos anos iniciais: da formação inicial ao cotidiano da ação educativa. **Revista Educação Pública**. v. 16, Ed.13. p. 01-06. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/13/a-prtica-do-professor-de-matematica-dos-anos-iniciais-da-formao-inicial-ao-cotidiano-da-ao-educativa>. Acesso em 20 agos. 2021.

SANTOS, M. I. M. **O lugar dos saberes experienciais dos professores no programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências, Ijuí, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpi.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/224/Disserta%0c3%0a7%0c3%0a3o.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SILVA, F. C. **Saberes docentes na/da formação continuada de professores que ensinam matemática no ciclo de alfabetização**. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2015. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8552/1/Dissertacao_SaberesDocentesFormacao.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: knowledge growth in teachig**. EUA: 1986.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Enviado em 31/08/2021

Avaliado em 10/10/2021