



DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES EM ENSINO

Organizadores

Amanda Oliveira Rabelo
Francisca Marli Rodrigues de Andrade
Geórgia Regina Rodrigues Gomes
Jean Carlos Miranda
Maristela Barenco Corrêa de Mello



**DIÁLOGOS
INTERDISCIPLINARES
EM ENSINO**

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Reitor

Antonio Claudio Lucas da Nóbrega

Vice-Reitor

Fabio Barboza Passos

Eduff-Editora da Universidade Federal Fluminense

Conselho Editorial

Renato Franco [Diretor]

Ana Paula Mendes de Miranda

Celso José da Costa

Gladys Viviana Gelado

Johannes Kretschmer

Leonardo Marques

Luciano Dias Losekann

Luiz Mors Cabral

Marco Antônio Roxo da Silva

Marco Moriconi

Marco Otávio Bezerra

Ronaldo Gismondi

Silvia Patuzzi

Vágner Camilo Alves



DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES EM ENSINO

Organizadores

Amanda Oliveira Rabelo
Francisca Marli Rodrigues de Andrade
Geórgia Regina Rodrigues Gomes
Jean Carlos Miranda
Maristela Barenco Corrêa de Mello



© 2022 EDUFF

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da editora.

Equipe de realização

Direção da EDUFF: Renato Franco

Coordenação Editorial: Ricardo Borges

Revisão: Thais Soares | MC&G Editorial

Normalização: Carlos Otávio Flexa | MC&G Editorial

Projeto gráfico e diagramação: Glaucio Coelho | MC&G Editorial

Capa: Glaucio Coelho | MC&G Editorial (Banco imagens Shutterstock)

Equipe revisão técnica

Adílio Jorge Marques

Amanda Oliveira Rabelo

Ana Isabel Ferreira de Magalhães

Arildo dos Santos Amaral

Cristiana Callai

Daniel Costa de Paiva

Daniela Faria de Souza

Douglas Parreira Braga Garcia

Emerson Tebaldi Poubel

Erliza Faria Ribeiro

Fabiano Dos Santos Souza

Francisca Marli R. Andrade

Georgia Regina Rodrigues Gomes

Gleiciane Lage Soares Poubel

Izabel Cristina Gáliaço Avila

Jacqueline de Souza Gomes

Jean Carlos Miranda

Larissa Maria Gemino Alves Vieira

Liliane Lima de Freitas Sessa Silva

Marcelo Nocelle de Almeida

Maria Goretti Andrade Rodrigues

Marina Badaró Damasceno

Matheus Lopes Ferreira

Renata Nalim Basilio Tissi

Renata Pacheco Marins

Rolf Malungo de Souza,

Rosa Cristina Costa

Tânia Fernandes Ferreira

Tiago Vanini Vieira

Wendel Mattos Pompilho

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

D536 Diálogos interdisciplinares em ensino [...recurso eletrônico] / Amanda Oliveira Rabelo, Francisca Marli Rodrigues de Andrade, Geórgia Regina Rodrigues Gomes, Jean Carlos Miranda, Maristela Barenco Corrêa de Mello (organizadores). – Niterói : Eduff, 2022. – 7,15 kb. : il. ; ePUB.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-5831-075-4

BISAC EDU029000 EDUCATION / Teaching / General

1. Educação. 2. Ensino. 3. Formação de professores. I. Título. II. Rabelo, Amanda Oliveira. III. Andrade, Francisca Marli Rodrigues de. IV. Gomes, Geórgia Regina Rodrigues. V. Miranda, Jean Carlos. VI. Mello, Maristela Barenco Corrêa de.

CDD 370.7

Ficha catalográfica elaborada por Camilla Castro de Almeida CRB7/0041/21

Direitos desta edição cedidos à
Eduff - Editora da Universidade Federal Fluminense
Rua Miguel de Frias, 9, anexo/sobreloja - Icaraí - Niterói - RJ
CEP 24220-008 - Brasil
Tel.: +55 21 2629-5287
www.eduff.uff.br - faleconosco.eduff@id.uff.br
Impresso no Brasil, 2020.

LISTA DE FIGURAS, POEMAS, TABELAS, QUADROS E GRÁFICOS

FIGURAS:

Figura 1: O Tabuleiro	46
Figura 2: Frente (lado esquerdo) e verso (lado direito) de uma carta pergunta do jogo VSHQ.....	47
Figura 3: Frente (lado esquerdo) e verso (lado direito) de uma carta Schrödinger do jogo VSHQ.....	47
Figura 4 (1): Esquema da sequência didática utilizada nesse trabalho	59
Figura 5 (2): Tiras em quadrinhos construídas por alunos	62
Figura 6: Tiras em quadrinhos construídas por alunos	63
Figura 7: Tiras em quadrinhos construídas por alunos.....	64
Figura 8: Adesivo do logotipo escolhido para o trabalho	64
Figura 9: Tira em quadrinhos confeccionada por um aluno com princípio, meio e fim	66
Figura 10: Tira em quadrinhos construída por um aluno	66
Figura 11: Revista de tiras em quadrinhos construída por alunos	68
Figura 12: Questão n. 1 do questionário.....	77
Figura 13: Questões n. 2, n. 4 e n. 6 do questionário.....	79
Figura 14: Questão n. 3 do questionário	80
Figura 15: Questão n. 5 do questionário.....	81
Figura 16: Questão n. 7 do questionário	83
Figura 17: O sol e a escola. Autor: Deyvisson, 6 anos.....	98
Figura 18: A Lua. Autora: Thalita – 6 anos.....	101
Figura 19: Competências Gerais da Educação Básica/Ensino Médio.....	137
Figura 20: Árvore de Similaridade das respostas dos bolsistas do PIBID de Educação Física da UFF, no período de 2010 a março de 2018	189
Figura 21: Primeiro nó significativo ao nível 1 formado pelas variáveis (V10DP e V11DP)	191
Figura 22: Segundo nó significativo ao nível 5, formado pelas variáveis ((V7CP V12DP) V22DP) V11CP), destacado da árvore de similaridade da Figura 1	193
Figura 23: Terceiro nó significativo ao nível 8, formado pelas variáveis ((V10DP V11DP) V13DP) V21DP), destacado da árvore de similaridade da figura 1.....	195
Figura 24: Árvore de similaridade gerada pelo Software CHIC.....	214
Figura 25: Representação do primeiro nó significativo	215

POEMAS:

Poesia 1: O medo do menino: o que se esconde no gesto?	92
Poesia 2: O sol e a Escola	97
Poesia 3: A lua	99

TABELAS:

Tabela 1: Respostas dos discentes à primeira questão do questionário de usabilidade (fiquei muito satisfeito em participar do jogo didático)	32
Tabela 2: Respostas dos discentes à segunda questão do questionário de usabilidade (As regras são de fácil entendimento)	32
Tabela 3: Respostas dos discentes à terceira questão do questionário de usabilidade (Gostei do visual (layout) do jogo)	33
Tabela 4: Respostas dos discentes à quarta questão do questionário de usabilidade (O jogo didático me ajudou na compreensão do conteúdo abordado)	33
Tabela 5: Respostas dos discentes à quinta questão do questionário de usabilidade (Durante a aplicação do jogo didático, aprendi algo novo)	34
Tabela 6: Respostas dos discentes à sexta questão do questionário de usabilidade (O uso do jogo didático aumentou meu interesse em estudar mais a disciplina de Ciências/Biologia)	34
Tabela 7: Respostas dos discentes à sétima questão do questionário de usabilidade (A utilização do jogo didático é apenas um momento de diversão durante a aula)	35
Tabela 8: Respostas dos discentes à oitava questão do questionário de usabilidade (O uso do jogo didático ajuda no aprendizado dos conteúdos explicados pelo professor, de forma divertida)	35
Tabela 9: Respostas dos discentes à nona questão do questionário de usabilidade (Gostaria de utilizar jogos didáticos em outras aulas de Ciências/Biologia)	36
Tabela 10: Respostas dos discentes à décima questão do questionário de usabilidade (Gostaria de utilizar jogos didáticos em aulas de outra disciplina)	36
Tabela 11: Apontamentos sobre Experiência e Experimento	230
Tabela 12: Evolução do Programa Saúde da Família no Estado do Rio de Janeiro – 2007-2016	279

QUADROS:

Quadro 1: Questionário sobre a utilização do jogo didático desenvolvido (Questionário de Usabilidade)	30
Quadro 2: Rubrica do potencial para a afirmação da identidade negra	111
Quadro 3: Distribuição dos respondentes segundo as idades, em anos completos, em 31 de dezembro de 2018	184
Quadro 4: Variáveis associadas hierarquicamente, primeiro nó significativo classificado ao nível significativo 1	191
Quadro 5: Variáveis associadas hierarquicamente, segundo nó significativo classificado ao nível 5	194

Quadro 6: Variáveis associadas hierarquicamente, terceiro nó significativo classificado ao nível significativo 8	196
Quadro 7: Variáveis das questões que formaram o nó significativo	216
Quadro 8: Situação do Programa Saúde da Família em Miracema (RJ) – 2016	279

GRÁFICOS:

Gráfico 1: Média das notas dos dois grupos.....	131
Gráfico 2: Número de alunos 1959-1969	170
Gráfico 3: Quantitativo de alunos (1932 - 1950) – Escola Normal de Pádua	174

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
EIXO I - COTIDIANO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
1. AVALIAÇÃO DE UM JOGO DIDÁTICO SOBRE “CORPO HUMANO”, PARA O QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, POR FUTUROS DOCENTES Rosa Cristina Costa Jean Carlos Miranda	26
2. JOGO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DA QUÍMICA: UMA PROPOSTA AVALIADA PELOS DOCENTES Matheus Lopes Ferreira Adílio Jorge Marques	42
3. UTILIZAÇÃO DE TIRAS EM QUADRINHOS COMO MEDIADORA DO ENSINO SOBRE DENGUE E AEDES AEGYPTI Renata Nalim Basilio Tissi Marcelo Nocelle de Almeida	57
4. EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM DIÁLOGO COM A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP): PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL Daniela Faria de Souza Francisca Marli Rodrigues de Andrade Wendel Mattos Pompilho	73
5. LEITURA COMO GESTO QUE SE DESDOBRA NA DESCOBERTA DA ESCRITA Ana Isabel Ferreira de Magalhães Cristiana Callai	89
6. O CABELO CRESPO E A IMAGEM NEGRA AFIRMATIVA NA LITERATURA INFANTIL Marina Badaró Damasceno Rolf Malungo Ribeiro de Souza	106
7. HIPERTEXTO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM INTERDISCIPLINAR PARA O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO Douglas Parreira Braga Garcia Geórgia Regina Rodrigues Gomes	121

8. BNCC NO ENSINO MÉDIO: UM CAMINHO PARA A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO E APRENDIZAGEM?	135
Emerson Tebaldi Poubel Gleiciane Lage Soares Poubel Jacqueline de Souza Gomes	

9. RECURSOS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E DO PENSAMENTO COMPLEXO	147
Larissa Maria Gemino Alves Vieira Adílio Jorge Marques Daniel Costa de Paiva	

EIXO II - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSIONALIZAÇÃO

10. FORMANDO PROFESSORES, DIFERENTES MODOS EM UMA MESMA SOCIEDADE (1950-1960)	163
Izabel Cristina Galição Avila Amanda Rabelo	

11. ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DO SUBPROJETO DO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE COM O SUPORTE DO SOFTWARE CHIC	183
Renata Pacheco Marins Fabiano Dos Santos Souza	

12. UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA REFERENTES À EDUCAÇÃO FINANCEIRA COM O SUPORTE DO SOFTWARE CHIC	202
Tiago Vanini Vieira Fabiano dos Santos Souza	

13. COMPONDO ESCRITAS PARA UM ESTUDO, INVENTANDO ESCOLAS: EDUCAÇÃO EM ERRÂNCIA E O DIÁRIO DE CAMPO	221
Arlido dos Santos Amaral Maria Goretti Andrade Rodrigues	

14. UM OLHAR DO COORDENADOR PEDAGÓGICO SOBRE AS SUAS ATRIBUIÇÕES	240
Liliane Lima de Freitas Sessa Silva Amanda Oliveira Rabelo	

15. SAÚDE MENTAL E ENSINO: NORMALIDADE E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO	260
Erlza Faria Ribeiro Maria Goretti Andrade Rodrigues	

16. INTERDISCIPLINARIDADE E MATRICIAMENTO EM UMA CARTOGRAFIA NO CAMPO DA SAÚDE MENTAL E COLETIVA	277
Tânia Fernandes Ferreira Maria Goretti Andrade Rodrigues	

SOBRE OS AUTORES	297
-------------------------	------------



APRESENTAÇÃO

Amanda Oliveira Rabelo
Francisca Marli Rodrigues de Andrade
Geórgia Regina Rodrigues Gomes
Jean Carlos Miranda
Maristela Barenco Corrêa de Mello
Jacqueline de Souza Gomes
Maria Goretti Andrade Rodrigues
Mitsi Pinheiro L. Benedito

A organização deste livro *Diálogos interdisciplinares em ensino* surge com o objetivo de valorizar a produção dos egressos e discentes do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEEn-UFF) que sejam resultantes de pesquisas provenientes das dissertações, estando relacionados com a área de concentração do mestrado que reconhece “a organicidade das dimensões do ensino, bem como a importância consequente da integridade dos vários campos disciplinares e dos conteúdos pedagógicos, tanto nos contextos educativos formais como não formais”. Enfim, temos “como finalidade promover um diálogo interdisciplinar e teórico-prático. Assim, concentramos a proposição de investigações dos processos e ensaios de práticas educativas e de formação docente que estão presentes no cotidiano escolar, este que se tece em diálogo com a diversidade da experiência humana”.

O objetivo dessa coletânea — financiado pela verba Proap/Capes recebida pelo PPGEn-UFF — consiste em ampliar os espaços de comunicação científica das pesquisas realizadas no âmbito do Programa. Logo, prioriza as produções coletivas que foram/estão sendo realizadas em parceria entre discentes e docentes, ao longo de todo o percurso formativo no programa. Nesse sentido, contempla resultados de pesquisas teóricas e empíricas realizadas a partir do ano de 2015; ou seja, após a implementação do Programa, no Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (Infes) da Universidade Federal Fluminense (UFF), em Santo Antônio de Pádua(RJ).

Para destacar os resultados das pesquisas produzidas no âmbito do PPGEn-/UFF, contempladas nesta coletânea, é importante revisitarmos a trajetória do Programa, justamente para colocarmos em evidência as aproximações interdisciplinares dessas pesquisas com o contexto geográfico e epistêmico que caracterizam a criação e a continuidade do programa. Por esta razão, consideramos oportuno ressaltar que o PPGEn-UFF, com a oferta de mestrado acadêmico interdisciplinar em Ensino, iniciou com o propósito de promover diálogos interdisciplinares nos cursos de formação de professores do Instituto. Tais diálogos são incentivados desde a composição do corpo docente, perpassando pela vinculação do mesmo aos departamentos do Infes e a outras faculdades — neste caso da própria UFF e da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Os diálogos interdisciplinares são construídos, também, a partir das diferentes áreas de formação dos docentes e suas inscrições às duas linhas de pesquisa do programa: a) Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes; b) Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Nesse sentido, os docentes do Mestrado Stricto Sensu em Ensino demonstram interesses e experiências em refletir sobre as questões de ensino, nomeadamente as questões relacionadas ao cotidiano escolar, à formação de professores, à diversidade e à inclusão de minorias políticas, à inclusão dos saberes ancestrais, às práticas voltadas ao ensino, o planejamento e a gestão, outras epistemologias e suas escritas. Da mesma forma, os docentes desenvolvem iniciativas educativas que se relacionam com todos os níveis, conteúdos curriculares transversais, disciplinas diversificadas, temáticas, modalidades e etapas educacionais.

Com essas iniciativas, o Mestrado em Ensino é destinado a graduados em cursos de licenciatura, bem como bacharéis e quaisquer graduados que desejam se especializar nas linhas de abrangência do programa, voltando

os seus projetos de dissertação às melhorias do ensino em relação à sua área de formação, sobretudo no ensino da sua disciplina ou na conexão da sua formação com as melhorias do ensino nas instituições escolares e fora delas. Trata-se, portanto, de um curso que objetiva promover a produção, atualização e disseminação de conhecimentos, a formação científica continuada, a qualificação em prol da melhoria do ensino, do desempenho profissional, da consciência política e do exercício da cidadania.

O PPGEn-UFF visa, entre outras finalidades, ao desenvolvimento cognitivo e o estímulo à produção, difusão e utilização de saberes, seja por meio do desenvolvimento de reflexões e ações sobre as concepções e diretrizes que regem o ensino no país, seja na busca da melhoria dos processos produtivos de bens e serviços. Objetiva, especificamente, a preparação para o ensino em todos os níveis e modalidades do ensino formal, da educação básica à educação superior; bem como, as modalidades de ensino que acontecem fora dos espaços escolarizados. Isso acaba delimitando o perfil dos ingressos, uma vez que os prováveis candidatos a este programa atuam ou pretendem atuar em instituições públicas e privadas dos setores de educação, saúde, cultura, desenvolvimento rural, entre outros voltados às questões relacionadas com o ensino.

Para candidatos que já atuam no ensino, assim como para os que pretendem atuar, o Programa propõe contribuir para a ampliação dos conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos, visando tanto o conhecimento pedagógico do conteúdo, a produção de inovação didática e metodológica, quanto a construção do conhecimento científico e análise crítica de caráter micro e macroestrutural que interferem nos processos de ensino. Pois, o programa visa à formação inicial e continuada de docentes e profissionais da educação em geral, pretendendo dar continuidade à formação de graduados, em várias áreas de conhecimento, com o objetivo de prosseguir na área do Ensino.

A proposta do PPGEn-UFF consiste em que os graduandos se transformem em docentes pesquisadores de suas práticas, capacitando-os para utilizarem tecnologias — como as da informação e comunicação — aliadas a métodos e técnicas de investigação em ações direcionadas a: a) compreender diferentes perspectivas teóricas na análise das relações entre educação e sociedade; b) produzir referenciais teórico-metodológicos para compreensão do processo de ensino e das relações educação sociedade; c) elaborar e executar projetos de ensino e pesquisa; d) analisar a apropriação do conhecimento; e) acompanhar a atual e rápida evolução do conhecimento. Assim,

a proposta visa a integrar tanto os conteúdos específicos e pedagógicos, quanto os vários campos disciplinares, alargando as pesquisas interdisciplinares que rompem com as propostas de ensino tradicionais multidisciplinares e fragmentadas, relacionando o teórico e o prático, a ciência e a tecnologia, os conhecimentos eruditos e populares, entre outros.

O curso pretende a conexão entre áreas do conhecimento que, no decorrer dos tempos, se distanciaram através da especialização, buscando eliminar as fronteiras que têm compartimentado o saber e comprometido o ensino. Portanto, a interdisciplinaridade é incentivada desde a composição do corpo docente, cuja formação inicial e especialização foi realizada em diferentes áreas do conhecimento. Por conseguinte, os docentes do curso de mestrado demonstram interesse e experiência em empreender diálogos interdisciplinares, refletindo sobre questões pertinentes ao ensino, e que observem: (i) as relações entre professores e alunos; (ii) os aspectos políticos/culturais/religiosos/sociais que atravessam o ensino; (iii) o cotidiano escolar; (iv) a formação de professores; (v) a diversidade e inclusão de minorias; (vi) as práticas de ensino; (vii) o planejamento e a gestão; (viii) as conexões entre arte, ciência, filosofia e ensino.

Desde a sua implementação — ano de 2015 — o Mestrado em Ensino tem se consolidado anualmente através da formação de excelência oferecida ao Noroeste Fluminense e seu entorno. No que se refere ao georreferenciamento do programa, entre 2015 e 2020 foram registrados ingressantes residentes em quinze municípios do estado do Rio de Janeiro, bem como discentes provenientes dos estados de Alagoas, Espírito Santo e Minas Gerais. A abrangência e diversidade do domicílio discente, verificadas durante os anos iniciais do programa, dá a ver sua relevância junto à formação de populações para as quais a oferta da pós-graduação é historicamente escassa.

Destaca-se que este é o primeiro curso de Mestrado em Ensino da mesorregião do estado e dos municípios das microrregiões limítrofes, tendo alto impacto na educação da região, com grande impacto na formação docente desta região que tem trânsito contínuo de habitantes, com distância próxima de 15 a 140 quilômetros (compreendida por 59 municípios dos Estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo) que contém baixo PIB, baixa escolaridade, indicadores educacionais baixos (inferiores ao IDE médio do Estado), atividade agrícola predominante, mas que tem um alto número de matrículas e de docentes na educação básica que desejam e necessitam de mais formação.

Assim, a criação do mestrado contribui para o desenvolvimento profissional e acadêmico dos professores formados e professores da Educação Básica da região, que não tinham onde prosseguir os seus estudos, trazendo também melhorias para os seus alunos da Educação Básica, e também para os docentes da UFF/Infes.

Tal curso tem recebido um número de inscrições bastante expressivo, por se tratar da constituição das primeiras turmas e da incipiência da oferta desta modalidade de ensino na região. Considerando a proximidade das relações humanas no contexto de um espaço com reduzida dimensão territorial, é pertinente sinalizar que a presença de um Programa de Pós-Graduação em Ensino tem mobilizado professores da Educação Básica em busca de qualificação. Assim, no ano de 2015, contou com a inscrição de 118 candidatos, em 2016 contou com 112, em 2017 contou com 137, em 2018 contou com 133, em 2019 157 candidatos inscritos e em 2020 foram 106 inscritos. A primeira turma iniciou em abril de 2015 com 15 discentes. Em 2016 tivemos entrada de 16 discentes, em 2017 de 25 discentes, em 2018 de 20 discentes, em 2019 com 23 discentes e em 2020 não houve entrada por causa da pandemia da covid-19. Sendo importante ressaltar que o programa já formou um total de 76 mestres.

Por isso, apontamos que o mestrado teve alto impacto na educação da região, assim como as licenciaturas do INFES/UFF também tiveram, conforme mostram os dados educacionais do IDEB dos municípios da região que aumentaram desde 2009 e mais ainda a partir de 2015. Os indicadores educacionais, como professores com nível superior e outros dados, também aumentaram, o que mostra tanto o impacto quanto a necessidade do curso na região, pois as necessidades formativas dos estudantes graduados demandam a continuidade dos estudos, o que, em grande parte, não seria viável ao estudante do interior.

Assim, a terminalidade para grande parte dos estudantes repousava na escola básica, mas atualmente as aspirações têm se voltado à continuidade. Trata-se de um fenômeno que tende à ampliação, uma vez que a escolarização progressiva de um sujeito pertencente a uma cidade do interior afeta rápida e proximamente toda a sua rede de relações.

Junte-se a isso o fortalecimento de redes de relações que, futuramente, podem implicar também na ampliação das redes e projetos colaborativos, em perspectiva nacional e internacional.

A formação do corpo discente é viabilizada por um corpo docente comprometido com as demandas educacionais da região, cujos projetos

e grupos de pesquisa, produções científicas de alto impacto e redes de colaborações nacionais e internacionais retratam os contextos, as realidades e os desafios da área de Ensino, inserida e refletida na realidade nacional. Com isso, a comunidade acadêmica do PPGEn-UFF espera que as pesquisas produzidas no âmbito do programa possam construir novos saberes e promover inovações voltadas ao campo educacional.

O princípio da inovação pedagógica, entre outros amplamente defendidos nos objetivos do programa, foi determinante para pensarmos na organização desta coletânea em duas partes. A primeira parte, sob o título de “Cotidiano escolar e práticas pedagógicas”, concentra oito capítulos que se desdobram sobre os elementos teóricos, metodológicos e epistemológicos que caracterizam as diversas realidades dos espaços escolarizados. A segunda parte, com a proposta de discutir os aspectos da “Formação de professores e da profissionalização” reúne oito textos, nos quais as e os atores se debruçam sobre as questões e os desafios atuais, inscritos nos percursos formativos de docentes e nas atuações laborativas desses profissionais.

No Capítulo 1 desta coletânea, que abre o Eixo I – Cotidiano escolar e práticas pedagógicas, o texto Avaliação de um jogo didático sobre “Corpo Humano”, para o quinto ano do Ensino Fundamental, por futuros docentes, a egressa Rosa Cristina Costa e o professor Jean Carlos Miranda descrevem a importância dos jogos didáticos como ferramentas auxiliares no processo ensino-aprendizagem, possibilitando uma maior facilidade para aquisição/apreensão dos conteúdos pela maior interação docente-discente por meio do estímulo ao trabalho em equipe. Foi elaborado um jogo didático sobre o tema “Corpo Humano” para utilização em aulas de Ciências do quinto ano Ensino Fundamental I, bem como um questionário avaliativo do jogo. O jogo didático foi aplicado aos discentes do Ensino Médio - Formação de Professores do Colégio Estadual Rui Guimarães de Almeida, no município de Santo Antônio de Pádua-RJ, que avaliaram a sua funcionalidade técnica através da aplicação do questionário de usabilidade. A análise efetuada na investigação sugere que o jogo didático alcançou o objetivo didático-pedagógico para o qual foi proposto, tendo sido aprovado pelos futuros docentes como uma ferramenta potencial no processo ensino-aprendizagem do tema “Corpo Humano”.

No Capítulo 2, Jogo didático para o Ensino da História da Química: uma proposta avaliada pelos docentes, do egresso Matheus Lopes Ferreira e o professor Adílio Jorge Marques, apresenta a proposta de um jogo

didático para o ensino da História da Química aos alunos dos anos finais dos Ensinos Fundamental e Médio. Com base em Vygotsky que defende a utilização de atividades lúdicas para auxiliar a construção do conhecimento, eles apresentam o jogo *Você Sabia: História da Química*, um jogo de tabuleiro com perguntas sobre a História da Química. Que foi desenvolvido, testado e aplicado em diversos grupos de professores com objetivo de avaliar diretamente as aplicações teóricas do jogo, na realidade empírica, retratando de forma real e dinâmica a utilização do jogo em escalas individuais e coletivas. Desta forma, demonstra que a utilização deste jogo auxilia na construção do conhecimento sobre a História da Química.

O texto *Utilização de tiras em quadrinhos como mediadora do ensino sobre dengue e Aedes aegypti* configura como terceiro capítulo dessa obra, assinado pela egressa Renata Nalim Basilio Tissi e pelo professor Marcelo Nocelle de Almeida. Com base em uma fundamentação teórica que contempla a área da Educação e Saúde, o texto aborda a origem da presença do mosquito *Aedes aegypti* no Brasil durante o tráfico de pessoas escravizadas na época do Brasil colônia. A pesquisa foi construída como resposta social a uma situação concreta; ou seja, devido a uma epidemia de dengue vivenciada no município de Miracema nos anos de 2014, 2015 e 2016. Em função disso, a autora e o autor entenderam a necessidade de trabalhar o tema com alunos do ensino médio regular do Colégio Estadual Deodato Linhares. Contaram, portanto, com a colaboração de dez alunos do primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio Regular, os quais, por meio de uma sequência didática, criaram os seguintes recursos didáticos: tiras em quadrinhos e uma revista. Os principais resultados da pesquisa indicam que a participação desses estudantes na pesquisa foi determinante para conscientização dos mesmos, no combate ao mosquito *Aedes aegypti* como forma de prevenção à dengue.

No Capítulo 4, *Educação Ambiental em diálogo com a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): percepção de estudantes do Ensino Fundamental*, de autoria da egressa Daniela Faria de Souza e dos docentes Francisca Marli Rodrigues de Andrade e Wendel Mattos Pompilho, a *Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)* é alvo de pesquisa sobre a percepção de estudantes acerca do uso desta metodologia, que se diferencia das metodologias tradicionais muito presentes nas escolas, a partir da problematização sob a perspectiva da Educação Ambiental da crise hídrica vivenciada no município de São José de Ubá. A pesquisa efetua três etapas (abordagem teórica; atividades práticas; atividades avaliativas), porém este

capítulo se debruça na análise do questionário avaliativo que foi aplicado para uma turma de oitavo ano do ensino fundamental com o objetivo de conhecer suas percepções em relação ao desenvolvimento do projeto. A pesquisa conclui, então, pelos resultados apresentados que a ABP teve elevado nível de aceitação pelos estudantes; pela diferença da aprendizagem passiva; pela autonomia do estudante no seu processo de construção do conhecimento; por visar o senso crítico, a participação e criatividade. Destaca-se que tal metodologia não é exclusiva do âmbito socioambiental, mas em outras perspectivas educativas, assim esta pesquisa acaba por contribuir com a análise de uma metodologia muito útil para proporcionar um ensino mais atrativo aos alunos, contribuindo para se pensar uma prática pedagógica mais crítica e construtiva.

O Capítulo 5, *Leitura como gesto que se desdobra na escrita*, de autoria da egressa Ana Isabel Ferreira de Magalhães e da professora Cristiana Callai, é um texto de cunho ensaístico que trata da experiência de uma professora-pesquisadora e crianças de uma escola da Zona da Mata Mineira, no universo da poesia. A partir do poema *Medo do menino*, de Elias José, as crianças são levadas ao mundo da imaginação e da fantasia, cada uma a seu modo, a partir de seus conhecimentos e vivências. Nesse movimento, as crianças pedem: “Tia, conta de novo!”. A professora-pesquisadora encontra possibilidade de iniciar o processo de escrita poética com as crianças, que ainda não leem, nem escrevem alfabeticamente. Suas poesias nem sempre seguem as regras ortográficas ou são compostas por palavras escritas corretamente, mas isso não é o mais importante! Suas palavras tecem suas reflexões e suas visões do mundo que as cerca. Para as autoras, o mais importante não é o texto em si, mas a relação produzida entre a leitura e a escrita, por meio da poesia.

No Capítulo 6, *O cabelo crespo e a imagem negra afirmativa na Literatura Infantil*, a egressa Marina Badaró Damasceno e o professor Rolf Malungo de Souza analisam livros contemporâneos de literatura infantil, os quais apresentam personagens negros e abordam questões ligadas aos cabelos crespos. Por meio da pesquisa desenvolvida, foi possível identificar obras que podem contribuir para o empoderamento das meninas e meninos negros, pois abordam elementos das culturas dos povos africanos e em diáspora e representam de forma positiva a imagem de crianças com cabelos crespos. A edição de livros com essas características tem se dado porque, ao lado do surgimento de novos autores, com destaque aos autores negros, tem ocorrido um movimento na produção literária, impulsionado

pela Lei n. 10639/03, para minimizar o gargalo existente e possibilitar a representatividade dos negros também nesse campo. Exemplificando a técnica metodológica utilizada para identificar obras que abordam de forma positiva o corpo negro e a cultura e a história da África, eles demonstram a aplicação dos parâmetros de análise em um dos livros apreciados.

O discente Douglas Parreira Braga Garcia e a docente Geórgia Regina Rodrigues Gomes, no Capítulo 7, Hipertexto e ensino de língua portuguesa: um espaço de aprendizagem interdisciplinar para o texto dissertativo-argumentativo do exame nacional do ensino médio investigam como o hipertexto como prática pedagógica interdisciplinar pode influenciar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa em especial, a produção do texto dissertativo-argumentativo da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Efetuando uma pesquisa bibliográfica com base na análise crítica de publicações acadêmico-científicas e uma pesquisa de campo dividida em dois grupos de discentes do terceiro ano do ensino médio produziram um texto dissertativo-argumentativo nos moldes do Enem, onde para um aplicou-se um texto com hipertextos, e outro sem. Confirmou-se que houve mais facilidade em aprender no grupo que teve contato com o hipertexto. Assim, a investigação dos autores conclui sobre a importância do hipertexto para a construção de conhecimento e sentido na hora da leitura, por sua versatilidade e interatividade, o que aproxima a leitura da realidade dos leitores jovens que utilizam as TICs no seu cotidiano, o que torna a compreensão significativa e atraente, assim, de acordo com os autores, a utilização do hipertexto contribui para que o ensino de língua materna seja atendido com mais eficácia no âmbito da educação brasileira.

O Capítulo 8 desta coletânea, tem como título BNCC no Ensino Médio: um caminho para a interdisciplinaridade no ensino e aprendizagem?, com autoria do mestrando Emerson Tebaldi Poubel, em colaboração com a egressa Gleiciane Lage Soares Poubel e com a professora Jacqueline de Souza Gomes, aborda as reflexões sobre Nacional Comum Curricular – BNCC. Desse modo, as autoras e o autor ponderam as implicações da BNCC para a última etapa da Educação Básica, no que diz respeito à finalidade da educação escolar e à organização do conhecimento por disciplinas, especialmente no Ensino Médio. Isto porque, as autoras e o autor reconhecem as mudanças ocorridas nas disciplinas do Ensino Médio, provocadas pela BNCC, as quais passam a ser componente curricular de áreas de conhecimentos, com competências e habilidades a serem desenvolvidas.

Essas mudanças geram algumas inquietações que direcionaram a elaboração de algumas reflexões, tais como: a organização curricular impulsionada pela BNCC contribuirá para a ampliação da formação inicial e estimulará o pensamento crítico dos estudantes? Que impactos efetivos a BNCC poderá ter sobre o nosso sistema educacional? Corremos o risco de um empobrecimento dos currículos no Ensino Médio? Nos processos de construção de reflexões teóricas para essas inquietações, as autoras e o autor voltam suas atenções às contribuições do pensamento de Edgar Morin, Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire.

O Capítulo 9 desta coletânea tem como título Recursos didáticos na perspectiva da aprendizagem significativa e do pensamento complexo, assinado pela egressa Larissa Maria Gemino Alves Vieira, em colaboração com os professores Adílio Jorge Marques e Daniel Costa de Paiva. O texto, com enfoque de análise conceitual, tem como objetivo: verificar a importância de fazer uso dos recursos didáticos através de transposição didática para desenvolver uma aprendizagem potencialmente significativa. Na construção da análise conceitual, a autora e os autores utilizam as concepções teóricas que pautam a aprendizagem significativa de David Paul Ausubel e o desenvolvimento do pensamento complexo de Edgard Morin. Nas considerações, o texto indica que na construção do material potencialmente significativo, não se pode considerar apenas a relação direta entre os conceitos aprendidos com os conceitos que se pretende aprender. Por isso, a autora e os autores destacam que existem outros tipos de relações a se estabelecer como a influência do recurso didático potencialmente significativos, uma vez que tais recursos podem possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem significativa e, por conseguinte, auxiliar o/a aluno a alcançar o pensamento complexo.

Iniciamos o Eixo II – Formação de professores e profissionalização – segunda parte desta obra, com o Capítulo 10, de autoria da egressa Izabel Cristina Galiaço Avila e da professora Amanda Rabelo, de cunho biográfico, Formando professores, diferentes modos em uma mesma sociedade (1950-1960), apresenta os resultados de um estudo acerca das diferentes práticas pedagógicas e currículos do Curso de Formação de Professores, em Santo Antônio de Pádua, município da região noroeste do Estado do Rio de Janeiro, nas décadas de 1950 e 1960. Como fonte de pesquisa sobre o cotidiano das Normalistas, foram utilizados relatos de ex-alunos, ex-professores e funcionários de duas instituições que, à época, atendiam a públicos distintos, bem como fotografias, publicações em jornais da época

e acervos escolares. O capítulo apresenta dados importantes que apontam não apenas aspectos relacionados à estrutura e funcionamento do Curso Normal nas instituições investigadas, como também resgata memórias que destacam sua importância para a sociedade paduana.

O Capítulo 11, Análise das contribuições da implementação do subprojeto PIBID de Educação Física na formação inicial de professores da Universidade Federal Fluminense com o suporte do software CHIC, de autoria da egressa Renata Pacheco Marins e do professor Fabiano dos Santos Souza, apresenta resultados que corroboram a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no processo de formação inicial de professores de Educação Física. O PIBID é uma das maiores e mais importantes políticas públicas para a formação de professores do país, tendo como um de seus principais objetivos o estreitamento das relações entre universidade e escola. A fim de analisar as etapas de implementação do subprojeto PIBID de Educação Física, o perfil dos bolsistas de iniciação à docência, mapear as ações desenvolvidas e identificar seus impactos na formação inicial de professores de Educação Física, foi aplicado um questionário virtual a trinta licenciandos. Os autores realizaram uma análise documental e de dados dimensionais com o uso do software CHIC (Classificação Hierárquica Implicativa e Coesitiva). Os resultados obtidos indicam uma aproximação entre a universidade e a escola, bem como a construção de uma identidade profissional e da práxis pedagógica dos bolsistas de iniciação à docência, por meio de sua inserção no cotidiano escolar.

O Capítulo 12, Um estudo sobre a formação e atuação dos professores de matemática em relação à educação financeira nos municípios de Carangola (MG), Dores do Rio Preto – ES e Espera Feliz (MG), do egresso Tiago Vanini Vieira e o professor Fabiano dos Santos Souza, aborda as concepções, atribuições e importância da Educação Financeira Escolar, averiguando as características relativas ao processo de formação inicial e atuação dos professores sobre esta temática e o letramento financeiro em que estes se encontram. A pesquisa verificou, também, a existência ou não de oferta da disciplina de Educação Financeira nas grades curriculares dos cursos de licenciatura em Matemática de quarenta e uma universidades e identificou as características da formação inicial recebida pelos professores de Matemática da Educação Básica dos três municípios concernentes aos conceitos financeiros. Ao longo da pesquisa, apresentou-se teorizações e reflexões sobre formação docente e o perfil dos participantes da pesquisa, por meio da metodologia de análise de similaridade realizada

com o suporte do software CHIC (Classificação Hierárquica Implicativa e Coesitiva). A pesquisa verificou que o processo de ensino e de aprendizagem desta temática vem sendo implementado em sala de aula de maneira muito superficial, apenas com conceitos básicos, e portanto, não auxilia na construção do letramento e da consciência financeira dos alunos.

O Capítulo 13, *Compondo escritas para um estudo, inventando escolas: educação em errância e o diário de campo*, do egresso Arildo dos Santos Amaral e da professora Maria Goretti Andrade Rodrigues, tem o diário de campo como personagem principal na construção de uma pesquisa cartográfica. De forma a contextualizar a escrita deste capítulo, os autores retomam a dimensão ideológica da educação e os questionamentos da escola. O texto trata das experiências, inquietações, reflexões de um pesquisador, frente às questões vivenciadas no cotidiano escolar, por meio da reflexão sobre o fazer na pesquisa cartográfica, suas nuances e necessidade de adaptações.

No Capítulo 14, *Um olhar do coordenador pedagógico sobre as suas atribuições*, a egressa Liliane Lima de Freitas Sessa Silva e a professora Amanda Oliveira Rabelo apresentam através de relatos de experiências de coordenadoras pedagógicas, a visão destas sobre as suas atribuições. Tem como metodologia a abordagem qualitativa, que aconteceu a partir de grupos focais no intuito de obter profundidade nas questões trabalhadas, onde seis coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de Itaperuna/RJ participaram de três momentos em grupo, baseados em rodas de conversas direcionadas, objetivando colher dados focados a partir da discussão de tópicos específicos. Através dos relatos das coordenadoras, as autoras comprovaram que as coordenadoras pedagógicas possuem clareza quanto às suas atribuições — atribuições estas descritas em diversas literaturas, atribuições que foram moldadas a partir de um contexto histórico e vem sendo redesenhada e ressignificadas. Perceberam também que as coordenadoras possuem uma boa percepção do seu trabalho e o quanto o seu trabalho é essencial. Nos seus relatos, percebeu-se, entretanto, sentimentos de angústia, imediatismo e incompetência por não darem conta de todas as demandas escolares.

Os resultados empíricos da pesquisa *Saúde Mental e Ensino: normalidade e processos de subjetivação*, de autoria da egressa Erilza Faria Ribeiro e da professora Maria Goretti Andrade Rodrigues, configura como o décimo quinto capítulo desta coletânea. A pesquisa apresenta os relatos de encontros com professores de uma rede de ensino municipal, com foco na relação com crianças com dificuldades de escolarização. A descrição e

análise dos relatos segue o percurso metodológico cartográfico, por meio do qual as autoras colocam em discussão temas como a singularidade e os padrões que subjetivam a existência da criança, a partir de seu desenvolvimento e aprendizado na escola. Na concepção das autoras, os diagnósticos categorizados, impostos às crianças, estabelecem relacionamentos estigmatizantes. Por esse motivo destacam um dos desafios do contexto educacional atual; ou seja, a necessidade de se colocar em evidência outras forças e produzir a aceitação a outras possibilidades de existir.

O Capítulo 16, intitulado Interdisciplinaridade e matriciamento em uma cartografia no campo da saúde mental e coletiva, da discente Tânia Fernandes Ferreira e da professora Maria Goretti Andrade Rodrigues, efetua uma aproximação entre o conceito interdisciplinaridade e o conceito matriciamento no campo da saúde mental e coletiva, tal reflexão rompe com o lugar dos especialismos estanques e cartografa os processos de transformação do modelo assistencial do campo de atenção psicossocial, permitindo uma reflexão sobre a profissionalização dos especialistas da área, a reorganização do sistema de saúde pela implementação da estratégia saúde da família e a criação do Centro de Atenção Psicossocial que visa à superação do antigo modelo centrado na doença. O mote do capítulo é entender a interdisciplinaridade como ação e transgressão que permite a integralidade na atenção à saúde contra a medicalização e a patologização das questões da vida, que transforma questões sociais em doenças. Assim, as autoras associam estes conceitos à consideração de que as pessoas são sujeitos do desejo, capazes de serem responsáveis por suas escolhas, atos e histórias, o que percebemos como uma reflexão que vai além da profissionalização dos profissionais da saúde mental e coletiva, mas que traz contribuições para o ensino e para a reflexão sobre a formação docente.

No processo de organização do livro Diálogos interdisciplinares em ensino recebemos contribuições de alta qualidade que, como resultado de um edital interno do PPGen-UFF lançado em 2021, foram avaliadas e selecionadas pela comissão organizadora para comporem este livro. Nessa seleção, priorizamos a variedade das temáticas e de autoras/es, a pertinência com a temática proposta e a inovação — teórica e metodológica — das questões fomentadas no âmbito do Programa. Como resultado, a obra coloca em diálogos um total de dezesseis capítulos, assinados por trinta autores. Com esses textos, em formato de livro, o Programa reafirma o seu compromisso científico, social, político e ambiental com a produção de conhecimentos válidos e pertinentes à sociedade. Por conseguinte,

propõem mudanças e questionamentos aos aspectos estruturais que atravessam e determinam a realidade dos processos educativos — em espaços escolarizados e fora deles — que se revelam como marcadores e condicionantes dos processos de exclusão.

Santo Antônio de Pádua, Rio de Janeiro, março de 2021.



EIXO I
COTIDIANO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



1 AVALIAÇÃO DE UM JOGO DIDÁTICO SOBRE “CORPO HUMANO”, PARA O QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, POR FUTUROS DOCENTES

Rosa Cristina Costa

Universidade Federal Fluminense

Jean Carlos Miranda

Universidade Federal Fluminense

INTRODUÇÃO

Sabendo que cada indivíduo é dotado de especificidades, a utilização de diferentes ferramentas pelo docente se faz necessária, visando estimular e desenvolver um aprendizado efetivo e prazeroso com os discentes. Nesse sentido, o trabalho com jogos didáticos se torna importante porque proporciona o desenvolvimento da autoestima, favorece a interação entre professor-aluno e aluno-aluno, o desenvolvimento de competências cognitivas como a autorreflexão, a autonomia, a criatividade, a auto avaliação, a concentração, a superação de limites e o respeito mútuo. Além de aumentar a capacidade de realização, ampliar o raciocínio lógico, melhorar o convívio social, estimular a atenção e a concentração.

Antunes (2013) apresenta algumas opções de jogos que servem como estimuladores para cada componente curricular, bem como as contribuições que os jogos fornecem durante o processo de ensino-aprendizagem. No que tange a disciplina de Ciências, o autor sugere jogos que explorem o aprofundamento do conhecimento lógico-matemático e naturalista, tendo como objetivos: (i) compreender a natureza como um todo dinâmico e como um conjunto complexo de seres e ambientes, incluindo o homem, e perceber sua atuação como agente transformador da paisagem, e (ii) compreender e empregar conceitos científicos.

Kishimoto (1994, p. 19) afirma que “[...] no campo da educação procura-se conciliar a liberdade, típica dos jogos, com a orientação própria dos processos educativos.” Para que os jogos didáticos tenham a ação pedagógica proposta, o docente deve organizar o espaço, selecionar jogos referentes aos temas de interesse, interagir com os discentes, e participar como mediador para que atividade não seja apenas um divertimento, mas que estimule os discentes a construir o conhecimento científico.

Uma das formas de o docente manter o interesse dos discentes nas aulas, é utilizar ferramentas que os motivem e, ao mesmo tempo, favoreçam a construção do conhecimento. Nesse contexto, os jogos didáticos configuraram-se como atividades que desafiam, criam possibilidades e fomentam o aprendizado. O jogo, para os discentes, está diretamente ligado à ideia de diversão. Ao utilizá-lo como ferramenta auxiliar, tornamos o processo ensino-aprendizagem em um momento de diversão e prazer. No entanto, para que a atividade tenha caráter pedagógico e colabore com a aprendizagem, é necessário que o docente esteja atento a alguns determinantes para que se alcance o objetivo final. Antunes (2013, p. 41-42), afirma que quatro determinantes justificam e propiciam a aplicação de jogos. São eles:

- Capacidade de se constituir em um fator de autoestima do aluno: jogos extremamente fáceis ou difíceis podem causar desinteresse. É importante que o professor escolha a atividade de acordo com o nível cognitivo do aluno. Atividades fáceis demais ou com dificuldade acima da capacidade do aluno podem causar-lhe sensação de incapacidade ou fracasso;
- Condições psicológicas favoráveis: é importante que o professor use o jogo como uma atividade para combater a apatia, visando inserção e desafio para o grupo. O professor deve demonstrar entusiasmo ao preparar e propor a atividade. O entusiasmo do professor se constitui em estímulo para que o aluno queira jogar;

- Condições ambientais: a organização do ambiente, do material que será utilizado e a higiene, tanto da mesa quanto do local onde a atividade será desenvolvida, são fundamentais para o sucesso no uso dos jogos;
- Fundamentos técnicos: todo jogo precisa ter começo, meio e fim. Ele jamais deverá ser interrompido. Se houver dúvidas sobre a possibilidade de a atividade ser ou não concluída, ela não deverá ser iniciada.

É fundamental que o lúdico e o aprendizado se complementem. Contudo, para que o jogo exerça a função lúdica, é essencial que docente e discentes tenham conhecimento acerca dos objetivos de sua utilização. Nesse sentido, entender que o jogo na sala de aula não é um passatempo é imprescindível para que este recurso seja utilizado adequadamente. Rau (2013, p. 39) reforça afirmando que “desse ponto de vista, cabe ao educador conhecer a possibilidade da utilização de diferentes ferramentas pedagógicas em consonância com a orientação metodológica do seu trabalho”. Portanto, entende-se que um jogo, quando mal elaborado, ou usado apenas para diversão, não terá o seu objetivo alcançado. Para que os benefícios quanto à sua utilização sejam fundamentados, é necessário realizar uma avaliação de sua efetividade (BRITO *et al.*, 2015). Neste sentido, o presente trabalho apresenta a avaliação de um jogo didático sobre o tema “Corpo Humano”, desenvolvido com vistas à utilização nas aulas de Ciências do quinto ano do Ensino Fundamental I, realizada por futuros docentes, discentes do Ensino Médio – Formação de Professores, de uma escola pública de Santo Antônio de Pádua (RJ).

1 Metodologia

Em pesquisa realizada por Costa (2020), sobre uso de jogos didáticos em aulas de Biologia por discentes do Ensino Médio Formação de Professores (EMFP) do Colégio Estadual Rui Guimarães de Almeida (CERGA), localizado em Santo Antônio de Pádua (RJ), “Corpo Humano” foi apontado como um tema extenso, de difícil compreensão e pouco trabalhado nas aulas a eles ministradas. Visando preencher essa lacuna, foi desenvolvido o jogo didático “Corpo Humano e Imagem”, uma ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem, com vistas à apropriação do conteúdo pelos discentes do EMFP, além de instrumentalizá-los para abordagem da temática “Corpo Humano” em turmas do quinto ano do Ensino Fundamental, um de seus campos de atuação, como futuros docentes.

1.1 Jogo didático “Viagem pelo Corpo Humano”

O jogo didático Viagem pelo Corpo Humano é composto por um tabuleiro (70 cm x 70 cm) com oitenta casas, quatro peões coloridos (laranja, azul, vermelho e verde), quarenta cartas-questões com informações sobre um órgão, sistema ou outra estrutura do corpo humano (elaboradas a partir do conteúdo dos livros de Ciências do quinto ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santo Antônio de Pádua), uma ficha contendo as respostas das questões, um manual de regras, um dado de seis faces, uma ampulheta para marcar o tempo de resposta, quatro quadros melamínicos pequenos (com borda colorida: laranja, azul, vermelho e verde) e quatro canetas para quadro melamínico, nas cores dos peões.

O jogo “Corpo Humano e Imagem” orienta-se pela seguinte dinâmica:

- Organiza-se a turma em até quatro equipes, cada qual escolhendo um peão colorido;
- Cada equipe recebe um quadro branco e uma caneta para quadro melamínico na cor escolhida;
- Após a divisão, lança-se o dado para definição da ordem de participação das equipes;
- Embaralham-se as cartas, colocando-as com a face das perguntas voltadas para baixo; o docente que atua como mediador, pega a primeira carta da pilha e entrega para o jogador da vez, segundo a ordem definida no lançamento do dado, que tem o tempo de uma ampulheta para desenhar e sua equipe acertar a resposta;
- A cada rodada um componente do grupo é o responsável pelo desenho, na sua vez, tenta passar à sua equipe a resposta da questão, em forma de desenho;
- É proibido falar, escrever letras e/ou números e fazer gestos e/ou mímicas;
- Os únicos instrumentos que podem ser utilizados são a caneta e o quadro branco, para desenhar, esboçar e rabiscar o que quiser, na tentativa de ajudar a equipe a acertar a resposta;
- Lança-se o dado, em caso de acerto, movimentando-se o número de casas correspondentes, a vez passa para a equipe seguinte e a carta-pergunta segue para a pilha de descarte;
- Em caso de erro, a equipe não lança o dado, a vez passa para a equipe seguinte e a carta-pergunta vai para o final da pilha;

- Se o peão cair nas casas de cor azul claro, a equipe lança o dado mais uma vez e anda o número de casas correspondentes, se cair nas casas de cor preta, fica uma rodada sem jogar;
- Segue-se essa dinâmica até que uma das equipes atinja a casa “chegada”, sendo declarada vencedora.

1.2 Ferramenta de Avaliação

Com o intuito de avaliar o jogo didático produzido, foi elaborado um questionário específico, de usabilidade, para avaliar a funcionalidade técnica do jogo, o “Questionário Sobre a Utilização do Jogo Didático” (Quadro 1), composto por 10 questões fechadas relacionadas às suas características técnicas, com opções de resposta segundo o modelo da escala de Likert (LIKERT, 1932), e uma questão aberta para comentários (dúvidas, sugestões, críticas etc.).

Quadro 1: Questionário sobre a utilização do jogo didático desenvolvido (Questionário de Usabilidade).

Nome da Unidade Escolar: _____ Turma: _____
Marque apenas uma alternativa.
1) Fiquei muito satisfeito em participar do jogo didático. () Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Indiferente () Discordo parcialmente () Discordo totalmente
2) As regras são de fácil entendimento. () Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Indiferente () Discordo parcialmente () Discordo totalmente
3) Gostei do visual (layout) do jogo didático. () Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Indiferente () Discordo parcialmente () Discordo totalmente
4) O jogo didático me ajudou na compreensão do conteúdo abordado. () Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Indiferente () Discordo parcialmente () Discordo totalmente
5) Durante a aplicação do jogo didático, aprendi algo novo. () Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Indiferente () Discordo parcialmente () Discordo totalmente
6) O uso do jogo didático aumentou meu interesse em estudar mais a disciplina de Ciências/Biologia. () Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Indiferente () Discordo parcialmente () Discordo totalmente

<p>7) A utilização do jogo didático é apenas um momento de diversão durante a aula. () Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Indiferente () Discordo parcialmente () Discordo totalmente</p> <p>8) O uso do jogo didático ajuda no aprendizado dos conteúdos explicados pelo professor, de forma divertida. () Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Indiferente () Discordo parcialmente () Discordo totalmente</p> <p>9) Gostaria de utilizar jogos didáticos em outras aulas de Ciências/Biologia. () Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Indiferente () Discordo parcialmente () Discordo totalmente</p> <p>10) Gostaria de utilizar jogos didáticos em aulas de outra disciplina. () Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Indiferente () Discordo parcialmente () Discordo totalmente</p> <p>Qual? _____</p> <p>11) Comentários gerais (sugestões, dúvidas, críticas etc.) _____ _____</p>
--

Fonte: Os Autores.

1.3 Aplicação do Jogo Didático

O jogo didático, “Corpo Humano e Imagem” foi aplicado em três turmas do EMFP, totalizando 83 discentes do EMFP. Antes da aplicação do jogo, foi realizada uma apresentação clara e objetiva sobre os objetivos do jogo didático, suas regras, estrutura e dinâmica, de maneira que todos estivessem aptos a jogar. As turmas foram divididas em quatro equipes, conforme o preconizado em seu manual de regras, e procedeu-se a aplicação do jogo didático. Ao término do jogo, realizou-se a explicação do Questionário de Usabilidade, que foi respondido pelos discentes de forma individual, para avaliar as funções técnicas do jogo.

2 Resultados e discussão

A usabilidade avalia se a utilização de um produto é fácil de aprendido, se oferece satisfação e agrada seus usuários, sendo eficiente para a finalidade que foi projetado (FERREIRA e LEITE, 2003). Tecnicamente, a usabilidade mede a facilidade do usuário em completar objetivos específicos com eficiência ao utilizar um produto projetado para proporcionar

conhecimento e satisfação, em um contexto específico (ISO 2018). Os dados a seguir, sugerem que o jogo didático foi bem avaliado pelos futuros docentes.

Sobre a satisfação em participar do jogo didático, 98 % dos discentes (85,7 % CT; 12,3 % CP) ficaram satisfeitos em participar da atividade (Tabela 1). Segundo Moura et al. (2016, p. 5), “a utilização do jogo como instrumento lúdico é importante para o ser humano, independente de idade, pois é capaz de promover situações como a garantia de satisfação e prazer”. A satisfação em participar da atividade possui um sentido funcional, uma vez que possibilita a compreensão do conteúdo trabalhado pelo docente em sala de aula.

Tabela 1: Respostas dos discentes à primeira questão do questionário de usabilidade (Fiquei muito satisfeito em participar do jogo didático).

	n.	%
Concordo Totalmente	71	85,7
Concordo Parcialmente	10	12,3
Discordo Parcialmente	2	2,0
TOTAL	83	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre se as regras são de fácil entendimento, foram obtidas 98 % de respostas positivas (61,3 % CT; 36,7 % CP) (Tabela 2), o que sugere que as regras foram bem elaboradas. Costa, Gonzaga e Miranda (2016) encontraram dados semelhantes, com 93 % dos participantes considerando claras e coerentes as regras do jogo didático por eles elaborado, também sobre o tema “Corpo Humano”.

Tabela 2: Respostas dos discentes à segunda questão do questionário de usabilidade (As regras são de fácil entendimento).

	n.	%
Concordo Totalmente	51	61,3
Concordo Parcialmente	30	36,7
Discordo Parcialmente	2	2,0
TOTAL	83	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre o do jogo, todos os discentes disseram que gostaram do visual do jogo didático (85,7 % CT; 14,3 % CP) (Tabela 3), sugerindo que o jogo foi bem projetado. Ter um layout que agrada o usuário final é uma condição importante, uma vez que produtos projetados com boa estética aumentam a usabilidade, bem como diminuem o esforço cognitivo (THALER; FIALHO, 2015).

Tabela 3: Respostas dos discentes à terceira questão do questionário de usabilidade (Gostei do visual (layout) do jogo).

	n.	%
Concordo Totalmente	71	85,7
Concordo Parcialmente	12	14,3
TOTAL	83	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa.

Em relação ao jogo didático ajudar na compreensão do conteúdo abordado, 98 % dos discentes respondentes concordam que durante a participação do jogo didático compreenderam melhor o tema abordado (71,5 % CT; 26,5 % CP) (Tabela 4). Tal resultado é relevante, uma vez que os jogos têm por objetivo auxiliar os discentes na aprendizagem, promovendo uma melhor compreensão dos conteúdos abordados. Os jogos didáticos, segundo Silva e Morais II (2011, p. 160), “tem por objetivo auxiliar os discentes na aprendizagem e compreensão dos diversos conteúdos de Ciências, consolidando os conhecimentos adquiridos”.

Tabela 4: Respostas dos discentes à quarta questão do questionário de usabilidade (O jogo didático me ajudou na compreensão do conteúdo abordado).

	n.	%
Concordo Totalmente	59	71,5
Concordo Parcialmente	22	26,5
Discordo Parcialmente	2	2,0
TOTAL	83	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Quando questionados se aprenderam algo, tem-se que 91,8 % dos discentes afirmaram que aprenderam algo novo (69,4 % CT; 22,4 % CP) (Tabela 5). A partir desse resultado, podemos inferir que o jogo didático cumpre seu papel de auxiliar na aquisição de novos conhecimentos.

Considerando a avaliação dos discentes que afirmam ser de difícil compreensão a temática “Corpo Humano”, podemos sugerir que o jogo didático é uma alternativa para melhorar o desempenho dos discentes em conteúdos de difícil aprendizagem (MARCIANO e CRUZ, 2017).

Tabela 5: Respostas dos discentes à quinta questão do questionário de usabilidade (Durante a aplicação do jogo didático, aprendi algo novo).

	n.	%
Concordo Totalmente	58	69,4
Concordo Parcialmente	18	22,4
Indiferente	2	2,1
Discordo Parcialmente	2	2,0
Discordo Totalmente	3	4,1
TOTAL	83	100,0

Fonte: Os autores.

Sobre o interesse em estudar a disciplina de Ciências/Biologia, 79,6 % dos discentes participantes (42,9 % CT; 36,7 % CP) (Tabela 6), concordaram com a afirmação de que o uso do jogo didático aumentou o interesse. Segundo Rocha et al. (2016), por meio de jogos didáticos é possível favorecer a compreensão e o interesse em estudar os conceitos. Os resultados sugerem que a utilização do jogo didático “Corpo Humano e Imagem” cumpre esse papel, fomentando o aumento do interesse dos discentes.

Tabela 6: Respostas dos discentes à sexta questão do questionário de usabilidade (O uso do jogo didático aumentou meu interesse em estudar mais a disciplina de Ciências/Biologia).

	n.	%
Concordo Totalmente	36	42,9
Concordo Parcialmente	30	36,7
Indiferente	3	4,1
Discordo Parcialmente	12	14,3
Discordo Totalmente	2	2,0
TOTAL	83	100,0

Fonte: os autores.

Em relação à utilização do jogo didático ser apenas um momento de diversão durante a aula, 59,2 % dos discentes discordam (20,4 % DP e 38,8 %

DT) e não consideram apenas um momento de diversão (Tabela 7). Podemos inferir que os discentes que consideram sua utilização apenas um momento de diversão (16,3 % CT; 20,4 % CP) não compreenderam o caráter didático do jogo (MIRANDA, GONZAGA e COSTA, 2016). Cabe ressaltar o importante papel do docente na utilização dos jogos didáticos, para que não seja apenas uma distração, pois seu uso promove a aprendizagem e possibilita a aproximação ao conhecimento científico (BARROS, MIRANDA e COSTA, 2019).

Tabela 7: Respostas dos discentes à sétima questão do questionário de usabilidade (A utilização do jogo didático é apenas um momento de diversão durante a aula).

	n.	%
Concordo Totalmente	14	16,3
Concordo Parcialmente	17	20,4
Indiferente	3	4,1
Discordo Parcialmente	17	20,4
Discordo Totalmente	32	38,8
TOTAL	83	100,0

Fonte: os autores.

Todos os discentes participantes concordam que o uso do jogo didático facilita o aprendizado de forma divertida (89,8 % CT; 10,2 % CP). A utilização de jogos didáticos foge ao tradicional. A diversão e os desafios aumentam a motivação, de forma que os discentes ficam mais envolvidos com a atividade, o que facilita a compreensão e o aprendizado dos conteúdos abordados (SILVA e MORAIS II, 2011).

Tabela 8: Respostas dos discentes à oitava questão do questionário de usabilidade (O uso do jogo didático ajuda no aprendizado dos conteúdos explicados pelo professor, de forma divertida).

	n.	%
Concordo Totalmente	75	89,8
Concordo Parcialmente	8	10,2
TOTAL	83	100,0

Fonte: Os autores.

Noventa e oito por cento dos discentes participantes (83,7 % CT; 14,3 CP) concordam que gostariam de utilizar jogos didáticos em outras aulas de Ciências/Biologia (Tabela 9). Dados semelhantes foram encontrados

por Costa, Miranda e Gonzaga (2018, p. 70) em que todos os participantes da sua pesquisa, "afirmaram que gostariam de utilizar mais jogos didáticos nas aulas, pois desta forma eles conseguiriam fixar o conteúdo e não apenas memorizá-lo para uma avaliação". De acordo com Perazzollo e Baiotto (2015, p. 14), "os jogos didáticos permitem novas maneiras de os discentes se envolverem com os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, pois esses têm dificuldades nas aulas teóricas que são cansativas e desgastantes".

Tabela 9: Respostas dos discentes à nona questão do questionário de usabilidade (Gostaria de utilizar jogos didáticos em outras aulas de Ciências/Biologia).

	n.	%
Concordo Totalmente	69	83,7
Concordo Parcialmente	12	14,3
Indiferente	2	2,0
TOTAL	83	100,0

Fonte: Os autores.

Sobre a utilização de jogos didáticos em aulas de outras disciplinas (Tabela 10), 93,9 % concordam (89,9 % CT; 4,1 % CP). Os discentes apontaram as disciplinas que gostariam que utilizassem jogos didáticos em suas aulas, ressaltando que alguns discentes citaram mais de uma disciplina: Matemática com 23 %; seguida por Português e Biologia com 19 % cada, e Física, com 15 %, foram as disciplinas com maior número de citações. Em outros trabalhos a Matemática é também a disciplina com o maior número de citações (e.g. COSTA, MIRANDA e GONZAGA, 2018; MIRANDA, GONZAGA e COSTA, 2016).

Tabela 10: Respostas dos discentes à décima questão do questionário de usabilidade (Gostaria de utilizar jogos didáticos em aulas de outra disciplina).

	n.	%
Concordo Totalmente	75	89,9
Concordo Parcialmente	3	4,1
Indiferente	3	2,0
Discordo Totalmente	3	4,0
TOTAL	83	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Considerações Finais

A escola, por vezes, se caracteriza como um ambiente pouco atraente aos discentes. Portanto, o docente deve buscar ferramentas que, além de o auxiliarem na transmissão do conteúdo, possibilitem atrair a atenção dos discentes e testar os conhecimentos por eles adquiridos, bem como estimular a comunicação e ampliar o campo de aprendizado

A compreensão e apropriação efetiva dos conteúdos de Ciências/Biologia é considerada por muitos discentes em diferentes níveis de escolaridade algo muito complexo que dificulta a apreensão dos conteúdos. Emerich (2010) pontua que a maioria dos discentes vê Ciências/Biologia como uma disciplina cheia de nomes, tabelas, gráficos, e ciclos a serem decorados, ou seja, uma disciplina “chata”, uma vez que “o excesso de um vocabulário técnico e engendrado em significados que não são recorrentes no cotidiano dos discentes dificulta o processo de ensino e aprendizagem dos principais conceitos da disciplina de Biologia” (LIPORINI, 2016, p. 32). Partindo deste ponto, faz-se cada vez mais necessário que os professores disponham de recursos que os auxiliem e que facilitem a aquisição e apreensão dos conteúdos por parte dos discentes.

Os dados da presente pesquisa indicam que o jogo didático “Corpo Humano e Imagem” obteve uma boa avaliação em sua funcionalidade técnica (usabilidade). Portanto, sua utilização como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem pode contribuir para a correção de eventuais falhas deixadas pelo ensino tradicional, bem para a realização de um trabalho diferenciado acerca do tema “Corpo Humano”, sobretudo junto a alunos do quinto ano do Ensino Fundamental que, dada a sua imaturidade, podem apresentar dificuldade na compreensão de certos conteúdos (DOMINGUES, 2018).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARROS, Márcia Graminho Fonseca Braz e; MIRANDA, Jean Carlos; COSTA, Rosa Cristina. Uso de jogos didáticos no processo ensino-aprendizagem. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 23, p. 1-5, 2019.

BELARMINO, Flávia dos Santos; SANTOS, Crislane Azarias dos; BALTAR, Solma Lúcia Souto Maior de Araújo; BEZERRA, Maria Lusia de Morais Belo. O Jogo como Ferramenta Pedagógica para o Ensino de Ciências: Experiência com o Tabuleiro da Cadeia Alimentar. *In*: CONGRESSO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM ARAPIRACA. **Anais [...]** p. 1-14. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **PCN+ Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 2006.

BRITO, Francielle de Menezes; SÃO-JOSÉ, Mychelle Gonçalves de; TERESA, Fabrício Barreto; ONDEI, Luciana de Souza. Dinamizando e Motivando o Aprendizado Escolar por meio dos Jogos Pedagógicos. **Holos**, v. 2, p. 264-272. 2015.

COSTA, Rosa Cristina. **Produção, validação e avaliação de jogos didáticos sobre o tema corpo humano**. 105 f., 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal Fluminense, 2020.

COSTA, Rosa Cristina; GONZAGA, Glaucia Ribeiro; MIRANDA, Jean Carlos. Desenvolvimento e validação do jogo didático “Desafio Ciências – Animais” para utilização em aulas de ciências no Ensino Fundamental Regular. **Revista da SBEnBIO**, São Paulo, v. 9, p. 9-20, 2016.

COSTA, Rosa Cristina; MIRANDA, Jean Carlos; GONZAGA, Glaucia Ribeiro. Avaliação e Validação do Jogo Didático “Desafio Ciências - Sistemas do Corpo Humano” como Ferramenta para o Ensino de Ciências. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, , v. 9, n.5, p. 56-75, 2018.

DOMINGUES, João Paulo Espindola. Ensino do Corpo Humano Para Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, , ano 03, v. 7, n. 12, p. 40-50. 2018.

EMERICH, Catiane Medeiros **Ensino de ciências**: uma proposta para adequar o conhecimento ao cotidiano – enfoque sobre a água. 156 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

FERREIRA, Simone Bacellar Leal; LEITE, Julio Cesar Sampaio do Prado. Avaliação da usabilidade em sistemas de informação: o caso do Sistema Submarino. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7 n. 2, p. 115-136, 2003.

FIALHO, Neusa Nogueira. Os Jogos Pedagógicos como Ferramentas de Ensino. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8; CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS, 3. **Anais [...]** 2008. p. 12.298-12.306.

INTERNATIONAL STANDARD ORGANIZATION (ISO). **ISO 9241-11:2018 - Ergonomics of human-system interaction**. s.l.: s.n., 2018. Part . 11: Usability: Definitions and concepts.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOSLOSKY, Ivana Therezinha Gogolevsky. **Metodologia para criação de jogos a serem utilizados na área de educação ambiental**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

LIKERT, Rensis. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**. v. 22, n. 140, p. 44-53, 1932.

LIPORINI, Thalita Quatrocchio. **O ensino de sistemática e taxonomia biológica no ensino médio da rede estadual no município de São Carlos – SP**. 2016. 202 f. Dissertação (Mestrado em Biologia). Universidade Estadual Paulista, 2016.

LOPES, Osvaldo Rodrigues; CARNEIRO, Celso Dal Ré. O jogo “Ciclo das Rochas” para o ensino de Geociências. **Revista Brasileira de Geociências**, v. 39, p. 30-41, 2009.

MACEDO, Lino de. Os jogos e sua importância na escola. **Caderno Pesquisa**, , n. 93, p. 5-10, 1995.

MARCIANO, Rafael dos Santos; CRUZ, Lilian Giacomini. Jogos Didáticos no ensino de Ciências: uma proposta de aprendizagem sobre os Animais Vertebrados. **Revista Brasileira de Educação Básica**, v. 2, n. 5. p. 1-5, 2017.

MATHIAS, Gisele Nanini; AMARAL, Carmem Lúcia Costa. Utilização de um jogo pedagógico para discussão das relações entre Ciência/Tecnologia/Sociedade no ensino de Química. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 5, n. 2, p. 107-120, 2010.

MIRANDA, Jean Carlos; GONZAGA, Glaucia Ribeiro; COSTA, Rosa Cristina. Produção e Avaliação do Jogo Didático "TAPA ZOO" como Ferramenta para o estudo de Zoologia por Alunos do Ensino Fundamental Regular. **Holos**, v. 4, p. 383-400, 2016.

MIRANDA, Jean Carlos; Gonzaga, Glaucia Ribeiro; PEREIRA, Patrícia Elias. Abordagem do tema Doenças Sexualmente Transmissíveis, no Ensino Fundamental regular, a partir de um jogo didático. **Acta Biomedica Brasiliensia**, v. 9, p. 105-121, 2018.

MOURA, Pablício Carlos Rodrigues de; ARAUJO NETO, Zacarias Carvalho de; LEAL FILHO, Antonio de Sousa; SOUSA, Karen Suelly; SOUSA, Bruno Oliveira de. O Uso de Jogos Didáticos como Facilitador no Processo de Ensino-Aprendizagem de Números Inteiros no Ensino Fundamental em uma Escola Pública em Água Branca/ PI. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2016. **Anais [...]** p. 1-12.

OLIVEIRA, Valéria Ribeiro dos Santos; OLIVEIRA, July Gabriela Retzlaf de. **Utilização de Jogos como Recurso Didático para o Ensino de Geografia**: relato de experiência dos professores da educação básica. 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_geo_uenp_valeriaribeirodosantos.pdf. Acesso em: 09 mar. 2020.

PERAZZOLLO, Cristina da Silva; BAIOTTO, Cléia Rosani. Jogos Didáticos no Ensino de Ciências/ Biologia: um recurso que auxilia na aprendizagem. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL, 18. 2015. **Anais [...]**, p. 1-15.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representações. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2013.

ROCHA, Marina Lorentz; COSTA, Fernanda de Jesus; ANDRADE, Mário Santos de; MARTINS, Érica Molfetti. A utilização de jogos no ensino de genética: uma forma de favorecer os processos de ensino e aprendizagem. **Revista Tecer**, v. 9, n. 17, p. 106-116, 2016.

SILVA, Isayane Karinne de Oliveira; MORAIS II, Marçal José de Oliveira. Desenvolvimento de Jogos Educacionais no Apoio do Processo de Ensino-Aprendizagem no Ensino Fundamental. **Holos**, v. 5, p. 1-5, 2011.

SILVEIRA, Sidnei Renato; BARONE, Dante Augusto Couto. Jogos educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos. *In*: CONGRESSO DA REDE IBEROAMERICANA DE INFORMÁTICA EDUCATIVA. **Anais...** p. 1-13, 1998.

THALER, Anelise; FIALHO, Francisco Antônio Pereira. O Design de Interação: Uma Abordagem para Jogos Educativos Centrados no Usuário. *In*: CONGRESSO DA SOCIEDADE IBERO-AMERICANA DE GRÁFICA DIGITAL, 19. **Anais...** 2015. p. 223-230.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



2 JOGO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DA QUÍMICA: UMA PROPOSTA AVALIADA PELOS DOCENTES

Matheus Lopes Ferreira

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Adílio Jorge Marques

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, UFVJM

Introdução

A uma construção do conhecimento efetiva por parte dos alunos demanda de muitos aspectos, sendo necessário que o professor não apenas transmita o conhecimento, mas que encontre metodologias que o auxiliem a tornar o ensino prazeroso e significativo.

Para a aprendizagem dos alunos, considerando o objetivo de cativar a atenção dos discentes, sugere-se o uso de diversos materiais didáticos, como um dos possíveis mecanismos que são elaborados para intervir no processo de ensino e aprendizagem. Os meios didáticos seriam todos os recursos humanos e materiais que podem ser utilizados no apoio e vantagem do processo de ensino e aprendizagem e que podem ser chamados como:

materiais de ensino, materiais didáticos, recurso auxiliar, recursos didáticos, meio didático, meio audiovisual, dentre outros (JUSTINO, 2012).

Para Cerqueira e Ferreira (2000), todos os recursos didáticos, usados com muita ou pouca frequência em todas as áreas de pesquisa, matérias ou atividades, sejam quais forem as metodologias ou técnicas aplicadas, objetivando amparar o aluno a desenvolver sua aprendizagem mais eficazmente, são meios que simplificam, motivam e permitem o processo de ensino e aprendizagem.

Despertar o interesse dos discentes se torna algo importante da atividade pedagógica, porque permite que os estudantes consigam ultrapassar a distância ao alcance do conhecimento. O interessante é, acima de tudo, algo pessoal e não material e um mesmo objeto, ou tema pode despertar variados interesses, o que mostra chances práticas restritas de incentivo de um indivíduo (SOARES, 2012).

Nesta perspectiva este trabalho visa à ampliação dos conhecimentos desses profissionais em diferentes contextos, aproximando-os ao uso e a criação de novas formas de transposição dos conteúdos, utilizando novas tendências pedagógicas, tais como: jogos didáticos e/ou novas ferramentas para o ensino e aprendizagem.

Considerando o conceito de jogos didáticos e a História da Química, realizando uma pesquisa nos bancos de dados *Goggle*, *Google Academics* e *Cielo*, com as palavras chaves “Jogo”, “Didático” e “História da Química”, as buscas não apresentaram nenhum resultado direcionado ao desenvolvimento pedagógico do tema, existindo, inclusive, muitos artigos debatendo a necessidade do desenvolvimento de jogos didáticos ligados com essa área.

Tendo em vista a falta de jogos existentes para o ensino da História da Química, apresentamos o desenvolvimento e aplicação do jogo *Você Sabia: História da Química*.

1 A Importância dos Jogos Didáticos

A origem dos jogos se confunde com a origem da própria história da humanidade — sendo que há muito tempo, eles estão presentes na vida dos homens. Sobre isso, Gramigna (1993) afirma que o jogo se perde em sua origem e acompanha o homem desde os primórdios do mundo. Quanto ao momento em que o jogo apareceu na vida humana, ainda Gramigna (1993, p. 42) esclarece: “Quando ainda não sabíamos falar, usávamos o jogo dos gestos

e dos sons como forma de comunicação e, ao descobrirmos a fala, iniciamos o jogo de palavras — talvez tenha sido este o primeiro jogo consciente.”

Os jogos, em geral, possuem muitas funções, dentre elas estão: integrar a criança na sociedade; desenvolver habilidades cognitivas; e auxiliar na tomada de decisões. Para Jacquin (1960, p. 25) uma das afirmações sobre a função do jogo é “ministrar a criança o prazer moral do êxito que, enriquecendo-lhe a personalidade, lhe dá certa suficiência não só a seus próprios olhos, como aos dos outros». Baseado nessa afirmação percebe-se que os jogos são de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, pois através deles, ela brinca e se diverte sem se dar conta das habilidades que passa a desenvolver.

Segundo Almeida os jogos produzem grandes benefícios — os quais podem ser classificados em:

- a) benefícios físicos: os jogos são atividades que suprem as necessidades do crescimento e satisfazem as crianças;
- b) benefícios intelectuais: os jogos podem desenvolver as mais diversas habilidades, tais como memória, atenção, observação e raciocínio; colaboram também no fator de desinibição, e ainda, para sanar diversos complexos;
- c) benefícios sociais: no jogo as crianças poderão aprender que as regras não são um constrangimento, mas condição de cooperação;
- d) benefícios didáticos: diversas teorias, tais como, a geometria e a teoria do conjunto linguístico ficam mais interessantes, quando aplicadas sobre a forma de jogos (ALMEIDA, 1981, p. 34).

Sabe-se que desde há muito tempo o jogo tem sido de muita importância, bem como fonte de transmissão cultural e de integração social nas mais diversas culturas. Exemplos disso são: a Trilha – que veio do Egito; o Xadrez – da Índia; e o Dominó – de origem incerta, mas provavelmente surgido na China.

O jogo é parte inerente do ser humano. E é através dele que se busca o prazer, a alegria, a satisfação, a descontração, o desenvolvimento do intelecto, a partir da aguçada percepção do mundo que nos cerca. Antes da era comum já se discutia a importância do jogo na vida das crianças.

Segundo Platão (apud BUENO, 1997), “[...] os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos praticados em comum pelos

dois sexos sob a vigilância, e em jardins de crianças.” Já, segundo Araújo (1992), “Platão preconizava o valor educativo do jogo, apesar de dar à criança a liberdade do jogo somente até os seis anos de idade.» O esporte tinha para Platão valor educativo e moral, que colaborava na formação do caráter e da personalidade, tendo o mesmo valor que a cultura intelectual.

Philippe Ariès (apud BUENO, 1997) salienta que “[...] a educação readmite o jogo como meio educativo, considerando-o tão importante quanto o estudo, pois o estudo traz conhecimentos, enquanto o jogo traz desenvolvimento em todos os sentidos”. Portanto, jogar é um ato de muita valia, pois estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço, e se desenvolvem as dimensões afetiva, social, motora e cognitiva da personalidade.

Ao brincar, a criança desafia também seus problemas internos, modificando aquilo que sofreu passivamente, alterando situações que seriam proibidas na vida real — tanto interna como externa —, e começa a repetir situações prazerosas através do lúdico. Com essas atividades, ela se apresenta relaxada, exibindo afeto e prazer, também se divertindo com o brinquedo. Desse modo, começa a reconstruir seu passado, expressando seus conflitos. (RIZZO, 1996).

Segundo Rodrigues (1976), a função dos jogos e dos brinquedos não se limita apenas ao mundo das emoções e da sensibilidade. Ela aparece ativa no domínio da inteligência e cooperando para a evolução do pensamento, e de todas as funções mentais superiores. Assume também uma função social, e esse fato faz com que as atividades lúdicas extravasem sua importância para além do indivíduo.

Nesse sentido, o ato de brincar é visto com grande importância no desenvolvimento da aprendizagem — tanto com brincadeiras de rodas cantadas, com brinquedos artesanais de múltiplos tipos, como também os diversos brinquedos oferecidos pela família. Dessa forma, a criança se deixa guiar por sua própria escolha, e vive um mundo natural e só dela — que é fundamental para a vivência infantil. A criança que brinca e sorri se realiza emocionalmente, transmitindo tranquilidade e entusiasmo — características essas que a auxiliam na assimilação de objetos e situações. (RODRIGUES, 1976).

A criança necessita do prazer na aprendizagem. Sendo assim, a escola precisa fazer uso do lúdico em questões epistemológicas, pois a criança, em qualquer fase, vai aprender a conviver socialmente com sua própria vontade de conhecer. Brincar é aprender sem medo de expressar sentimentos como também prazer em momento de alegria.

2 Apresentando o Jogo Didático “Você Sabia? História da Química”

Este jogo foi inspirado nos jogos de tabuleiro existentes, sendo um jogo de turnos, é necessário lançar um dado e seu resultado corresponde ao número de quadrantes que o jogador deve percorrer com seu pino representante ao longo do percurso do tabuleiro, no entanto o dado só pode ser lançado caso o jogador tenha respondido e acertado uma pergunta lida pelo mediador/professor.

Ao longo do percurso desafios surgem. Por exemplo, os quadrantes que fazem o jogador sortear a carta Schrödinger, carta esta que foi inspirada na carta de “Sorte ou Revés” do jogo Banco Imobiliário, da Estrela. Em nosso caso foram desenvolvidas informações da temática História da Química, sendo indicado o uso com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e primeiro ano do Ensino Médio.

Constitui-se de um conjunto formado por: de um manual de regras autoexplicativo; um guia do professor, com um resumo do conteúdo, apresentação didática do jogo, objetivos didáticos e sugestões de momentos de uso do mesmo; um tabuleiro com quarenta casas; quatro peões marcadores coloridos; quarenta cartas-pergunta (contendo uma pergunta objetiva – sendo vinte e três cartas com três opções de resposta A, B ou C; e dezessete cartas com alternativas de verdadeiro ou falso, ambas com as respostas corretas sinalizadas); vinte e quatro cartas Schrödinger; um dado de seis faces (para determinar a ordem de participação dos jogadores). Na Figura 1 é apresentado o Tabuleiro.

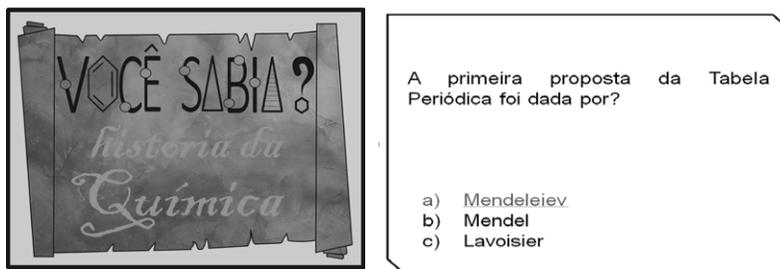
Figura 1: O Tabuleiro



Fonte: o autor.

Na Figura 2 e na Figura 3 são apresentadas duas cartas do jogo.

Figura 2: Frente (lado esquerdo) e verso (lado direito) de uma carta pergunta do jogo VSHQ.



Fonte: o autor.

Figura 3: Frente (lado esquerdo) e verso (lado direito) de uma carta Schrödinger do jogo VSHQ.



Fonte: o autor.

O jogo possui a seguinte dinâmica:

- ▶ A seleção do primeiro jogador é definida através do lançamento do dado, iniciando o jogo quem obtiver o maior valor;
- ▶ Após definida a ordem, cada jogador escolhe seu peão;
- ▶ O primeiro jogador lança o dado, anda o número de casas correspondentes e segue as instruções contidas na casa em que parou — se ela as tiver; e assim os demais jogadores farão o mesmo;
- ▶ A partir da segunda rodada, para poder andar o número de casas, o jogador deverá responder à carta-pergunta, lida pelo mediador;
- ▶ Errando a resposta, permanece no mesmo lugar, e a vez passa para o jogador seguinte;
- ▶ Acertando a resposta, o jogador tem o direito de lançar o dado, andando as casas indicadas por ele. Se cair em alguma casa com instruções, cumpra a instrução contida, e posteriormente passa a vez para o próximo jogador;

- ▶ Vence a partida o jogador que obtiver (no lançamento do dado) o número exato de casas necessárias para alcançar a chegada.

3 Avaliação do Jogo

Para o desenvolvimento de *Você Sabia: História da Química* foi realizada uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, com o objetivo de avaliar diretamente as aplicações teóricas na realidade empírica – retratando de forma real e dinâmica a utilização do jogo em escalas individuais e coletivas. Com o levantamento dos dados empíricos, a partir da aplicação direta do jogo é possível analisar de forma prática a validade das regras, o funcionamento das etapas, e todos os processos envolvidos nas partidas – dessa forma, avaliando o jogo em todos os seus aspectos, desde as regras, sequência de casas do tabuleiro e as cartas de perguntas, assim como analisar as reações dos participantes durante as etapas e desenvolvimento do jogo.

Com o objetivo de obter *feedback* de forma mais completa nos aspectos práticos da aplicação, e teóricos no desenvolvimento dos cartões-pergunta, o público-alvo escolhido para a pesquisa foi professores, ativos ou inativos, que já possuem experiência em sala de aula, da área educacional da Química, de modo que esse público possui vasto conhecimento dos assuntos da área, podendo opinar na construção das perguntas do jogo, bem como possuem a prática em lidar com aplicação de jogos didáticos ao público infantil, podendo aconselhar nos aspectos das regras, metodologia e desenvolvimento das partidas. Portanto, acredita-se que os professores da área são as pessoas mais indicadas para testar e avaliar o jogo, pois eles que futuramente serão os aplicadores e os moderadores no desenvolvimento das partidas, além de avaliadores dos resultados, sendo a ponte na construção do conhecimento de seus alunos, têm as opiniões mais importantes para a avaliação e indicação de possíveis modificações necessárias, para uma melhor aplicabilidade e metodologia do jogo.

Inicialmente o público-alvo seriam os professores das escolas da rede pública da região de Santo Antônio de Pádua (RJ), no entanto, no início do ano de 2020, uma pandemia mundial ocasionou em um grande processo de quarentena, obrigando a mudança do público-alvo, e a adaptação da metodologia de aplicação do jogo *Você Sabia: História da Química*. Com base nesse contexto, a busca ativa de professores ocorreu a partir das redes sociais informando os aspectos gerais do jogo e o processo de participação, solicitando contato para receberem maiores informações.

Durante o período de levantamento do público-alvo, foram recebidos 92 contatos de possíveis voluntários, dos quais cinquenta deles se enquadraram nos aspectos da busca, e foram selecionados, dentre esses, 42 participantes – quem efetivamente realizaram todos os processos da pesquisa, totalizando doze grupos distintos de dois a quatro participantes em cada.

A partir da seleção do público-alvo, os voluntários receberam uma mensagem explicando o processo da pesquisa, e foram separados em grupos, utilizando o aplicativo de comunicação instantânea *WhatsApp*, por afinidade e facilidade da escolha do dia e hora para a realização da partida.

Uma vez realizada a construção dos grupos, e a escolha do dia e hora para a realização da partida, iniciou-se as cinco etapas da pesquisa de campo: A caracterização, a sondagem, o jogo, a aprendizagem e o *feedback*.

4 A Caracterização

Para efetuar uma análise completa dos dados nos aspectos qualitativos, é de suma importância conhecer o público-alvo da pesquisa. Portanto, utilizando a ferramenta online *Google Forms*, devido à pandemia ocorrida no início de 2020, foi desenvolvido um questionário *on-line* com o objetivo de caracterizar o público-alvo, conhecendo aspectos da vida pessoal – como faixa etária e Estado no qual reside –, e profissional dos participantes – como a área de formação, se seu estudo foi realizado em instituição pública ou federal, se possui cursos de pós-graduação, há quanto tempo leciona, se leciona em instituição pública ou privada (ou se acumula cargo em ambas) e seu nível de atuação; assim como caracterizar conceitos pessoais sobre jogos pedagógicos, escola tradicional e metodologias alternativas, finalizando com uma auto avaliação sobre seus próprios conhecimentos em Química.

Foi estimado um tempo de quinze minutos para preencher todo o formulário, e o Questionário de Caracterização foi disponibilizado aos participantes um dia antes da data marcada para a realização da partida, de modo que os voluntários tiveram tempo para responder, assim como o aplicador do jogo já teria acesso às informações e a uma caracterização prévia de seu público-alvo, antes da partida.

5 A Sondagem

Considerando que o objetivo principal do jogo *Você Sabia: História da Química* é testar os conhecimentos sobre a História da Química dos

participantes, utilizando a ferramenta *online Google Forms*, e devido à pandemia ocorrida no início de 2020, foi desenvolvido também o Questionário de Sondagem. Este com o objetivo de avaliar os conhecimentos prévios dos voluntários sobre a História da Química – criado utilizando as perguntas e os conceitos trabalhados no jogo, de modo que, comparando os dados adquiridos pelo Questionário de Sondagem, posteriormente, com o Questionário de Verificação de Aprendizagem será possível compreender se o jogo *Você Sabia: História da Química* realmente melhora o desempenho dos participantes sobre assuntos relacionados à História da Química.

Foi estimado um tempo de quinze minutos para preencher todo o formulário, o Questionário de Sondagem foi disponibilizado aos participantes trinta minutos antes da hora previamente marcada pelos participantes para iniciar a partida — de modo que eles pudessem preencher com calma e se preparar para a realização da partida.

6 Aplicação do Jogo

Ainda devido a pandemia e o estado de quarentena ocorrida no início de 2020, a aplicação do jogo físico, assim como os formulários, precisou ser adaptada para funcionar de modo remoto. Portanto, considerando que o jogo *Você Sabia: História da Química* é de tabuleiro, com dados e cartas físicas, foi utilizada a ferramenta de comunicação instantânea *Google Meet*, que permite a realização de videoconferências, para a realização das partidas.

Nas instruções iniciais, foi pedido aos participantes que providenciassem dados de seis lados, ou baixassem aplicativos de rolagem de dados. No dia e hora previamente acordados entre os participantes e o aplicador do jogo, todos se encontraram em uma sala de videoconferência na plataforma. Sabendo que a câmera do aplicador ficou direcionada ao tabuleiro, ele moderou o jogo, e realizou os movimentos nas peças, sendo necessário aos participantes apenas rolar os dados e responder as perguntas das cartas sorteadas pelo aplicador.

Com estimativa média de trinta a quarenta minutos para a realização de cada partida, elas variaram de vinte e cinco a cinquenta minutos de aplicação — onde, após a finalização do jogo, muitos participantes continuaram nas salas de videoconferência conversando e debatendo com o aplicador sobre diversos aspectos do mesmo – tais como: as regras, metodologia, perguntas e curiosidades.

7 Verificação de Aprendizagem

Considerando que, durante o desenvolvimento da partida, as questões trabalhadas nos cartões-pergunta são respondidas pelos jogadores, e suas respostas comparadas e analisadas à resposta correta, todo esse processo acompanhado por todos os jogadores, acredita-se que a discussão das questões contribui para a construção do conhecimento sobre a História da Química. De modo a confirmar essa hipótese, foi desenvolvido o Questionário de Verificação de Aprendizagem, criado, como os demais questionários, na ferramenta *Google Forms*, possui as mesmas perguntas do Questionário de Sondagem, mas reescritas e com sua ordem alterada, de modo que, considerando que os participantes já responderam o Questionário de Sondagem, acredita-se que ao responder as “mesmas” perguntas após uma partida do jogo *Você Sabia: História da Química*, os voluntários acertarão uma quantidade maior de perguntas, confirmando que o jogo realmente auxilia na aprendizagem sobre a História da Química.

Com estimativa de tempo de quinze minutos para preencher todo o formulário, o Questionário de Verificação de Aprendizagem foi disponibilizado aos participantes logo após a finalização da partida, considerando que eles haviam acabado de debater sobre as questões ao longo da partida. Acredita-se que os voluntários encontraram maior facilidade em responder as perguntas trabalhadas — justificando o questionário de Verificação de Aprendizagem, e confirmando que este jogo auxilia na construção do conhecimento da História da Química.

8 Feedback

Esta pesquisa de campo teve como objetivo não somente verificar se *Você Sabia: História da Química* ajuda na construção do conhecimento sobre a História da Química, mas também foi objetivado uma análise sobre vários outros aspectos do jogo; de sua construção às regras, passando pelo desenvolvimento das perguntas e dicas para melhorar o jogo. Portanto foi desenvolvido o Questionário de Feedback, desenvolvido na plataforma *Google Forms* — devido à pandemia e ao estado de quarentena —, e teve por objetivo compreender a avaliação que os participantes da pesquisa tiveram com relação ao jogo, questionando uma nota para ele; a facilidade de compreensão das regras; o conteúdo das cartas, a dificuldade do jogo, se os professores utilizariam o jogo em suas aulas, e para quais séries; os pontos positivos

e negativos do jogo; sugestões de melhorias, e questões sobre a opinião dos participantes sobre o aprendizado da História da Química em suas graduações, e no ensino básico. Dessa forma, acredita-se que tais informações trarão muitas sugestões de melhoria para o jogo e para esta pesquisa.

Também com estimativa de tempo de quinze minutos para preencher todo o formulário, o Questionário de *Feedback* foi disponibilizado aos participantes após a partida, junto do o Formulário de Verificação de Aprendizagem, sendo solicitado seu preenchimento posteriormente.

9 Análise dos Resultados

Ao longo de todo processo de aplicação e avaliação do jogo, diversos resultados foram alcançados, que podem ser analisados na publicação original¹, no entanto, importante destacar que, de todos os 42 participantes da pesquisa, mais da metade avaliou o jogo com nota 10 (24 participantes/57,1 %), sendo que nove participantes avaliaram com nota 9 (21,4 %), 5 participantes avaliaram com nota 8 (11,9 %) e 4 participantes avaliaram com nota 7 (9,5 %), gerando um resultado extremamente satisfatório, no qual todos avaliaram positivamente o jogo, havendo um grande destaque na nota 10. Dessa forma, compreendendo que o jogo aqui em desenvolvimento, como um todo, está muito bem elaborado e desenvolvido.

Ao avaliar as regras e estruturas do jogo, houve unanimidade entre os 42 participantes da pesquisa (100 %), de que as regras e a estrutura do jogo são de fácil entendimento — sendo esse um ponto essencial, considerando o curto tempo em que consiste uma aula de Química atualmente, a facilidade de entendimento agilidade e melhora o desenvolvimento das partidas, e a construção do conhecimento dos alunos.

Ao analisar os resultados quando questionados sobre o conteúdo das cartas do jogo, verificamos que a grande maioria das respostas foi que o conteúdo das cartas está bem estruturado (trinta e cinco participantes/83,3 %); desses, sete participantes (16,7 %) opinaram que as cartas precisavam melhorar — e nenhum participante achou que as cartas não estavam bem estruturadas.

Dentre as opções de dificuldade Fácil, Médio e Difícil, dos quarenta e dois participantes da pesquisa, trinta (71,4 %) elegeram que o jogo tem dificuldade média; doze participantes (28,6 %) definiram a dificuldade

¹ Conferir Ferreira (2020). Disponível em: <http://infes.uff.br/wp-content/uploads/sites/147/2021/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Matheus-Lopes-Ferreira.pdf>.

fácil; e nenhum voluntário respondeu que o jogo é difícil. O resultado dessa questão vem de encontro a proposta do jogo para ser aplicado para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental Ensino Médio, não sendo fácil e nem difícil demais.

Algumas avaliações finais e sugestões de melhoria também devem ser destacadas, e elogios como que o jogo “tornaria a aula mais lúdica” e “aumenta a interatividade com a turma”. Pontuamos, ainda, sugestões como: “Algumas poucas perguntas podem ser melhor redigidas”, “Algumas perguntas estão ambíguas, como a dos 4 elementos”, “As perguntas não tem o mesmo grau de dificuldade”, “Algumas perguntas muito fáceis, até mesmo para alunos”, indicando que algumas perguntas devem ser modificadas/refeitas.

Respostas como “Poderia ter um número maior de cartas.”, “O jogo deveria ter uma quantidade maior de perguntas, já que é para ser jogado em uma turma.», «Poucas perguntas e repetição das perguntas», «Acho que a repetitividade das perguntas.», indicando a necessidade da criação e desenvolvimento de novos — e em maior número — de cartões com a pergunta.

Alguns participantes citaram que “Talvez a forma de terminar, não precisando acabar as cartas ou tendo que chegar na casa final com número correto do dado.”, “O vencedor deve ser o que chegar primeiro ou ultrapassar a última casa, para contar um pouco menos com a sorte.”, “adaptar as casas finais no final do jogo, exemplo: ao tirar um dado que não tenha valor exato para chegar ao final, deve-se retornar casas, não podendo avançar.”, indicando a necessidade de rever as regras para a finalização do jogo.

Por fim, questionados se o jogo Você Sabia: História da Química poderia facilitar o entendimento da Química até mesmo para o professor, com um grande destaque na resposta sim (quarenta participantes/95,2 %), este resultado nos mostra que o jogo não auxilia apenas os alunos/jogadores, mas também os professores/mediadores do jogo, mostrando o valor da utilização do jogo como metodologia alternativa ao ensino da a História da Química.

Considerações Finais

Considerando que, no ensino de Química, há uma necessidade em desenvolver métodos que aumentem o interesse dos alunos sobre os conceitos estudados — necessidade essa que é suprida por uma formação continuada —, apresentou-se, neste trabalho, um estudo profundo sobre a importância da utilização do lúdico e dos jogos didáticos no auxílio para

a construção do conhecimento em Química. Seguindo preceitos de Piaget, quem descreve que “a brincadeira favorece a autoestima das crianças auxiliando a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa, contribuindo para a interiorização de determinado modelo adulto”. (PIAGET, 1978, p. 92); foi desenvolvido o jogo didático denominado Você Sabia: História da Química, para auxiliar os educadores neste processo.

Com o seu desenvolvimento e aplicação muitos pontos positivos e negativos foram encontrados pelos participantes e debatidos com o moderador. Algo que possibilitou uma imensa gama de possibilidades de modificações e adaptações do jogo, de forma que a sua aplicabilidade aos alunos seja a mais completa o possível.

A partir da análise das etapas da pesquisa de campo, concluímos que a aplicação do jogo pode trazer diversos benefícios para todos os envolvidos, entre eles: o maior interesse dos participantes pela a História da Química; facilitação ao abordar e debater conteúdos complexos; maior atratividade dos alunos pela construção do conhecimento; maior proximidade e interatividade do professor com os alunos; dentre outros. A pesquisa de campo também ressaltou alguns pontos negativos relevantes, que devem ser revistos em futuras atualizações desta pesquisa, dentre eles: a alteração das regras de finalização do jogo; aumentar o número de cartões-pergunta; e reescrever alguns cartões-pergunta, que estão com suas questões simples demais, confusas ou dúbias.

Esta pesquisa e o seu desenvolvimento, em seus aspectos teóricos e práticos apresentam que a utilização do lúdico e de jogos didáticos auxiliam imensamente os docentes na construção do conhecimento sobre a História da Química nos alunos. Sendo uma ferramenta que possibilita suprir a necessidade dos docentes, reforça a importância do desenvolvimento de uma formação continuada por parte dos professores.

Apenas conhecendo o novo e as necessidades do nosso público-alvo é que seremos educadores realmente competentes, então não apenas passaremos o conhecimento aos alunos, mas desenvolveremos uma educação significativa, na qual o aprender não será apenas uma obrigação, mas uma diversão, e, com isso, possibilitar uma real e significativa construção do conhecimento para a vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. de. **Dinâmica lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1981.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **O jogo no contexto da educação psicomotora**. São Paulo: Cortez 1992.

BUENO, José Geraldo Silveira. Práticas institucionais e a exclusão social da pessoa deficiente. *In*: **Conselho Regional de Psicologia. Educação Especial em Debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

CERQUEIRA, Jonir Bechara; FERREIRA, Elise de Melo Borba. Os recursos didáticos na educação especial. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 15, abr. 2000.

FERREIRA, Matheus Lopes. **História da Química na Formação Continuada de Professores**: uma abordagem lúdica com o uso de jogo didático. 2020. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Federal Fluminense, Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior. Santo Antônio de Pádua/RJ, 2020.

GRAMIGNA, Maria Rita M. **Jogos de Empresa**. São Paulo: Makron Books, 1993.

JACQUIN, Guy. **As Grandes Linhas da Psicologia da Criança**. 2. ed. S.l.: Flanboyant, 1960.

JUSTINO, Marinice Natal. **Pesquisa e Recursos Didáticos**: na formação e prática docentes. Curitiba: Ibpex, 2012.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**: imitação, jogo e sonho. Rio de Janeiro: Zanar, 1978.

RIZZO, G. **Jogos Inteligentes**: a construção do raciocínio na escola natural. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

RODRIGUES, Marlene. **Psicologia educacional**: uma crônica do desenvolvimento humano. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.

SOARES, Márton Herbert Flora Barbosa **O lúdico em química**: jogos e atividades

aplicados ao ensino de química. Tese (Doutorado em Química) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2012.



3 UTILIZAÇÃO DE TIRAS EM QUADRINHOS COMO MEDIADORA DO ENSINO SOBRE DENGUE E *AEDES AEGYPTI*

Renata Nalim Basilio Tissi

Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro

Marcelo Nocelle de Almeida

Universidade Federal Fluminense, INFES, PEB

Introdução

O mosquito da espécie *Aedes aegypti* Linnaeus, 1762, é de origem africana e foi introduzido no Brasil durante o tráfico de pessoas que foram escravizadas na época colonial. É vetor de diversas viroses como dengue, febre amarela, febre *chikungunya* e a febre *zika* (CONSOLI; OLIVEIRA, 1998).

Essas viroses atualmente se encontram disseminadas por todo o Brasil. A situação mais preocupante é a dengue, cujo número de casos graves e óbitos são alarmantes (MANIERO *et al.*, 2016). Na Mesorregião Noroeste Fluminense, o número de casos prováveis e comprovados foi um dos mais elevados do estado do Rio de Janeiro. Dentre os municípios que compõem o Noroeste Fluminense, Miracema registrou um, 299 e 37 casos prováveis de dengue nos anos de 2014, 2015 e 2016, respectivamente (RIO DE JANEIRO, 2015; 2016). O

Levantamento de índice rápido do *Aedes aegypti* (LIRAA), que visa a monitorar a população e a dispersão desse vetor, fornece o Índice de Infestação Predial (IIP) e o Índice de Infestação em Depósitos (Índice de Breteau/IB), identificando as áreas prioritárias para medidas e ações estratégicas de controle e combate ao mosquito. A amostragem em Miracema demonstrou em cinco estratos: um satisfatório, três em alerta e um em risco (RIO DE JANEIRO, 2015; 2016).

Como essa situação é um caso de saúde pública, todos os segmentos da sociedade devem se envolver e contribuir de alguma forma para resolver, ou, no mínimo amenizar essa grave epidemia de casos de dengue. A educação é um desses segmentos cuja contribuição pode ser ampla, pois, além da ação educacional direta sobre os alunos, esses podem ser tornar divulgadores do conhecimento adquirido em suas famílias e demais grupos sociais com os quais interagem. Além disso, a educação dispõe de diversas estratégias e metodologias de ensino, as quais permitem despertar o interesse dos alunos.

Diante do cenário dos casos de dengue no município de Miracema/RJ nos anos anteriores e o papel que a escola e a educação têm no sentido de formar cidadãos conscientes na sociedade em que vivem, buscamos responder a questão norteadora a seguir: quais as contribuições que a criação de tiras em quadrinhos promoverá para o ensino de dengue e *Aedes aegypti* em alunos do ensino médio regular do Colégio Estadual Deodato Linhares?

O trabalho teve como objetivos a utilização do recurso didático tiras em quadrinhos no ensino de dengue e *Aedes aegypti* no ensino médio regular.

1 Metodologia

1.1 Caracterização da Escola e dos sujeitos participantes

Este trabalho foi realizado entre os meses de abril e setembro do ano de 2016 com alunos que estavam cursando a primeira, segunda e terceira séries do Ensino Médio da rede estadual de Ensino do Colégio Estadual Deodato Linhares. O trabalho contou com a participação de dez alunos que retornavam para o colégio no contra turno para participarem das reuniões nas sextas-feiras das 13:30 às 15:00. A faixa etária desses alunos estava compreendida entre quinze e dezoito anos, e eram quatro alunos do sexo feminino e seis do sexo masculino.

1.2 Pesquisa-ação

A metodologia de pesquisa para essa etapa foi a pesquisa-ação, uma vez que segundo Thiollent e Colette (2014, p. 210) “os princípios da pesquisa-ação predispoem os participantes ao reconhecimento da diversidade, já que eles

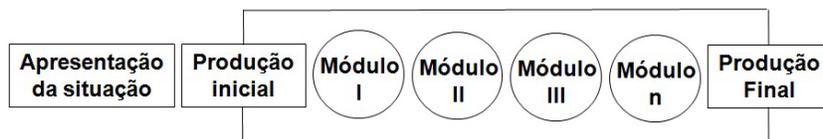
estão diretamente envolvidos na preparação e na concretização de sua própria formação, escolhendo tanto o conteúdo como os procedimentos.”

1.3 Sequência didática

Para apresentar e trabalhar o recurso didático tiras em quadrinhos com os alunos foi utilizado a sequência didática por ser “um instrumento dinâmico uma vez que sua organização permite inserções de atividades de acordo com a observação do professor a respeito do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, seus conhecimentos prévios e suas experiências culturais” (VARGAS; MAGALHÃES, 2011).

Segundo Dolz *et al.* (2004), sequência didática “é um conjunto de atividades pedagógicas sistematizadas, ligadas entre si, planejadas etapa por etapa, tendo como finalidade o domínio de determinado gênero oral ou escrito pelo aluno e o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem”. A sequência didática desse trabalho foi baseada no esquema apresentado por Dolz *et al.* (2004, p. 97) e ilustrado na Figura 4.

Figura 4: Esquema da sequência didática utilizada nesse trabalho.



Fonte: Dolz *et al.*, 2004, adaptado.

1.3.1 Apresentação da situação

Inicialmente, foi feito um convite para todos os alunos do ensino médio para uma reunião aberta para apresentação do projeto *Aedes aegypti* na escola. Nessa reunião foram expostos os objetivos do projeto, apresentação do gênero textual tiras em quadrinhos, um breve histórico do surgimento dos quadrinhos e a realização do cadastro dos alunos interessados.

1.3.2 Produção inicial

Com objetivo de conhecer as habilidades de desenho dos alunos foram distribuídas folha de papel A4, lápis e borracha. A produção inicial foi à criação de um desenho livre onde os alunos tiveram a oportunidade de escolher um tema para desenhar.

Nesse momento, também foi apresentado aos alunos o filme: O mundo macro e micro do mosquito *Aedes aegypti* — para combatê-lo é preciso

conhecê-lo (VIEIRA; PERIM, 2006). Após assistirem o filme os alunos foram convidados a representarem em tiras em quadrinhos o que assistiram no vídeo.

1.3.3 Módulo I

Nesse módulo foi apresentado o filme: *Aedes aegypti* e *Aedes albopictus*: uma ameaça nos trópicos (VIEIRA; PERIM, 2009). Após o vídeo fizeram a representação em forma de tiras em quadrinhos para ratificarem o conhecimento aprendido na reunião do dia.

1.3.4 Módulo II

Como forma de motivar e oportunizar os alunos usarem sua criatividade e habilidade artísticas, um concurso entre os participantes foi realizado. O objetivo foi criar um logotipo que representasse o projeto. Foi acordado com os alunos que seria feito um desenho por dupla e/ou individual. Assim que os desenhos ficaram prontos foi feita uma votação entre eles.

1.3.5 Módulo III

Palestra com o ilustrador e cartunista Flávio de Almeida. Inicialmente ele falou sobre trajetória profissional, e, em seguida, sobre como criar histórias em quadrinhos, e aspectos técnicos, como cor do lápis de cor para fazer o contorno das imagens. Ele também observou os traços de alguns alunos e notou que tinham habilidade para o desenho. Nesse módulo foi distribuído para os alunos o material de divulgação (folhetos, folders e informes) sobre dengue cedido pelo Departamento Municipal de Combate à Dengue.

1.3.6 Módulo IV

Nesse módulo os alunos começaram a elaborar roteiros antes da criação das tiras em quadrinhos. O objetivo do roteiro era para que as tiras em quadrinhos tivessem uma sequência: início, meio e fim. Os roteiros eram criados abordando o tema dengue e o mosquito *Aedes aegypti*.

1.3.7 Módulo V

Palestra ministrada pelo Professor Marcelo Nocelle de Almeida sobre Biologia e comportamento do mosquito *A. Aegypti*. O objetivo central da palestra era mostrar para os alunos a importância de estudar Biologia e comportamento dessa espécie de mosquito.

1.3.8 Módulo VI

Esse módulo reforçou a história e a origem das HQs apresentadas na primeira reunião, além do estudo sobre os elementos básicos de uma história em quadrinhos: quadrinhos, calha, balão, legenda, onomatopeia, desenho/imagem e narrativa visual (CHINEN, 2011; MODENESI *et al.*, 2013; VERGUEIRO, 2014).

1.3.9 Módulo VII

Com a possibilidade de participar da Feira do Conhecimento do Colégio Estadual Deodato Linhares os alunos foram convidados e motivados a criarem tiras em quadrinhos. Sendo assim, cada aluno recebeu folhas A4 para criarem em casa. Nas reuniões posteriores eles mostraram suas ideias e o grupo analisou e deu sugestões se assim fosse necessário.

1.3.10 Produção final

Após o término da construção das tiras em quadrinhos, as mesmas foram analisadas e algumas foram selecionadas para fazerem parte de uma revista em quadrinhos. A análise e seleção foram feitas pelos próprios alunos participantes do projeto. Por fim, foram feitas fotocópias da revista e distribuídas na Feira do conhecimento que aconteceu no dia 20 de setembro de 2016.

2 Resultados e Discussão

2.1 Produção inicial das tiras em quadrinhos pelos alunos

Ao observar as tiras em quadrinhos confeccionadas pelos alunos percebeu-se que é possível que as mesmas fossem reflexo de uma interação de conceitos previamente adquiridos por meio de suas experiências de vida, conforme ilustra a Figura 2. Moreira e Masini (2016, p. 21) corroboram essa questão afirmando que “quanto mais ativo for este processo, mais significativos e úteis serão os conceitos”. A significação da aprendizagem está ligada diretamente ao interesse e comprometimento com o trabalho desenvolvido.

Acreditamos que o aluno ao criar a Figura 5A tenha entendido algumas ações preventivas e possíveis locais para os mosquitos colocarem seus ovos. Na análise observamos um vaso de planta com prato, uma caixa d'água aberta e logo depois uma caixa d'água com tampa. A Figura 5B mostra uma caixa aberta e o mosquito indo de encontro, um casal consciente e afastando o mosquito, e, por último, fazendo um apelo à Nação. O autor da Figura 5B fez o uso de balões e letras maiúsculas na palavra “NÃO” demonstrando exaltação na voz. E na Figura 5C o aluno tentou nos passar a mensagem dos riscos e prevenções relacionados ao mosquito *Aedes aegypti* com suas

ilustrações. Nas três tiras em quadrinhos percebemos que os alunos se preocuparam com ações preventivas ou as conhecem mais que a origem ou ciclo de vida do mosquito. Percebe-se que os alunos certamente tinham conhecimento prévio relacionado a situações do seu cotidiano.

Figura 5: Tiras em quadrinhos construídas por alunos.



Fonte: os autores.

2.2 Módulo I

Nesse módulo foi apresentado o filme: “*Aedes aegypti* e *Aedes albopictus*: uma ameaça nos trópicos” (VIEIRA; PERIM, 2009). O filme aborda outro mosquito muito comum, o *Aedes albopictus*. Esse filme prendeu a atenção dos alunos e despertou a curiosidade. Os alunos tiveram a oportunidade de confeccionar tiras em quadrinhos para ilustrar o seu entendimento com relação ao filme assistido. A Figura 6A mostra um diálogo de uma menina recebendo informação sobre como se prevenir da dengue e ao chegar à sua casa tenta passar as ações preventivas para sua mãe. As mensagens veiculadas, baseadas,

ainda que nem sempre conscientemente, no enfoque tradicional — que se convencionou chamar de “pedagogia da transmissão” — não permitiram o estabelecimento de uma efetiva relação dialógica de compartilhamento de códigos entre o pensamento sanitário e o do senso comum (LEFÈVRE *et al.*, 2004, p. 407). A Figura 6B faz menção a ações preventivas e reprodução dos mosquitos, *Aedes aegypti* e *A. albopictus*. Nota-se que o aluno não utilizou uma seqüência ao desenhar a tira em quadrinhos fazendo um tema em cada quadro, porém consegue ilustrar situações apresentadas no filme acima mencionado. Ambos os alunos reconheceram a importância das ações preventivas.

Figura 6: Tiras em quadrinhos construídas por alunos.



Na Figura 7A o aluno ilustra a vinda do mosquito para o Brasil e ações preventivas fazendo o uso de apenas dois quadrinhos de forma não sequencial. Na Figura 7B a tira em quadrinhos possui uma seqüência e subentende-se um intervalo de tempo. Isso pode ser observado nas falas contidas nos balões, no uso do recordatório e ilustrações. Percebe-se então que esse aluno certamente tem noção de como elaborar uma tira em quadrinhos utilizando de alguns elementos básicos (CHINEN, 2011; MODENESI *et al.*, 2013; VERGUEIRO, 2014; NOGUEIRA, 2017) como quadrinhos, balões e recordatório na tira.

Figura 7: Tiras em quadrinhos construídas por alunos.

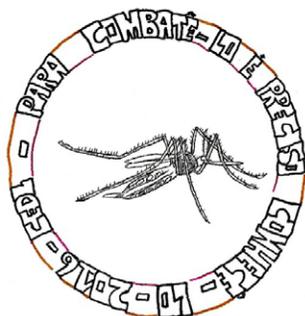


Fonte: os autores.

2.3 Módulo II

No Módulo II foram feitos sete desenhos para escolha do logotipo do projeto, e, após a eleição, o desenho vencedor, o qual passou a representar o Projeto Histórias em Quadrinhos na Escola (Figura 8). Após a escolha foram impressas vinte unidades adesivas para serem distribuídas entre os participantes do grupo e comunidade escolar na Feira do Conhecimento realizada no dia 20 de setembro de 2016.

Figura 8: Adesivo do logotipo escolhido para o trabalho



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

2.4 Módulo III

No módulo III o ilustrador Flávio de Almeida conversou com o grupo sobre como criar HQs e passou a sua experiência como cartunista. Ele explicou qual o tipo de lápis para desenhar, sugeriu a utilização de lápis de cor nas cores azul e amarelo; e apreciou algumas tiras em quadrinhos dos alunos. Segundo Flávio ao desenhar com lápis de cores azul e amarelo essas não aparecem, caso queira fazer cópias impressas do desenho. Os materiais de desenho são preferências particulares de cada artista. Segundo Barbosa (2014, p. 148), alguns preferem trabalhar com caneta nanquim descartável, outros, com canetas recarregáveis; e também existem aqueles que só utilizam pincéis e bicos de pena. [...] os desenhistas de quadrinhos dizem que o arte-finalista pode “matar” uma história se ela for mal finalizada. Mas também existem aqueles capazes de “salvar” alguns trabalhos. As tiras em quadrinhos confeccionadas pelos alunos no presente trabalho não foram cobertas e finalizadas com canetas especiais, pois não vimos à necessidade naquele momento.

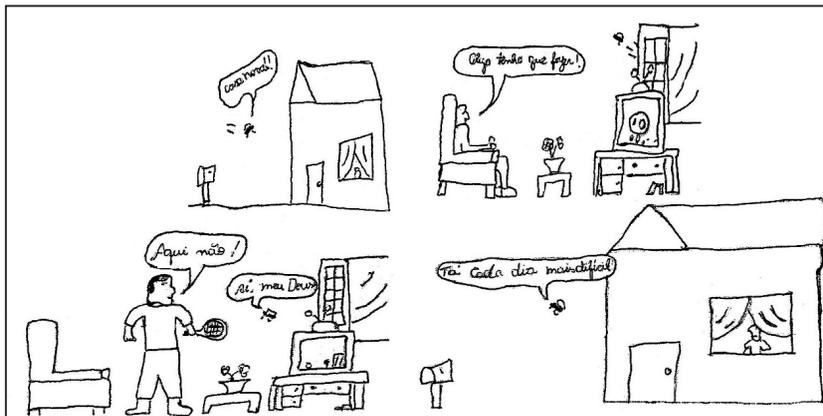
Nesse módulo como forma de propagar a prevenção de doenças relacionadas ao mosquito *Aedes aegypti* houve a distribuição de panfletos, *folders*, cartazes sobre a dengue cedidos pelo Departamento de Epidemiologia de Miracema/RJ. A utilização de material de divulgação em campanhas com temas que envolvam saúde pública é comum ocorrer. Campanhas governamentais têm sido realizadas, porém, torna-se necessário a avaliação desses processos educativos buscando-se identificar o grau de eficácia ou falhas nas intervenções (ARAÚJO *et al.*, 2005). Cartazes, panfletos, cartilhas, e outros formas de comunicação torna o entendimento acessível à população, pois ocorre uma “tradução de uma linguagem especializada para uma leiga” (ALBAGLI, 1996, p. 397).

2.5 Módulo IV

No módulo IV os alunos começaram a pensar e planejar antes de desenhar as tiras em quadrinhos, dando início a produção de roteiros. Os roteiros continham informações básicas (título, criação dos personagens, ambiente, números de quadrinhos, entre outros) para dar uma sequência aos desenhos tendo início, meio e fim. Percebemos que planejar antes ajudou o aluno na organização das ideias, pois eles sabiam de onde começar e aonde chegar, como pode ser observado nas Figuras 9 e 10. Dificilmente um roteiro pode ser bom sem ter um tema (DANTON, 2010), no presente trabalho o tema abordado foi dengue e o mosquito *Aedes aegypti*. Cabe ressaltar, que os

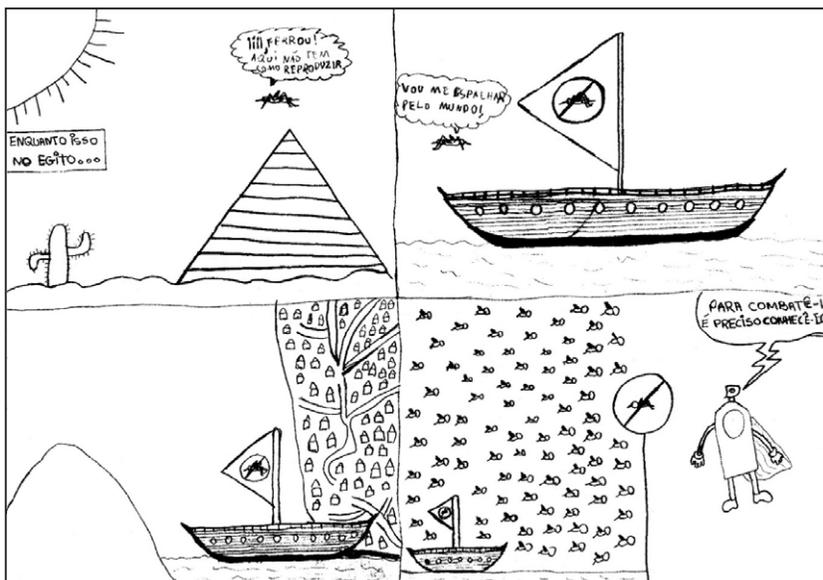
roteiros eram flexíveis podendo ser ajustados de acordo com o desenvolvimento do trabalho.

Figura 9: Tira em quadrinhos confeccionada por um aluno com princípio, meio e fim.



Fonte: os autores.

Figura 10: Tira em quadrinhos construída por um aluno.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

2.6 Módulo V

No módulo V os alunos conheceram alguns elementos básicos de uma HQs: quadrinhos, calha, balão, legenda, onomatopeia, desenho/imagem e narrativa visual (CHINEN, 2011; MODENESI *et al.*, 2013; VERGUEIRO, 2014; NOGUEIRA, 2017). Após conhecerem os elementos básicos os alunos passaram a utilizá-los reconhecendo a função de cada elemento em uma HQs, pois nesse momento foram “alfabetizados” (VERGUEIRO, 2014).

2.7 Módulo VI

No módulo VI foi pedido aos alunos sugestões de temas para a criação de tiras em quadrinhos para o grupo poder participar da Feira do Conhecimento do colégio. Os alunos por conta da criação de tiras em quadrinhos para a feira puderam trabalhar em casa por algumas semanas. Surgindo dúvidas eles poderiam solicitar orientação. Também foi sugerido que observassem algumas histórias em quadrinhos retiradas da página do Conselho Regional de Biologia/O2, as quais abordaram diversos temas. Assim como o nosso trabalho utilizou os quadrinhos para ensinar sobre o mosquito *Aedes aegypti* o Conselho Regional de Biologia/O2 também os utilizou para “fazer campanha de divulgação da profissão do biólogo e homenagear os biólogos em diversas mídias” (CRBio-02).

2.8 Produção final

Com o final dos módulos foi realizada uma reunião para analisar todas as tiras em quadrinhos produzidas nos encontros e em domicílio. Os alunos tiveram contato com toda a produção para uma análise e escolha das tiras em quadrinhos para compor a revista que foi apresentada e distribuída na Feira do Conhecimento do colégio. Foram incluídas na revista tiras em quadrinhos relacionadas ao mosquito *Aedes aegypti* e também outras tiras com temas diversificados. Rodrigues *et al.* (2015, p. 13) cita que “o uso de cartilhas pode auxiliar no processo de educação em saúde, de forma a trazer benefícios à saúde dos pacientes”. A cartilha citada pelo autor acima foi substituída no presente trabalho por revista, uma vez que são materiais diferentes, porém, cumprem o mesmo objetivo. De acordo com Barbosa (2014, p. 146): “[...] no caso da confecção de uma revista, é bom lembrar que toda revista é constituída pelo jogo de quatro páginas. Assim, a história em quadrinhos deverá necessariamente ter quatro, oito, doze, dezesseis e assim por diante, para dar o que chamamos jogo de páginas”. A revista montada possui quatro páginas (Figura 11) e em cada página uma tira em quadrinhos confeccionada

por um aluno abordando o tema mosquito *Aedes aegypti* e dengue. Apenas algumas foram selecionadas para comporem a revista. Buscamos colocar as que apresentavam alguns dos elementos básicos (balões, quadrinhos, entre outros) que conheceram no presente trabalho. No final percebemos que atividades como essa de elaborar uma revista ou apenas confeccionarem tiras em quadrinhos torna a aprendizagem mais significativa e prazerosa. Esta revista foi distribuída para alunos, professores e visitantes na Feira do Conhecimento realizada 20 de setembro de 2016, no Colégio Estadual Deodato Linhares. A revista foi à produção final do trabalho desenvolvido com os alunos.

Figura 11: Revista de tiras em quadrinhos construída por alunos.



Fonte: os autores.

Considerações Finais

A questão que norteou essa pesquisa foi respondida por meio das atividades executadas durante os meses que o trabalho foi desenvolvido. Os alunos tiveram a oportunidade de discutirem nas reuniões a origem do mosquito *Aedes aegypti*, o seu comportamento, a dengue e as suas medidas profiláticas. Acreditamos que a ação mobilizadora do trabalho contribuiu não só com a saúde pública, mas também com a sociedade do entorno da convivência dos alunos participantes, pois os alunos participantes foram sensibilizados e motivados a serem multiplicadores do aprendizado adquirido dentro de suas casas e na escola.

O presente trabalho alcançou o objetivo proposto quando utilizou o recurso didático tiras em quadrinhos para o ensino de aspectos relativos à dengue e ao seu mosquito vetor; conseguiu sensibilizar os alunos do grupo de trabalho que é preciso combater o mosquito *Aedes aegypti* como forma de prevenção à dengue; criaram diversas tiras em quadrinhos sobre o tema em questão, um logotipo para simbolizar o trabalho, e por fim criou uma revista composta por tiras em quadrinhos elaboradas pelos alunos como produto final do trabalho.

Os alunos da primeira e segunda séries do Ensino Médio Regular demonstraram curiosidade, criatividade e interesse em cumprir as atividades propostas nas reuniões. Já os alunos da terceira série do Ensino Médio Regular tinham um perfil mais maduro e crítico. Contudo, ambos contribuíram significativamente e demonstraram comprometimento com o trabalho.

Referências

AEDES AEGYPTI E AEDES ALBOPICTUS – uma ameaça nos trópicos. Produção: Genilton José Vieira; Leonardo Perim. Rio de Janeiro: Instituto Oswaldo Cruz, 2009. 1 DVD.

ALBAGLI, S. Divulgação científica: informação científica para a cidadania? **Revista Ciência da Informação**, v. 25, n. 3, p. 396-404, 1996.

ARAÚJO, I. C. N.; ARAÚJO-JORGE, T. C.; MEIRELLES, R.M.S. Prevenção à dengue na escola: concepções de alunos do ensino médio e considerações sobre as vias de informação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5., 2005, Bauru. **Anais eletrônicos...**, Bauru: UNESP, 2005. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/venpec/conteudo/artigos/1/pdf/p227.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

BARBOSA, A. Os quadrinhos no ensino de Artes. *In*: RAMA, A; VERGUEIRO, W.; BARBOSA, A.; RAMOS, P; VILELA, T (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 131-150.

CHINEN, N. **Linguagem HQ**: conceitos básicos. São Paulo: Criativo, 2011.

CONSOLI, R. A. G. B; OLIVEIRA, R. L. **Principais mosquitos de importância sanitária no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1998.

DANTON, G. O roteiro nas histórias em quadrinhos. **Geocities**, s.d. Disponível em: http://www.geocities.ws/ppjfiles/o_roteiro_nas_histrias_em_quadrinhos.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C.; SCANDARC, S. A. S.; YASSUMAROC, S. Representações sociais sobre relações entre vasos de plantas e o vetor da dengue. **Rev. Saúde Pública**, v. 38, n. 3, p. 405-14, 2004.

MANIERO, V. C *et al.* Dengue, chikungunya e zika vírus no Brasil: situação

epidemiológica, aspectos clínicos e medidas preventivas. **Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, v. 1, n. 1, p. 118-145, 2016.

MODENESI, T. V.; PAIVA, F. S.; FERNANDES, G.; BRAGA JR., A. X.; ANDRADE, A. C. **Quadrinhos e Educação em cinco pontos de vista**. Recife: EdUFPE, 2013.

MOREIRA, M.A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem Significativa** – A Teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2016.

O MUNDO macro e micro do mosquito *Aedes aegypti* – para combatê-lo é preciso conhecê-lo. Produção: Genilton José Vieira; Leonardo Perim. Rio de Janeiro: Instituto Oswaldo Cruz, 2006. 1 DVD.

NOGUEIRA, N. A. S. **As histórias em quadrinhos e a escola**: práticas que ultrapassam fronteiras. Leopoldina: Aspas, 2017.

RODRIGUES, Y. C.; LIMA, K. V. B.; CONCEIÇÃO, E. C. Elaboração da cartilha “A tuberculose está em casa. E agora?” para orientações relacionadas à tuberculose intradomiciliar. **Revista Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 8, n. 2, p. 13-24, 2015.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Saúde. Subsecretaria de Vigilância em Saúde. Superintendência de Vigilância Epidemiológica e Ambiental. Coordenação de Vigilância Epidemiológica. **Boletim Epidemiológico 012. Situação Epidemiológica da dengue/Chikungunya/Zika e Cenário para 2016 no Estado do Rio de Janeiro**. Dezembro. Semanas Epidemiológicas: 1 a 49. 2015. Disponível em: <http://www.ricontradengue.rj.gov.br/Publico/MostrarArquivo.aspx?C=GKF5fzhJlMM%3>. Acesso em: 28 nov. 2016.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Saúde. Subsecretaria de vigilância em Saúde. Superintendência de Vigilância Epidemiológica e Ambiental. Informe Epidemiológico 003/2016. Assessoria de Informação Epidemiológica e Ambiental LIRAA. **Levantamento de Índice Rápido do *Aedes aegypti* (incluindo levantamento sobre o *Aedes albopictus*)**. novembro/2016. Disponível em: <http://www.riocomsaude.rj.gov.br/Publico/MostrarArquivo.aspx?C=TPB5Cpz1Vb4%3d>. Acesso em: 10 mar. 2017.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Saúde. Subsecretaria de Vigilância em Saúde. Superintendência de Vigilância Epidemiológica e Ambiental. Coordenação

de Vigilância Epidemiológica. **Boletim Epidemiológico 008. Cenário Epidemiológico: dengue, chikungunya e zika no Estado do Rio de Janeiro.** Dezembro/2016. Disponível em: <http://www.riocomsaude.rj.gov.br/Publico/MostrarArquivo.aspx?C=mzd1q9d2%2bws%3d>. Acesso em: 10 mar. 2017.

THIOLLENT, M. J. M; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum - Human and Social Sciences**, v. 36, n. 2, p. 207-216, 2014.

VARGAS, S. L; MAGALHÃES, L. M. O gênero tirinhas: uma proposta de sequência didática. **Educ. Foco**, v. 16, n. 1, p. 119-143, 2011.

VERGUEIRO, W; RAMA, A; BARBOSA, A; RAMOS, P; VILELA, T. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2014.

VERGUEIRO, W. **As HQs e a escola.** Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2018.



4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM DIÁLOGO COM A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP): PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Daniela Faria de Souza

Universidade Federal Fluminense (INFES/UFF)

Francisca Marli Rodrigues de Andrade

Universidade Federal Fluminense (INFES/UFF)

Wendel Mattos Pompilho

Universidade Federal Fluminense (INFES/UFF)

Introdução

Nos últimos anos a Educação Ambiental tem sido um tema recorrente, tanto nas mídias, como nas escolas e fora delas (REIGOTA, 2017; ANDRADE, 2018). Entretanto, pouco tem se discutido sobre a sua potencialidade associada às metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 225, está estabelecido que é incumbência do poder público: “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. Porém, quais sentidos e metodologias

podem ser adotados no processo de desenvolvimento da Educação Ambiental nas escolas? Para Loureiro e Layrargues (2013) e Reigota (2017), a Educação Ambiental deve ser considerada uma educação política pelo fato de que se empenha em trabalhar relações sociais, econômicas, políticas e culturais envolvendo o homem e a natureza.

A literatura indica que a Educação Ambiental tem promovido a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e do comprometimento dos cidadãos para com o bem-estar comum e defesa da natureza (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013; ANDRADE, 2018; 2019). Com esses indicadores, o uso da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) pode potencializar, como abordagem metodológica, a maneira de se trabalhar a Educação Ambiental nas escolas. Pois, a ABP é um tipo de metodologia ativa de ensino que foi desenvolvida em 1969, na universidade McMaster, no Canadá, para o curso de medicina (HMELO-SILVER, 2004; LOPES *et al.*, 2019b). Essa metodologia tem como finalidade partir “de desafios intelectuais e propostas de tarefas para que os estudantes se sintam estimulados a mobilizar seus conhecimentos prévios e, a partir disso, adquirir e elaborar novos conhecimentos” (PIERINI; LOPES; ALVES, 2019, p. 168).

A ABP consiste — de acordo com as pesquisas de Glasgow (2019) e de Lopes e colaboradores (2019b) — em análises e proposições de soluções para situações problema baseadas na vida real, partindo dos conhecimentos prévios dos estudantes e, por conseguinte, induzindo-os à reflexão, à pesquisa e ao debate de ideias. No âmbito da ABP os estudantes são estimulados a desenvolverem o senso crítico, a autonomia, a criatividade e a capacidade de solucionar de problemas, entre outras habilidades (RIBEIRO, 2010; MAIDAME, 2018; LOPES *et al.*, 2019b; GLASGOW, 2019). Logo, se olharmos para a necessidade de se trabalhar as questões ambientais, sob uma perspectiva política, a ABP pode se correlacionar e potencializar a Educação Ambiental. Isto porque, ambas abordagens teórico-metodológicas tendem a auxiliar na formação de sujeitos mais comprometidos, críticos, participativos e envolvidos com as questões ambientais atuais (ANDRADE, 2014; REIGOTA, 2017; PENELUC; MORADILLO; PINHEIRO, 2018).

Muitas pautas trabalhadas pela Educação Ambiental merecem visibilidade no ambiente escolar, uma delas refere-se ao direito à água, entendido como “o direito à água potável e limpa [...] como direito humano que é essencial para o pleno gozo da vida e de todos os direitos humanos” (ONU, 2010). Trabalhar as questões relacionadas à crise hídrica sob a ótica da Educação Ambiental e da Aprendizagem Baseada em Problemas nas escolas,

pode ser uma estratégia teórico-metodológica potente (SOUZA, 2020). Inúmeras cidades brasileiras, como São José de Ubá – localizada no interior do Rio de Janeiro, estão vivendo situação de grave carência hídrica (LUMBRE-RAS *et al.*, 2011). Isso revela a necessidade de se trabalhar tais questões com as e os estudantes, visto que a escola possui grande influência na construção do pensar e agir das comunidades, sobretudo daquelas preocupadas com as questões ambientais (REIS, 2015; BARBOSA, 2017). Por esta razão, o presente trabalho objetivou compreender a percepção de estudantes acerca do uso da Aprendizagem Baseada em Problemas para se trabalhar questões relacionadas à crise hídrica do município de São José de Ubá, sob a perspectiva da Educação Ambiental.

1 Desenvolvimento metodológico

O presente texto reúne os resultados de um projeto de Educação Ambiental, colocado em prática no mês de novembro de 2019, no Colégio Estadual Maria Leny Vieira Ferreira Silva, localizado no município de São José de Ubá – região Noroeste do estado do Rio de Janeiro. Tal projeto foi denominado “Água nossa de cada dia: preservando a vida do amanhã”, e teve como participantes uma turma de vinte e um estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental. A execução do projeto foi constituída em três fases, cuja abordagem metodológica foi construída a partir das contribuições da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Todas as fases foram pensadas levando em consideração as seguintes potencialidades: Educação Ambiental, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), realidade ambiental da região e dos estudantes. A descrição dessas três fases pode ser observada a seguir:

1. *Abordagem teórica* – pesquisas e debates grupais entre as e os estudantes, resultando em uma construção ativa de conhecimentos acerca da situação hídrica do município de São José de Ubá;

2. *Atividades de cunho prático* – difusão de algumas ideias resultantes da primeira fase do projeto. Para isso, utilizamos a produção de cartazes e a exposição dos mesmos para toda a comunidade escolar. Além disso, contemplamos a elaboração de um gotejador artesanal e a distribuição de mudas de árvores, para fins de reflorestamento.

3. *Avaliação do projeto* – nessa fase da pesquisa tentamos registrar as percepções das e dos estudantes, em relação à aplicabilidade da metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas associada à Educação Ambiental, em termos de benefícios educativos de aprendizagem.

Do ponto de vista teórico e metodológico, a temática e a abordagem desse projeto se justificam pela situação caótica dos recursos hídricos no município em questão e, com isso, a possibilidade de desenvolver uma pesquisa, com a finalidade de interferir na realidade cotidiana da comunidade local. Desse modo, a pesquisa toma como pressuposto a Educação Ambiental que, do ponto de vista da literatura, consiste em uma prática indispensável à formação dos cidadãos no que tange a conservação ambiental, ressaltando a importância de se promover projetos tanto em ambientes de ensino escolarizados como não escolarizados (ZORDAN, 2015; REIGOTA, 2017; BECIGO; MENDES; ARAÚJO, 2018).

A decisão pelo uso da ABP, no desenvolvimento metodológico do projeto, se deu pelo fato do reconhecimento da sua importância dentro das metodologias ativas (MORAN, 2018; PIERINI; LOPES; ALVES, 2019; GLASGOW, 2019). De acordo com Lopes e colaboradores (2019b, p. 49), a ABP pode ser “uma estratégia instrucional que se organiza ao redor da investigação de problemas do mundo real”. A partir disso, a situação hídrica da cidade de São José de Ubá — falta de água e seca de nascentes — foi o ponto de partida para pensar na construção desse projeto. Em outras palavras, foi elaborada uma questão problema a ser debatida pelas/los estudantes, por meio da qual se objetivou a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, tais como: criticidade, autonomia, responsabilidade, sociabilidade, dentre outras (HMELO-SILVER, 2004; SCHMIDT, 2011; GLASGOW, 2019).

Na construção desse artigo voltamos nossa atenção aos resultados obtidos na terceira fase do projeto; isto é, na fase de avaliação. Para isso, entregamos às e aos estudantes participantes, ao final do projeto, um questionário avaliativo composto por oito questões, abertas e fechadas — as sete primeiras objetivas e a oitava discursiva. As questões fechadas tiveram como opções de resposta uma escala de 0 a 5 — onde zero representou o menor nível de satisfação, e cinco, representou o maior. Para o presente texto, nos limitaremos à análise apenas das questões fechadas. Pois, com essas questões — fechadas — tivemos a intenção de investigar o nível de satisfação, das e dos estudantes participantes, em relação à metodologia ABP utilizada na fase teórica do projeto. Igualmente, tentamos conhecer as percepções das e dos estudantes voltadas às atividades práticas executadas no âmbito do projeto.

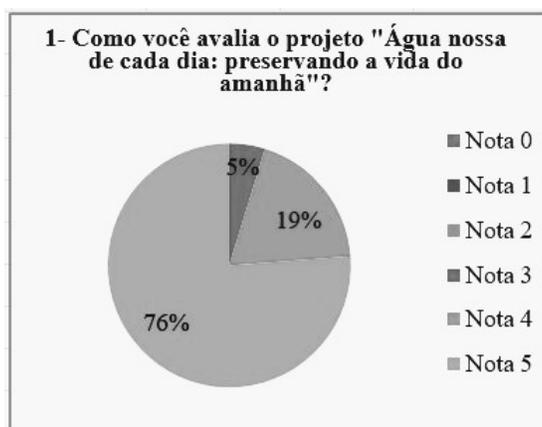
Com esses elementos, a proposta desse texto consiste em analisar os resultados obtidos a partir da aplicabilidade do questionário, contextualizados sob a ótica da literatura da ABP, no âmbito do projeto “Água nossa de cada

dia: preservando a vida do amanhã”. Por esta razão, adotamos uma pesquisa pautada no caráter qualitativo e, para analisar suas informações, adotamos o enfoque descritivo, por meio do qual buscamos retratar “sistematicamente fatos e características presentes em uma determinada população ou área de interesse” (GRESSLER, 2004, p. 54). Como material de coleta de dados, foram utilizados o questionário avaliativo e um diário de campo onde foram descritas todas as impressões da pesquisa, acerca dos comportamentos das e dos estudantes e suas respectivas linguagens corporais, as quais apenas são perceptíveis no espectro da observação.

2 Resultados

Algumas pesquisas sinalizam que a ABP impulsiona o processo de aprendizagem significativa, uma vez que as questões trabalhadas por meio de tal metodologia fazem parte da vivência das e dos estudantes e, portanto, levam em consideração a sua bagagem de conhecimentos prévios (TORP; SAGE, 2002; HMELO-SILVER, 2004; PIERINI; LOPES; ALVES, 2019). Logo, a ABP possibilita a ocorrência de uma aprendizagem dotada de significado para os estudantes (MOREIRA, 2012). Esses referenciais foram importantes para esta pesquisa, no sentido de destacar a importância da percepção das e dos estudantes participantes da pesquisa, sobre o projeto executado. Desse modo, a primeira questão do questionário avaliativo foi “Como você avalia o projeto ‘Água nossa de cada dia: preservando a vida do amanhã?’”. Os dados obtidos com essa pergunta podem ser observados na Figura 12 a seguir.

Figura 12: Questão n. 1 do questionário



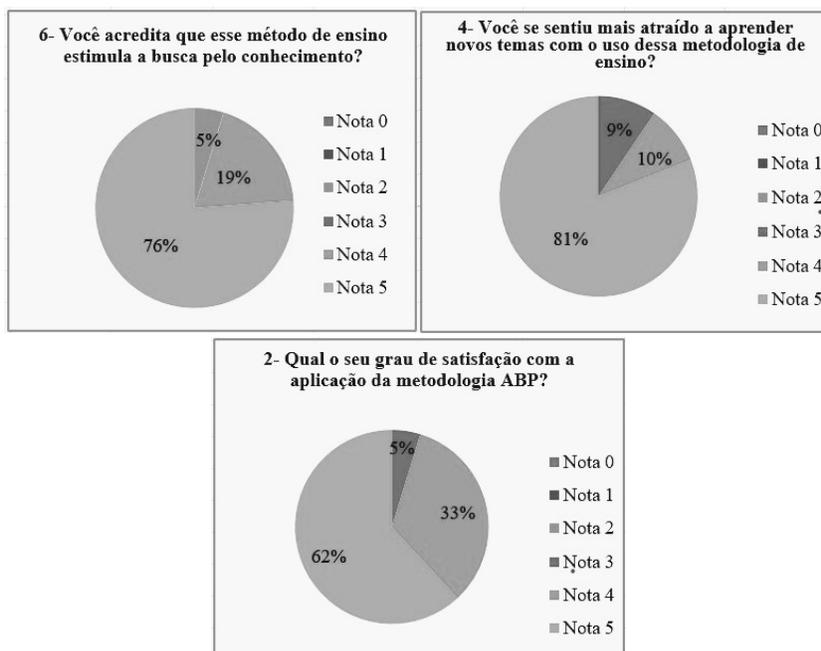
Fonte: os autores, 2019.

Os resultados expostos na Figura 12 indicam que 76 % dos estudantes atribuíram nota 5 e 19 % registram nota 4 para o projeto realizado, o que denota um alto grau de satisfação por parte dos participantes da pesquisa. Desse modo, os resultados detalhados no gráfico 1 deixam evidente o nível de avaliação das e dos estudantes, em relação ao projeto que estabeleceu associações ente a Educação Ambiental e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Do ponto de vista da literatura, essa avaliação pode estar relacionada à potência da Educação Ambiental na abordagem, dentro e fora das escolas, de questões da realidade cotidiana. Sobre este tema, as pesquisas de Reigota (2017) e de Becigo e colaboradores (2018) destacam, que o espaço escolar, partindo-se da creche até a pós-graduação, é um dos ambientes mais favoráveis para se promover investidas no âmbito da Educação Ambiental.

As pesquisas supracitadas ressaltam, também, que o potencial da Educação Ambiental está associado à abertura do espaço educativo para a criatividade, para a discussão de ideias, para a pesquisa e para a colaboração de todos (REIGOTA, 2017; BECIGO *et al.*, 2018). Nesse sentido, por meio da ABP, todas essas premissas podem ser atendidas, tendo em vista que essa metodologia procura despertar o interesse dos estudantes criando conexões entre seus conhecimentos prévios e a situação problema, fomentando, dessa forma, sua participação ativa no processo de construção de conhecimentos (MOREIRA, 2012; PIERINI; LOPES; ALVES, 2019). Isso possivelmente ajuda a compreender o alto nível de aceitação, por parte das e dos estudantes que participaram na pesquisa, da associação da Educação Ambiental à ABP, aplicadas no projeto desenvolvido.

No domínio da Educação Ambiental, trabalhada sob a ótica da ABP, os resultados indicam que, possivelmente, a forte inter-relação entre as abordagens teórico-metodológicas tenha sido um fator determinante na avaliação do projeto. Essa inter-relação resulta mais evidente quando, do ponto de vista da literatura, a Educação Ambiental busca contestar a visão de mundo focada numa lógica mercantil dos bens naturais; enquanto que a ABP apresenta caminhos pedagógicos que propõem a ruptura de um modelo de ensino uniformizado e engessado (ANDRADE, 2014; SILVA, 2016; PENELUC; MORADILLO; PINHEIRO, 2018). Logo, a potência dessa relação entre as duas abordagens teórico-metodológicas fica mais evidente nos resultados apresentados na Figura 13. Em outras palavras, quando lançamos três questões complementares: o grau de *satisfação* das e dos estudantes com a aplicação da ABP, *atração* e *estímulo* à busca de novos conhecimentos — em função do uso de tal abordagem metodológica de ensino.

Figura 13: Questões n. 2, n. 4 e n. 6 do questionário



Fonte: os autores, 2019.

Os resultados revelam que as e os estudantes foram bastante assertivos, uma vez que 62 % atribuíram nota 5 ao nível de satisfação com a abordagem metodológica. Isso significa que tais estudantes avaliaram de forma positiva o modo como os conteúdos foram trabalhados sob a ótica da ABP. Esses resultados nos levam a pensar que essa turma de vinte e um estudantes está aberta ao trabalho pedagógico desde perspectivas diversas, diferentes da metodologia tradicional. Podemos observar também que, em relação ao uso da metodologia ABP, entrelaçada à Educação Ambiental, ambas abordagens se inclinam a potencializar práticas educativas dirigidas à formação de cidadãos mais participativos e envolvidos com as questões atuais que os rodeiam. Possivelmente essa inclinação pode ter desempenhado um papel determinante para que 81 % e 76 % das e dos estudantes tenham atribuído nota máxima para as categorias *atraídos* pela ABP e *estimulados* por essa metodologia para buscarem novos conhecimentos, respectivamente.

As informações da pesquisa destacam que, assim como nos resultados encontrados por Maidame (2018), uma percentagem de participantes revelou níveis de insatisfação com a aplicação da metodologia; ou seja, 38 %.

Essa percentagem pode estar associada a uma série de elementos, sobre os quais pretendemos conjecturar. Desde uma perspectiva teórica, sobretudo dos estudos de Ribeiro (2010) e Glasgow (2019), podemos analisar esses elementos a partir das seguintes associações: a) ao perfil dos estudantes, talvez introvertidos, que possam apresentar um pouco de dificuldade em trabalhar de acordo com a metodologia ABP; b) à baixa presença nas escolas de abordagens metodológicas que coloquem as e os estudantes em situações de protagonistas no processo de ensino-aprendizagem; c) a heranças de uma educação pautada na passividade do corpo discente; d) a poucas possibilidades educativas, implementadas nas escolas, voltadas à resolução de problemas e cooperação de estudantes no processo de construção da aprendizagem; entre outros.

Para além das possibilidades elencadas, Ribeiro (2010) alega que a mudança da aprendizagem passiva para a ativa é um processo que requer tempo, compreensão e adaptação por parte dos estudantes e, portanto, devemos levar em consideração todos os anos trabalhados com métodos tradicionais de ensino. O autor afirma também que tal transição para aulas que requerem mais atuação dos estudantes pode levar inicialmente a um rendimento abaixo do planejado (RIBEIRO, 2010). Com o intuito de avaliar, desde a perspectiva das e dos estudantes, suas percepções sobre o protagonismo estudantil no processo de ensino-aprendizagem, buscamos indagar o nível de satisfação com as atividades práticas que foram realizadas no âmbito do projeto trabalho.

Figura 14: Questão n. 3 do questionário



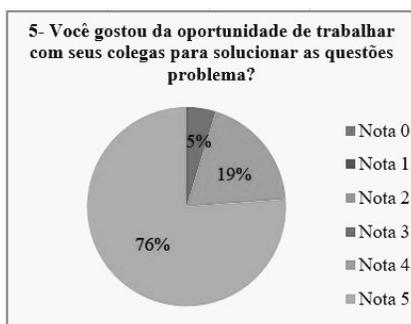
Fonte: os autores, 2019.

Como se pode observar, as atividades práticas do projeto “Água nossa de cada dia: preservando a vida do amanhã”, na percepção das e dos estudantes que participaram da pesquisa, tiveram elevado grau de aceitação; isto é, 81 % atribuíram nota

máxima. Tais propostas consistiram na confecção de cartazes e de um gotejador artesanal; bem como, na distribuição de mudas para plantio com fins de reflorestamento. Essa aceitação elevada corrobora o argumento de que: as e os estudantes estão abertos à inovação pedagógica dentro das escolas; gostam de trabalhar desde outras perspectivas mais dinâmicas e colaborativas; compreendem o papel das metodologias ativas na construção do processo de ensino-aprendizagem, entre outros. Logo, esses resultados deixam evidente que a “integração entre o ensino experimental, aportes teóricos e processos investigativos é fundamental no contexto escolar, potencializando o processo de ensino como algo interessante e motivador para a aprendizagem” (LOPES *et al.*, 2019a, p. 161).

Para além do elevado nível de satisfação com as atividades práticas do projeto — sendo essas de cunho ambiental e uma tentativa de intervenção na realidade de escassez vivenciada por São José de Ubá — apostamos pelo protagonismo proporcionado pela ABP. Desse modo, as e os participantes foram capazes de desenvolver inúmeras habilidades, algumas delas mencionadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tais como: a promoção da consciência de coletividade, a responsabilidade, a autonomia, a determinação e a capacidade de intervenção numa realidade problemática, como a vivenciada pela comunidade da qual fazem parte (TORP, SAGE, 2002; BRASIL, 2017; LOPES *et al.*, 2019a). Entre as habilidades ressaltadas na BNCC, está previsto “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação” (BRASIL, 2017, p. 10). A ideia de cooperação, compreendida como trabalho em equipe, foi contemplada na pesquisa, conforme dados expostos na Figura 15.

Figura 15: Questão n. 5 do questionário



Fonte: os autores, 2019.

Os resultados destacam que 76 % das e dos estudantes atribuíram nota 5 para a categoria *trabalho em equipe*; ou seja, ficaram satisfeitos em trabalhar com

colegas para solucionar as questões problema, propostas no âmbito do projeto. Entendemos que esses resultados ressaltam várias possibilidades analíticas, uma delas consiste em pensar que: a partir da ABP houve a prática de cooperação e de trabalho em equipe, relacionamento social, prática de diálogo e de interação entre a turma como um todo. As pesquisas de Maidame (2018) corroboram esses resultados, sobretudo quando enfatizam que na ABP os estudantes se relacionam de forma a colaborarem entre si, tendo em vista a construção do conhecimento.

No que tange à Educação Ambiental, tais habilidades sociais são de suma importância no desenvolvimento de processos de sensibilização nas escolas e nas comunidades. Sobretudo quando envolve situações de sensibilização ambiental para as problemáticas que afetam o planeta, fadado ao declínio pelas vias do consumo voraz dos bens naturais e das práticas destrutivas de um capitalismo sem limites (LOUREIRO, 2004; CARVALHO, 2012; ANDRADE, 2014). Dessa forma, o desenvolvimento da empatia e da cooperação social, pode auxiliar a amadurecer um sentimento de pertencimento, tanto do ponto de vista social quanto ambiental. A possibilidade da cooperação favorecer o sentimento de pertencimento é reafirmada nos estudos de Braga et al. (2003), quando alegam que a partir de ações a nível local, do processo de sensibilização e conscientização dos indivíduos como cidadãos constituintes da organização de uma nova sociedade, é que conseguiremos modificar o destino dos problemas ambientais, sendo a água uma temática primordial.

A ABP, por ser uma metodologia que confronta o tradicionalismo no ensino, ainda não é amplamente conhecida nas escolas e demais instituições de ensino do Brasil, mas pode auxiliar na formação de uma geração comprometida com a preservação da natureza, em defesa dos bens hídricos (LOPES et al., 2011). Isto porque, essa metodologia, ABP, busca desestabilizar o formato enrijecido de ensinar, o qual coloca o professor como o centro do processo educativo, fazendo dos resultados dos testes e exames o “ponto alto” do aprendizado (PIERINI; LOPES; ALVES, 2019). Contudo, como sinaliza os estudos de Pierini, Lopes e Alves (2019), tais testes e exames não são eficientes, servindo apenas para formar indivíduos memorizadores e sem senso crítico que, muitas vezes, não sabem ao menos a utilidade do que estão aprendendo. Ao contrário disso, a participação ativa de estudantes, por meio da ABP, pode favorecer uma aproximação dos conteúdos trabalhados aos problemas reais de cada comunidade, que são solucionados por meio de cooperação e do trabalho em equipe. Isso possivelmente justifica o grau de satisfação das e dos estudantes em relação ao trabalho em equipe; bem como, pode nos ajudar a compreender como isso pode facilitar a aprendizagem.

Figura 16: Questão n. 7 do questionário



Fonte: os autores, 2019.

As informações da pesquisa enfatizam que 71 % das e dos estudantes concordou que a ABP facilitou o aprendizado em sala de aula — atribuindo nota 5 para esta variável — como se pode observar na figura 16. Partindo das análises desses dados e dos resultados de outras pesquisas — Hung (2006) e Glasgow (2019) — é possível ressaltar que a ABP torna o aprendizado mais autêntico, pois parte de questões problema espelhadas na vida real, tais como as problemáticas ambientais, a exemplo da água. A literatura sinaliza, também, que a ABP vem trazer à tona que “a problematização e a análise crítica da realidade são atividades primordiais no processo de ensino e aprendizagem” (PIERINI; LOPES; ALVES, 2019, p. 171).

Conclusões

A presente pesquisa teve por objetivo compreender a percepção de estudantes acerca do uso da ABP para se trabalhar questões relacionadas à crise hídrica do município de São José de Ubá, sob a perspectiva da Educação Ambiental. Tal pesquisa parte do desenvolvimento do projeto “Água nossa de cada dia: preservando a vida do amanhã” desenvolvido em três etapas, cujos resultados — neste caso da etapa de avaliação — indicam que: a) houve um alto índice de satisfação das e dos estudantes, em relação ao desenvolvimento do projeto que abordou a crise hídrica em uma realidade específica, estabelecendo uma relação direta entre a Educação Ambiental e a ABP; b) houve uma elevada avaliação em relação a ABP, em termos de atividades desenvolvidas, atração pela metodologia e estímulos criados a partir dela para a busca de novos conhecimentos; c) houve um alto nível de satisfação em relação ao reconhecimento das potencialidades do trabalho em

equipe, visto no prospecto da ABP como indicador de cooperação e facilitação da aprendizagem, para a formação de geração comprometida com a preservação da natureza e em defesa dos bens hídricos.

Com base nesses elementos, os resultados da pesquisa nos levam a enfatizar que trabalhar a Educação Ambiental, sob a ótica metodológica da ABP, é algo estratégico e se faz necessário. Por meio da combinação e da inter-relação dessas duas abordagens teórico-metodológicas que carregam pautas revolucionárias — seja no âmbito socioambiental, seja no campo pedagógico/educacional — ocorre o desenvolvimento de indivíduos mais participativos, comprometidos e com autonomia para intervirem em situações reais do ambiente em que vivem. Dessa maneira, esse estudo indica que o uso da ABP, trabalhada em sintonia com a Educação Ambiental, deve ser estimulado tanto nos ambientes formais como informais de ensino. Essa indicação tem como a finalidade a criação de oportunidades educativas únicas, voltadas ao desenvolvimento da autonomia das e dos estudantes no processo de construção do conhecimento; bem como, a formação de sujeitos dotados de senso crítico, mais participativos, cooperativos, autônomos e criativos nos diferentes espaços de aprendizagem.

Referências

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues. **Educação Ambiental na Amazônia**: um estudo sobre as representações sociais de pedagogos, nas escolas da rede pública municipal de Castanhal-Pará (Brasil). 2014. 582 f. Tese (Doutorado em Educação, Cultura da Sustentabilidade e Desenvolvimento) – Faculdade de Ciências da Educación, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2014.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues. Educação ambiental em miradas integrativas e restaurativas: currículos educativos na Amazônia. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 3, p. 297-310, set.- dez. 2018.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues. Natureza e representações que r-existem: cinco séculos de invasão, apropriação e violência na Amazônia brasileira. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 36, n. 2, p. 207-227, 2019.

BARBOSA, Márcia S. M. Recursos hídricos em questão: vivências e práticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Lex Cult**: Revista do CCJF, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 109-124, dez. 2017. Centro Cultural Justiça Federal.

BECIGO, Anna Paula; MENDES, Ana Lúcia Rodrigues; ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes. Revitalização do espaço escolar por meio da mediação pedagógica e da sensibilização ambiental. **Intellecto**, Venda Nova do Imigrante, v. 3, n. 1, p. 69-81, 2018.

BRAGA, A. R. GRABHER, C; LAHÓZ, F.C.C; GOTARDI, K.R. **Educação ambiental para gestão de recursos hídricos**: livro de orientação ao educador. Consórcio PCJ, 2003. 251 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, s.d. 496 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 mar. 2021.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GLASGOW, Neal A. Ensino e aprendizagem hoje: Modelos Básicos e Opções. *In*: LOPES, Renato Matos; FILHO, Moacelio Veranio Silva; ALVES, Neila Guimarães (org.). **Aprendizagem Baseada em Problemas**: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores. Rio de Janeiro: Publiki, 2019. cap. 1, p. 17-46.

GRESSLER, Lori A. **Introdução à pesquisa**: Projetos e relatórios. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Loyola, 2004. 295 p.

HMELO-SILVER, Cindy E. Problem-based learning: What and how do students learn? **Educational Psychology Review**, , v. 16, n. 3, p. 235-266, 2004.

HUNG, Woei. The 3C3R Model: A Conceptual Framework for Designing Problems in PBL. **Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning**, , v. 1, n. 1, p. 55-77, 2006.

LOPES, Renato Matos *et al.* Aplicando a Aprendizagem Baseada em Problemas. *In*: LOPES, R. M; FILHO, M. V. S; ALVES, N. G (orgs.). **Aprendizagem Baseada em Problemas**: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores. Rio de Janeiro: Publiki, 2019a. cap. 5, p. 143-164.

LOPES, Renato Matos *et al.* Aprendizagem baseada em problemas: uma experiência no ensino de química toxicológica. **Química Nova**, São Paulo, v. 34, n. 7, p. 1275-1280, 2011.

LOPES, Renato Matos *et al.* Características gerais da aprendizagem baseada em problemas. *In*: LOPES, Renato Matos; SILVA FILHO, Moacelio Veranio; ALVES, Neila Guimarães (orgs.). **Aprendizagem Baseada em Problemas**: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores. Rio de Janeiro: Publiki, 2019b. cap. 2, p. 47-74.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 53-71, 2013.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental transformadora. *In*:

Ministério do Meio Ambiente. **Identidade da educação ambiental brasileira.** LAYRARGUES, Philipp (org.). Brasília: s.n., 2004. p. 65-84.

LUMBRERAS, José Francisco *et al.* **Levantamento de reconhecimento de média intensidade dos solos da bacia hidrográfica do rio São Domingos** - municípios de São José de Ubá e Itaperuna, RJ/ Rio de Janeiro: Embrapa Solos, 2011. 87 p. (Boletim de Pesquisa e Desenvolvimento / Embrapa Solos, ISSN 1678-0892; 189).

MAIDAME, Gabriela Finco. **Aprendizagem baseada em problemas no Ensino Fundamental II:** aplicabilidade, potencial e reflexões de uma adaptação sob perspectivas geocientíficas. 2018. 245 f. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-graduação em Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática, Instituto de Física “Gleb Wataghin”, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian e MORAN, José (org.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora:** Uma Abordagem Teórico-Prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-24.

MOREIRA, Marco Antonio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS. 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Resolução A/RES/64/292.** 2010.

PENELUC, Magno da Conceição; MORADILLO, Edilson Fortuna de; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Educação Ambiental Crítica na formação de professores da Educação do Campo: as conquistas atuais e desafios futuros da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil. **Revista Tecné, Episteme y Didaxis**, Bogotá, p. 1-6, 2018.

PIERINI, Max Fonseca; LOPES, Renato Matos; ALVES, Neila Guimarães. Um referencial pedagógico da aprendizagem baseada em problemas. In: LOPES, R. M; FILHO, M. V. S; ALVES, N. G (orgs.). **Aprendizagem Baseada em Problemas:** fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores. Rio de Janeiro: Publíki, 2019. cap. 6, p. 165-200.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental.** São Paulo: Brasiliense, 2017. 83 p. E-book.

REIS, Danielle de Souza. **Educação ambiental da conscientização à ação:** reciclando valores, reutilizando conceitos, reduzindo o lixo. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Centro Universitário Augusto Motta, Rio de Janeiro, 2015.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL):** uma experiência no ensino superior. 1. reimpr. São Carlos: EduFSCar, 2010, 151 p.

SCHMIDT, Henk G. Characteristics of Problems for Problem- Based Learning: The Students' Perspective. **Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning**, v. 5, n. 1, p. 3-16, 2011.

SILVA, Raimunda Leila José da. **Tema água:** uma contribuição para o desenvolvimento de percepções, questionamentos e compromissos sociais. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SOUZA, Daniela Faria de. **Abordagens educativas sobre o uso sustentável da água:** contribuições da Aprendizagem Baseada em Problemas com estudantes do ensino fundamental. Orientadora: Francisca Marli Rodrigues de Andrade. 2020. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense, 2020.

TORP, Linda; SAGE, Sara. **Problems as possibilities:** problem-based learning for K-16 education. Alexandria: ACSD, 2002.

ZORDAN, T. C. Representações sociais de meio ambiente e educação ambiental na visão dos sujeitos envolvidos na implantação do aterro sanitário de Céu Azul/PR. **Centro de Ciências Biológicas e da Saúde Curso de Ciências Biológicas Licenciatura.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2015.



5 LEITURA COMO GESTO QUE SE DESDOBRA NA DESCOBERTA DA ESCRITA

Ana Isabel Ferreira de Magalhães
Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro
Cristiana Callai
Universidade Federal Fluminense

Palavras iniciais

A professora pediu para que eu declamassem uma poesia. Fazendo gestos, com entonação e ritmo, declamei a poesia “Medo do menino”, de Elias José. As crianças interagiram embaladas na sonoridade que a poesia provoca. Gestos, sorrisos, espantos.

Medo do menino!

Ao final, elas bateram palmas e disseram: *Conta de novo!*.
(Diário de pesquisa de uma professora pesquisadora, abril de 2017).

Esse registro, tecido por uma professora-pesquisadora durante uma pesquisa com crianças, com idade entre seis e sete anos, estudantes do

Primeiro Ano da Alfabetização, em uma escola municipal situada na Zona da mata Mineira, traz a entonação do que dispomos para este artigo, de cunho ensaístico: tecer reflexões sobre ecos de leitura que faz ressonância no outro através do gesto de ler “o gesto de dar a leitura, de dar a ler” (SKLIAR, 2014, p. 57). Palavras desenhadas em poesia brincam com a imaginação, oferecidas como gesto, sem indagar, apenas gesto, sem a preocupação de vincular a poesia a uma linguagem sistematizada, livresca, obediente a uma forma, exigindo respostas imediatas: a qual gênero textual pertence? Quantas estrofes? Quantos versos? Nesses nós, a palavra fica ali, parada no lugar comum, sem alçar voos.

Gesto que rompe com a postura ditadora que aprisiona a leitura a um tempo cronológico, exigindo respostas imediatas, impondo que o ouvinte permaneça imóvel em um universo asfixiante de palavras mofadas e sem cores. Ao “dar a ler” a professora possibilita às crianças a fantasia e a brincadeira, nesse caminho traçado, através desse gesto, “será melhor não permanecer ali para te perguntar, para te indagar, para te submeter ao juízo do que deveria ler, do que deveria ser” (SKLIAR, 2014, p. 57). Às vezes, é necessário tirar a mão para que o outro vislumbre um vasto horizonte através de seu próprio olhar, pode ser que, ao afastar-nos, o outro tenha a chance de encontrar-se.

Oferecer a leitura como gesto, sem usar vestes engomadas, aquelas acostumadas ao formato do corpo, as quais prendem e sufocam, “dar a ler porque sim” (SKLIAR, 2014, p. 57). Ler para brincar com as palavras e deixar que a criança também brinque, imagine e sonhe permitindo que a própria leitura trace caminhos para que sinta “mais prazer de brincar com palavras do que pensar com elas” (BARROS, 2007).

Leitura que nasce no cotidiano infantil de modo subterrâneo, aos poucos, brota e floresce. Olhares curiosos e tímidos dão lugar ao que é despertado: medo, grito, susto, curiosidade, risos. Sensações provocadas pelas palavras que saltam da poesia e querem brincar ou dançar, uma vez que na leitura as palavras ganham movimento, não são como estátuas, assim como sustenta Skliar:

Como se as palavras na leitura não se detivessem em sua memória, mas que saltassem, de folha em folha, de livro em livro. Talvez na escrita te pareçam estátuas. Porém, na leitura, essas mesmas palavras são dançantes, estranhos turbilhões que não arrasam: dançam (SKLIAR, 2014, p. 59).

Crianças gostam de palavras que fazem cócegas, fazem travessuras na imaginação, não precisando de explicações e nem de razões. Podemos admitir que crianças não gostam de palavras “de tanque” assim como o professor, personagem da poesia *Aula*, de Manoel de Barros. Por que ambos não gostam das palavras “de tanque”? O próprio professor é quem esclarece: “Porque palavras de tanque são estagnadas, estanques, acostumadas. E podem pegar mofo. Quisera um idioma de larvas incendiadas. Palavras que fossem de fontes e não de tanques” (2008, p. 97).

Dar a ler à criança e permitir que ela crie e invente seu lugar nessa leitura, se abrigue ali, sem cobranças, sem perguntas prontas: “o quê”, “para quê”, “por quê”, assim sendo, a mão que oferece a leitura seja pura ausência quando for pronunciar as palavras (SKLIAR, 2014). Talvez seja nesses diminutos momentos, sem programar inusitados objetivos, sim, que não tenha nenhuma finalidade, nesses ínfimos instantes, é que a leitura se torna plena e significativa, ecoando-se vigorosa. Sem pretensão. Sem a mão por baixo direcionando um caminho pronto, taxado e mecânico “Alguém deu a você, e é melhor não ver a sua mão, que não se mostre, que a mão desista de se revelar como a origem” (SKLIAR, 2014, p. 57).

As crianças são capturadas pela atmosfera suscitada, em sala de aula, por meio das sensações e sentimentos que a poesia possibilita, nesse balancê, a “experiência” acontece (LARROSA, 2016). As crianças querem ouvir de novo, a poesia parece desenhar a experiência vivida por elas. *Conta de novo!* Desejam que conte de novo, não para reproduzir o que foi lido, mas para reinventar a partir das imagens que visualizam ao ouvir a poesia. A linguagem poética inunda o cotidiano daquele lugar, gesto que se desdobra na descoberta da leitura e da escrita em poesia.

As crianças que se mostram neste trabalho, por meio de suas escritas ou de suas falas, estão nomeadas com seus nomes verdadeiros, sinalizando a postura teórico-metodológica que assumimos. Elas fazem com que pensemos através de suas gestualidades, murmúrios, sorrisos, minúcias dos sujeitos que constroem sua realidade. Nesse movimento, por serem sujeitos desta pesquisa, vêm com seus nomes reais, a fim de trazer às suas vozes e aos seus textos, ainda mais legitimidade. Sob este viés Kramer (2002) indaga — “Como tornar público sem expor nomes e rostos? Elas têm sido sujeitos da pesquisa (p.18)?” Optamos por consultá-las sobre a participação e torná-las, de fato, sujeitos desta pesquisa, sujeitos que têm nomes e se expressam com suas próprias vozes.

Poesia 1: O medo do menino: o que se esconde no gesto?

O medo do menino

Que barulho estranho,
Vem lá de fora,
Vem lá de dentro?!

Que barulho medonho,
No forro,
No porão,
Na cozinha,
Ou na dispensa!

Será fantasma
ou alma penada?
Será bicho furioso,
ou barulhinho de nada?

E o menino olha
na escura escada
e não vê nada

E olha na vidraça
e uma sombra o ameaça.
Quem se esconde?
Esconde onde?

Se vem alguém passo a passo
Na rua deserta
O medo aumenta.
Passos de gente na casa
Encolhe o medo.
Se somem vozes e passos
De gente da casa
No ato, no quarto
Vem o arrepio

E o menino encolhe,
Fica todo enroladinho.
E se embrulha nas cobertas,
Enfia a cabeça no travesseiro
E devagar, devagarinho,
Sem segredo,
Vem o sono
E some o medo.

(Elias José)

A poesia anterior, “*Medo do menino*”, de Elias José, oferecida pela professora-pesquisadora às crianças do Primeiro Ano da Alfabetização, é impregnada de elementos que despertam a imaginação e a fantasia. Suas palavras murmuram, falam, gritam, provocam medo, susto, abrem espaço para imagens, cores, cenas vividas e, ainda, cenas não vividas, mas sonhadas.

Nessa poesia, a palavra cutuca, dança, brinca e dialoga com os sentimentos da criança, uma vez que traz a ideia do lúdico associado ao medo, à solidão, sentimentos intrínsecos ao cotidiano infantil. Hora de dormir. Sonho. Fantasma. Bicho. Medo. Sensações provocadas pela leitura traçando a atmosfera propícia para fantasiar, entrelaçar afetos, nessa dinâmica, a criança compõe sentidos para o que lhe foi oferecido: a leitura desenhada em poesia.

Para as crianças, a professora-pesquisadora “contou” uma poesia, e elas pedem para que conte de novo. É o modo delas falarem, linguagem de criança, que teima em envergar as palavras para que caibam em seu modo infantil de enxergar a vida. “Língua de ave e de criança”, como define o menino, que vive a brincar com as palavras, personagem do livro *Poeminha em Língua de brincar*, de Manoel de Barros (2007). Escrito em versos, dispensando normas gramaticais e seguindo uma estilística própria, esse livro, narra a história do menino que, insistentemente, é questionado pela Dona Lógica da Razão, personagem que “usa bengala e salto alto” e vive a afirmar que: “Língua de brincar é idiotice de criança”, porém, o menino reage sentenciando: “se o nada desaparecer, a poesia acaba”.

Nessa atmosfera, onde a sensibilidade torna-se grandiosa, a poesia paira, deixa em aberto a imaginação, o desejo: “*Tia, conta de novo!*” Pensamentos são disparados. Seria o pedido “conta de novo” um modo de a criança fantasiar a realidade a qual lhe rodeia? “*Conta de novo*” seria uma forma de a criança tentar agarrar as imagens as quais emergem de sua imaginação cutucada pelos pensamentos que se desacomodam em meio aos afetos cotidianos? Ou ainda, alguém após “dar a ler” sente-se tocado por tamanha serenidade e será este pedido “*Conta de novo!*” o caminho desenhado pela leitura, de modo de quem a ofereceu encontre seu lugar, bem ali, em suas dobras? Skliar explica que: “Mais tarde, ao final, serenamente. Porque, de algum modo, a serenidade dará a você um lugar na leitura” (2014, p. 58).

A poesia, de Elias José, narra o medo de um menino ao dormir, nela, as palavras declamadas com entonação produzem na criança a sensação de medo, misturadas a um arrepio de pavor e de brincadeira. Para Zaccur as crianças estão sempre dispostas a ouvir histórias, melhor ainda se quem conta “cria uma atmosfera mágica em que a voz assume diversos papéis e se

colore de emoção” (2005, p. 43). Segundo a autora, o ato de “contar de novo” não se reduz meramente em repetir a história, pois haverá modificações ao ser contada através da voz, entonação, gestos, olhares, assim a história ganhará nova versão, outro modo de contar, o mesmo acontecerá com quem ouve, o ouvinte terá uma nova percepção da história, outro registro. Conforme apontado pela a autora, a leitura não se reduz à pura aquisição de conhecimentos, apenas com o objetivo de catalogá-los para depois serem guardados em um quarto escuro, nunca revisitado.

Morais (2002) acrescenta cores a este tecido, para a autora quando a criança pede para repetir algo vivido antes, é porque aquilo fez sentido para ela, não é um repetir mecânico “há sempre na repetição buscada pela criança a construção de sentidos novos, de sentidos revigorados, ressignificados” e é por isso vai pedir “*conta de novo!*” (p.89). “*Conta de novo*” é muito mais do que uma imagem produzida por recursos técnicos ou tecnológicos, é a imagem produzida pela criança as quais dialogam com seu mundo. A poesia “*O medo menino*” de Elias José, traduz, desenha em palavras, a realidade de uma criança que ao dormir, leva consigo seu medo e suas inquietações, por se identificar com tais sensações e sentimentos despertados pela poesia, a criança quer ouvir de novo e de novo. O poeta tece o medo e o assombro em “*Língua de ave e de criança*”, tornando-os poesia (BARROS, 2007).

1.1 Experiência desenhada em gestos

Nas dobras da poesia oferecida às crianças, a realidade escorrega solta e leve, se ergue outra. É inventada. Sem linhas e sem fios para aprisioná-la, inaugura cores e sentidos. Nesse movimento, a criança descobre uma linguagem outra “cuja voz advém e deriva estritamente daquilo que nos acontece” como se em sua frente houvesse um caleidoscópio se movimentando e que a cada composição visualizada a lançasse a outras composições (SKLIAR, 2014, p. 21). A leitura gira o caleidoscópio, mas aquela cintilância se torna única para seu olhar. É um movimento de pensamentos que abalam certezas, a criança é capturada pela leitura, cuja matéria-prima é a linguagem do poeta.

Skliar salienta que não há motivo de ligar a linguagem à pressa, à urgência ou à emergência “a linguagem pode ser uma forma de detenção, uma pausa que sirva para habitar tempos em parênteses, que nos vincule mais à intensidade do que à fatalidade do irremissivelmente cronológico” (2014, p. 22). Façamos uma pausa... O medo está em nós ou somente nas crianças? O medo está nas coisas ou nas pessoas? De onde emerge o medo? Você tem medo? Que sentimento é esse que muitas vezes engole quem o sente?

Ao oferecer poesia às crianças, a professora-pesquisadora convida seus ouvintes a despirem de um olhar acostumado às mesmas vestes, aquelas que a “Dona Lógica da Razão” as obrigam a vestir (BARROS, 2007). O poeta potencializa o dizer, tece significados outros, não engessa as palavras às normas advindas de pacotes gramaticais e estereotipados. Ah, o poeta! Ele sente a “linguagem à flor da pele” ou será “uma pele à flor da linguagem”? (SKLIAR, 2014, p. 21). Ao ouvir a poesia as crianças interagem, querem ouvir novamente, batem palmas, acenam com olhares.

Com o cuidado de não fazer da “experiência um conceito” sem querer explicá-la “porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento”. Falamos sobre o saber da experiência como algo singular, subjetivo, pessoal, algo que está intimamente ligado àquele que experimenta (LARROSA, 2016). A experiência é singular, não se repete, mesmo que pessoas diferentes vivam o mesmo acontecimento, ela poderá acontecer ou não para ambas, assim, a de se cuidar das linhas que a tece e a caracteriza, e que é só dela. Cada criança experimentou a poesia de maneira diferente, cada uma a partir de seu conhecimento de mundo e de suas impressões. *As crianças interagiram embaladas na sonoridade que a poesia provoca. Gestos, sorrisos, espanto. Quando terminei, elas bateram palmas e disseram: “Conta de novo!”*. A leitura não é única para todos, ela é aquela que nos chega, nos abraça.

Para que a experiência aconteça é preciso estar com os pés descalços, com brilho nos olhos, com desejo no olhar que implora: “Conta de novo!”. Para isso, não pode ser “um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo”, para ser o “sujeito da experiência” e se entregar à sublimação da poesia é necessário estar exposto ao que o poeta serve em seus banquetes poéticos. Aquele sujeito incapaz de experiência, por ser “um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade” não consegue sentir o encanto que emerge da poesia. Tudo o que é usual, pré-estabelecido e previsível limita o olhar do imaginário e faz com que as possibilidades de usufruir do belo passem despercebidas (LARROSA, 2016, p. 28).

Pensar a leitura como experiência supõe não estar à mercê do definível, é aventurar-se em meio aos sussurros das palavras ou até mesmo em meio aos seus gritos, ouvi-las, sem a necessidade de explicá-las (LARROSA, 2016). Como explicar a poesia? Skliar afirma que “o poeta não explica” o que mais ele “deseja é ser escutado, isto é: ser lido” (2014, p. 27). Delirar, fazer seu sentido correr por vários outros sentidos. Assistir ao espetáculo das palavras que correm para dentro de si. Essa experiência de leitura a qual é desenhada

pelos afetos cotidianos faz pertencer, por uns instantes, àquela dinâmica outra que atravessa o avesso e compõe a nossa e a sua história, ou até mesmo, uma história que se compõe do medo, uma história outra “Isso é língua de Raiz — [...]. É língua de Faz-de-conta. É língua de brincar” (BARROS, 2007).

1.2 Leitura de mundo se desfia em escrita poética

A professora perguntou: o que é poesia?

Wemerson disse: “É uma coisa linda!”

Jhean respondeu gesticulando os braços: “É falar com calma”.

Rodrigo disse: “Poesia é falar baixo e devagar”.

Diário de uma professora pesquisadora abril de 2017.

O diálogo descrito acima acontece como possibilidade de iniciar o processo de escrita poética com crianças entre seis e sete anos de idade as quais estudam no Primeiro Ano de Alfabetização, crianças que não leem e nem escrevem alfabeticamente. Ao responderem à pergunta da professora, aquelas crianças já haviam ouvido poesias, já haviam brincado com sua entonação e sentido as sensações que ela provoca, haviam experimentado o que a linguagem poética é capaz de produzir em alguém: euforia, encanto, medo, alegria, amor, coração pulsante, paixão, arrepio... A partir desse diálogo, além do estado e das sensações causadas, a poesia tece um processo no qual se conjuga outros olhares, outras maneiras de aprender a leitura e a escrita.

Por meio do diálogo, podemos perceber, que a professora faz referência aos sentidos que a palavra “poesia” provoca, ou seja, a professora pretende despertar na criança o que é poesia por meio do pensar das próprias crianças. Não foi entregue um conceito estático, inflexível ou pronto, foi tecido junto com aquelas crianças a partir da multiplicidade de sentimentos que nelas habitam.

Poesia. “É uma coisa linda!” “É falar com calma”. “Poesia é falar baixo e devagar”. É tudo isso. Talvez seja esse o caleidoscópio de uma Alfabetização como exercício crítico na qual a criança tece sua experiência, tece seu olhar e descobre a leitura e a escrita como possibilidade de dialogar com o outro e com seu próprio mundo. Mundo esse que está sempre sujeito a muitas ressignificações.

Poesia 2: O Sol e a Escola

O Sol e A Escola

Quando Acordo de Manhã
Vejo o Sol Brilhando
Cheio de Passarinho
Cantando e Voando

Eu Vou Para a Escola
Aprender e Estudar
Faço Minha Lição
Depois Vou Correndo Brincar

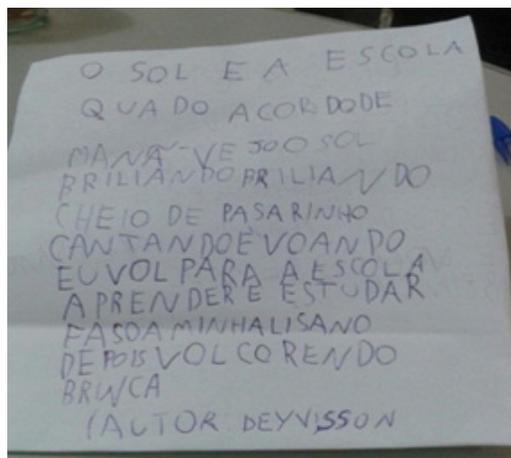
Deyvisson - 6 anos

Diário de Pesquisa de uma professora pesquisadora, abril de 2017.

Deyvisson tece com linhas e traços coloridos sua poesia, recolhidos em seu caminho para a escola, desenha em palavras seu mundo: sol, passarinho, estudo, brincadeira. Escreve e vive sua experiência com a escrita na qual “vai reconhecendo e recriando a sua capacidade de escrever, vai desvendando a sua linguagem, as suas palavras” (BARBOSA, 2012, p. 12). Deyvisson, em sua escrita, compõe a história que se quer para si “depois da lição, vou correndo brincar”, sua poesia é encharcada do que vive, suas palavras matizam tonalidades variadas de cores, como um arco-íris no céu, palavras encantadas, tamanha leveza que traz.

A poesia de Deyvisson (Figura 17) revela a escrita como forma das crianças dizerem escrevendo seu próprio modo de olhar o mundo que a rodeia, escrever não para memorizar ou para cumprir uma obrigação, escrever para criar e inventar “posto que a curiosidade na criança é a força que a impulsiona para a vida e para a descoberta”. Descoberta que vai além da escrita alfabética, correta e decorada, para que, nessa dinâmica, a criança possa descobrir que “escrever é registrar suas ideias”, descobrir a escrita para que sejam “amantes das palavras” e não “meramente reproduzir um texto produzido por outro”, texto esse sem sentido, sem vida, distante de seu mundo (MORAIS; SAMPAIO, 2011, p. 162).

Figura 17: O sol e a escola. Autor: Deyvisson, 6 anos.



Fonte: arquivo pessoal.

Deyvisson não escreve as palavras utilizando a ortografia correta, não se prende a esse detalhe, vai além, abre outra janela, busca canto e cor para sua poesia. Não escreve para esgotar determinado assunto ou tem como finalidade informar, escreve para reinventar-se. Antes de ir para a escola, ele vê o sol brilhando, vê os pássaros cantarem e voarem. Sua “palavramundo” (FREIRE, 2011). Palavras que tecem e colorem seu mundo. Nesse balanço, a poesia de Deyvisson, foge “inteiramente da escrita artificial e escolarizada presente na maioria das escolas” (ARAÚJO, 1998, p. 99).

Por sua criatividade e originalidade, sua escrita revela que, embora não saiba escrever as palavras de acordo com a norma padrão da língua, a criança demonstra o quanto já conhece de sua estrutura: “Quando acordo de manhã vejo o sol brilhando”, nesse caso, “quando” é um termo acessório da frase, ou seja, pode passear na oração (adjunto adverbial), “Eu vou para a escola” (sujeito, verbo e complemento), forma adequada à norma padrão. Sua escrita indica também que seu autor entendeu a função social da escrita, uma vez que expressa e comunica seu mundo e sua fantasia através de seu texto. Evidencia, também, que se apropriou da estrutura textual do gênero poesia, já que ele a escreve em versos e estrofes. Revela, acima de tudo, que Deyvisson assume uma posição de autoria, assina seu texto e seu modo de escrita demonstrando sua personalidade de escritor. Essa criança descobriu-se autor, *alfabecrou*, ou seja, se apropriou da escrita como linguagem sua (ZACCUR, 2001).

Zaccur (2001) enfatiza que a linguagem escrita implica refletir sobre algo que já havia sido apropriado anteriormente, neste caso, Deyvisson se apropriou de sua “leitura de mundo”, aquela que “precede a da palavra”, uma vez que sua poesia reflete seu mundo e seus saberes (FREIRE, 2011). A partir do gesto de “dar a ler” da professora-pesquisadora, a poesia pousou no olhar de Deyvisson diante do mundo (SKLIAR, 2014). A “experiência” se desenhou na escrita dessa criança (LARROSA, 2016).

Poesia 3: A lua

A Lua

A Lua Brilha No Céu
 Distante, Distante
 Quando Vejo A Lua Lá No Céu
 Dá Vontade De Pegar
 E Levar Para O Carrossel

Thalita – 6 Anos

Diário De Pesquisa De Uma Professora Pesquisadora, Abril de 2017.

A leitura de mundo de Thalita articula outros mundos, sua realidade é traduzida poeticamente e provoca efeitos em nós. Sua escrita é colorida. Tem lua brilhando. Quem nunca sentiu vontade de pegar a lua? A autora diz que quer pegar a lua e levá-la para o carrossel. Poesia tecida por linhas e fios da leitura que a criança faz de seu mundo, leitura e escrita como possibilidade de transformar em palavras suas impressões, experiências e desejos. Em sua poesia, Thalita exerce a “capacidade criadora da imaginação, conjugando-a com a memória, com o conhecimento que temos de nós mesmos, dos outros e do mundo” (BARBOSA, 2012, p. 12). Tudo tecido junto.

Muitas vezes, aprisionamos nossas vozes, aprisionamos nossas palavras em linhas que nos sufocam. Não conseguimos dar canto ao que de fato queremos entoar, ficamos feito um pintor, imóvel, diante de uma tela, ainda sem cores. Talvez nos falte a experiência da leitura e da escrita como forma de fazer-nos livres. Escrever para expressar o que mora dentro de nós, sem medo, sem amarras, pois “a escrita é esse mistério que permanece escrevendo a si mesmo” (SKLIAR, 2014, p. 127).

De sua janela particular, Thalita avista a lua brilhando. Não precisamos debruçar-nos sobre essa janela para vislumbrar a lua, a vemos desenhada em

sua escrita, afinal, “faz parte do ato de escrever o exercício de ler a dimensão do mundo, a dimensão do eu no mundo, que se quer expressar” (BARBOSA, 2012, p. 16). Na poesia, a criança-autora transforma seu olhar particular e individual, em coletivo. Palavras que giram ao nosso redor feito carrossel.

Enredados na língua do poeta e em sua poesia mergulhamos profundo, sempre à procura de outras vozes ou mesmo à procura de nossa própria voz. Na poesia, buscamos a outra margem, mas nem sempre a encontramos, perdemos-nos tamanha sua imensidão, visto que, “a língua do poeta no poema é, por assim dizer, uma língua à parte: um híbrido, nunca resolvido e sempre a resolver, entre a pronúncia, a imagem, a especialidade singular e o deslocamento” (SKLIAR, 2014, p. 26). Um mar a desbravar. Um céu azul a descobrir. A palavra do poeta, mesmo perto de nós, ecoa para o longe.

O aprendizado da leitura e da escrita vai se compondo através de seu uso e de suas descobertas. As perguntas variam: “Tem s?” “Tem r? Como escreve?” Às vezes, a criança escreve e olha à procura da professora, através de seus olhos indagam-na: “Tá certo?” As crianças sabem, antes de entrar para a escola, que aquelas letras que se misturam nas embalagens ou nas folhas de um papel querem dizer alguma coisa e que precisam se aventurar para descobri-las. Têm sede de aprender.

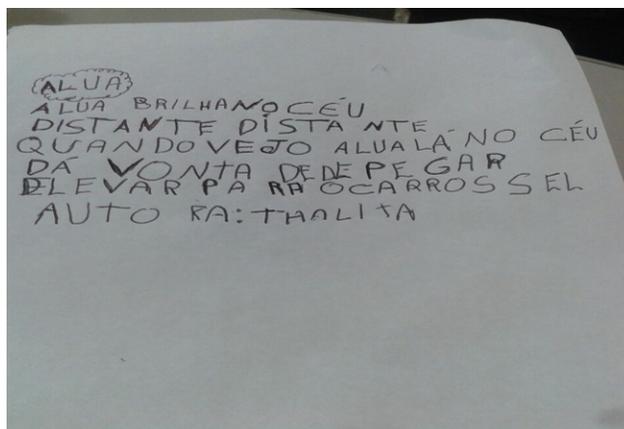
Meninos e meninas não se acham mergulhados em um mundo ágrafo, mas vivem em uma sociedade na qual circulam inúmeras formas de escrita. Meninos e meninas esbarram em seu cotidiano com variados objetos portadores de textos, múltiplos em conteúdos e formas: jornais, cartazes, revistas, etiquetas, livros, placas, propagandas, rótulos de produtos, *outdoors*, letreiros, painéis etc. As crianças tomam-nos como objetos de reflexão e de leitura, como não poderia deixar de ser [...] (MORAIS; SAMPAIO, 2011, p. 161).

A criança sabe que precisa fazer suas descobertas, que precisa conectar as letras e as sílabas para formarem as palavras e, só depois, formarem seus textos. Elas sabem ou ao menos, imaginam. Nessa dinâmica, a escrita cumpre sua atividade social, assim como fez Thalita ao anunciar sua fantasia, com encanto e graça (Figura 18). Essa criança fez uso social da escrita ao comunicar-se e expressar-se através de sua poesia, mesmo sem saber que o fizera. Talvez, a ansiedade do professor, em ver a criança lendo, ou pelo fato, de ter que cumprir o currículo, sendo cobrando-lhe nomear cada produção textual, enquadrá-las a um gênero textual e explicá-las aos seus alunos dentro de

um pacote de regras, sem a intenção, sem querer, o professor corre o risco de despir a magia e o encanto da escrita. Justamente, nesse caminho linear, perde-se o essencial: “o gorjeio das palavras” (BARROS, 2017).

Na escrita, a criança tece não só sua própria reflexão e olhar sobre o mundo físico que a cerca, como também, fragmentos de textos ou informações de um texto ouvido através de um adulto ou mesmo de outras fontes, a exemplo: filmes, desenhos, revistas... Afinal, vivemos em um mundo cercado por linguagens. Aos poucos, a criança vai compreendendo os significados e a função da escrita à medida que a reinventa, a cada reinvenção, fortalece sua relação de “sujeito de aprendizagem”, na qual vai se apropriando de sua linguagem e “se tornando cada vez mais potente” (ARAÚJO, 1998, p. 101).

Figura 18 - A Lua. Autora: Thalita – 6 anos.



Fonte: Arquivo Pessoal, s.d.

Assim como Deyvisson, Thalita não domina as regras ortográficas pertinentes à língua padrão. Thalita escreve algumas palavras deixando um espaço entre as sílabas, outras vezes, une artigo com a palavra (ALUA), revelando que escreve como fala, não percebe ainda a distinção entre oralidade e escrita “ainda não percebeu que a escrita é uma linguagem específica que, embora possa representar a fala, não é uma simples transcrição da linguagem oral” (PÉREZ, 1997, p. 62). Esta compreensão se dará ao longo de suas produções, aos poucos, através do uso da escrita em suas práticas cotidianas. A criança toma como referência a linguagem oral e tenta, através da escrita, estabelecer as diferenças entre grafia e som (PÉREZ, 1997).

O aprendizado da leitura e da escrita é um processo contínuo de descoberta, no qual as crianças vão compondo seus conhecimentos em uma relação dialógica, seja com o professor, seja com o colega ou com um adulto. Ainda assim, o texto de Thalita revela que ela já se apropriou da estrutura da língua: sujeito + verbo + complemento, embora, não leia e não escreva alfabeticamente. No processo de alfabetização, é fundamental esse espaço onde “a criança possa escrever o que pensa, onde seja capaz de entender o que os outros escrevem e se fazer entender através da linguagem escrita” (PÉREZ, 1997, p. 65).

Nesse processo, o verbo alfabetizar não pode ser resumido, meramente, como modo de decodificação e codificação da linguagem escrita. Alfabetizar significa mais que ler e escrever, nesse tecer, a boniteza está no caminho pela busca da descoberta, a criança desvela, tira o véu, daquilo que antes, estava contido na leitura que precede a palavra. Os olhares curiosos dessas crianças, que têm sede de registrar suas emoções e fantasias, e de brincar com as palavras, são tecidos com a poesia no cotidiano da sala de aula, onde aprendem umas com as outras e todos aprendem com esses momentos experienciais de leitura e de escrita, advinda da experiência a partir do gesto de dar a ler.

Considerações finais

O movimento de “dar a ler” mobilizou, nas crianças do Primeiro Ano de Alfabetização, concepções de mundo, sentimentos e emoções, através da poesia *Medo do Menino*, de Elias José. Gesto que revela muito mais que um simples ato.

Na trama de descoberta de uma linguagem que promove a brincadeira da leitura e da escrita, as crianças tecem poesias expressando a vida em movimento. Desenham em suas escritas a palavramundo, produzem poesias autorais tecida junto com o outro e com seu cotidiano vivido (FREIRE, 2011). Parece-nos que as crianças brincam com as palavras que recolhem através de seus olhares diante do mundo, não utilizam palavras sisudas, prescritivas ou deterministas, mas as que aguçam sentimentos e possibilitam o sonho e a fantasia, talvez, essas crianças, guardam o desejo de “pegar na semente da palavra” feito Manoel de Barros (2017, p. 85).

A presença do diálogo está viva em cada fio dessas poesias. O eu e o outro são uma única pessoa em cada verso, seja com olhar ou com a palavra, tecido junto, afinal “Sem o outro, a escrita está despojada de alteridade”

(SKLIAR, 2014, p. 130). Leituras de mundo que se misturam a olhares, gestos e brincadeira vão tecendo o cotidiano dessas crianças. Importante é juntar tudo isso e espremer para sentir o cheiro e o gosto desses variados mundos.

Da janela da imaginação, sob olhares curiosos, essas crianças vasculham becos, sobem em árvores, caminham em estrada de chão com poeira, conseguem ver o brilho das estrelas, sentem o cheiro e o gosto das brincadeiras e vivem a leitura e a escrita de seu mundo, em forma de versos. Aprender a ler e a escrever tecendo poesias, brincando com palavras, dialogando com o outro, recolhendo da leitura de mundo linhas potentes, olhares outros, os quais são vistos através das lentes da infância e da fantasia.

No movimento da escuta da poesia, as crianças criam outras significações para a leitura. O importante não é o texto em si, mas a relação que as crianças produziram com a leitura e a escrita, através da poesia. Ouviram-na com a imaginação e a recriaram, uma escuta de corpo inteiro a qual penetra nas relações, mergulha e aguça sensibilidades e afetos. As palavras escorregam em suas poesias tornando-se multiplicadoras de olhares e de gestos, não um, eu repetido, mas autores capazes de sentir a leitura e a escrita como experiência.

Referências

ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização tem conteúdos? *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões e práticas. São Paulo: Cortez, 1998.

BARBOSA, Severino; AMARAL, Emília. **Escrever é desvendar o mundo**. São Paulo, Papirus, 2012.

BARROS, Manoel de. **Poeminhas em Língua de brincar**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

BARROS, Manoel de. **Menino do mato**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. São Paulo: Planeta, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização**: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. **Histórias e narrativas na educação infantil**. *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). Crianças essas conhecidas tão desconhecidas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. O prazer de descobrir e conhecer. *In*: GARCIA, R. L (org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares**. São Paulo: Cortez, 1997.

SAMPAIO, Carmen Sanchez, MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Superação da dicotomia Alfabetização e Letramento na articulação prática-teoria-prática. *In*: ZACCUR, Edwiges Guiomar dos Santos (org.). **Alfabetização e Letramento - o que muda**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ZACCUR, Edwiges. Conta outra vez: a construção da competência narrativa. *In*:

GARCIA, Regina Leite (Org.) **Revisitando a pré-escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ZACCUR, Edwiges. (Re)Criando E Alfabetizando: a partir de modos e sentidos?
In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.



6 O CABELO CRESPO E A IMAGEM NEGRA AFIRMATIVA NA LITERATURA INFANTIL

Marina Badaró Damasceno

Universidade Federal Fluminense-INFES

Rolf Malungo Ribeiro de Souza

Universidade Federal Fluminense-INFES

Introdução

Este estudo apresenta alguns parâmetros metodológicos empregados na pesquisa O “empoderamento crespo” na Literatura Infantil (LANNES, 2019), produzida no Mestrado em Ensino desenvolvido pelo Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior/ Universidade Federal Fluminense (INFES/UFF), e demonstra as suas aplicações na análise de uma obra literária voltada ao público infantil.

Esses parâmetros criados para serem usados na pesquisa permitiram a identificação de obras contemporâneas da literatura infantil que podem atuar no “empoderamento” das crianças negras por evidenciarem nos enredos a imagem positiva de personagens protagonistas negros.

Na pesquisa em pauta, definiu-se que o cabelo crespo seria um elemento comum a todas as obras literárias pesquisadas. Esse atributo foi

escolhido porque, dentre os fenótipos africanos, é um dos mais atacados pelas agressões dos racistas. Como os discursos que acompanham práticas racistas de menosprezo aos cabelos crespos podem causar impactos negativos nas subjetividades das crianças, chegou-se a conclusão de que era necessário dar um passo em outra direção e identificar obras que representavam de forma positiva os cabelos crespos e que poderiam ser usadas pela escola para favorecer a percepção positiva da identidade negra e combater algumas expressões do racismo.

No Brasil, os cabelos e os penteados dos negros têm sido, durante muito tempo, depreciados e marcados pelo conflito racial. No caso das crianças, desde o início da escolarização, em maior ou menor grau, elas são vítimas de preconceitos por causa do cabelo e/ou da cor da pele, se esses diferirem do que foi instituído como padrão socialmente aceitável (MATTOS, 2015).

Atitudes que colocam as crianças brancas em uma situação hierárquica superior, as intolerâncias e os preconceitos atuam sobre as subjetividades e provocam e/ou intensificam na criança negra uma identidade negativa do grupo étnico ao qual faz parte. No caso específico dos cabelos crespos das crianças, manifestações preconceituosas relacionadas a esse tipo de cabelo dificultam a percepção da beleza negra e podem interferir na autoaceitação dessas crianças (CAVALLEIRO, 2000; NOGUEIRA, 1998).

A depreciação das características físicas dos negros tem sido, segundo Munanga (2003, p. 1), “introjetada, interiorizada e naturalizada pelas próprias vítimas da discriminação racial”. De acordo com Oliveira e Felício (2014, p. 2), os “discursos são interiorizados e a partir disso se constrói uma sociedade que inconscientemente reproduz as mesmas práticas racistas aprendidas no contexto social”.

Por isso, Petronilha Silva aponta que é preciso promover uma ‘desintoxicação’, extinguindo preconceitos e ultrapassando estereótipos. Não é possível continuar fazendo vista grossa “para as tensas relações étnico-raciais que ‘naturalmente’ integram o dia a dia” dos brasileiros e permanecer conservando a cortina das tramas históricas que até hoje mantém atitudes racistas (SILVA, 2007, p. 492).

Romper com essa lógica perversa, através da resignificação da imagem negra e da valorização dos cabelos crespos, também pode ser considerado um movimento de resistência à opressão. E é nesse sentido que foi usada neste estudo a expressão “empoderamento crespo”. Ela se refere ao rompimento com uma imagem dominante, por meio do qual os negros passam a decidir sobre como querem usar os seus cabelos e que é a sociedade

que tem que se adaptar a eles e não mais o contrário (LOPES; FIGUEIREDO, 2018; MATTOS, 2015).

Mas é certo que o empoderamento não se dá apenas por causa do reconhecimento do cabelo crespo e/ou da pigmentação escura, ou por causa do impacto estético e político do corte de cabelo usado (PEREIRA, 2010). Porém, como o cabelo é uma marca forte da identidade negra, ele não pode ser desprezado, seu impacto na subjetividade das crianças negras pode ser grande.

Sem diminuir a gravidade da persistência do racismo no Brasil, recentemente é possível observar um processo de “empoderamento crespo”, ou seja, de um movimento favorável à ressignificação da imagem negra, com a valorização da manutenção dos cabelos crespos ‘naturais’, sem alisamento, e do uso de penteados de matriz africana (MATTOS, 2015).

Essa nova direção pode ser observada nas mídias sociais e na televisão, impulsionadas muitas vezes por *youtubers* e *blogueiros*, até então desconhecidos (SANTOS, 2015). A imprensa, em parte, reflete as mudanças societárias e é um termômetro significativo da expansão do fenômeno de ressignificação da imagem negra, que conquistou espaço, no Brasil, a partir das décadas de sessenta e setenta, com “o surgimento de movimentos políticos e culturais que proporcionaram o reconhecimento positivo de ser negro” e que ganhou mais corpo nos anos oitentas, época de “solidificação de uma auto-estima associada ao discurso de uma beleza negra específica” (SANTOS, 2000).

É importante que a escola se torne uma aliada desse movimento de empoderamento por meio da afirmação nos negros, voltando-se a cumprir o que determina o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010), combatendo a discriminação e as demais formas de intolerância. Um primeiro passo que a escola pode dar é conhecer as obras contemporâneas que apresentam de forma positiva a identidade negra e escolher os livros de literatura embasada em análises feitas buscando esse olhar. Este estudo apresenta parâmetros que podem ser empregados nesse tipo de análise.

1 Parâmetros da Pesquisa

Atualmente, há livros de literatura infantil que têm sido produzidos em conformidade com o movimento da valorização da beleza e da corporeidade negra. Na pesquisa científica realizada em 2019, foi possível identificar dezessete obras que abordam a questão do cabelo crespo e analisar como as mesmas se movimentavam no sentido do que é chamado neste trabalho de “empoderamento crespo”.

O desenho metodológico traçado pela pesquisa estabeleceu que a análise dos livros ocorreria em cinco vertentes: (1) forma de abordagem da diferença racial; (2) relação entre a produção da obra e as demandas da escola; (3) prevalência da essência literária sobre os aspectos utilitários; (4) potencial para a afirmação da identidade negra e (5) abordagem afrocentrada da temática.

Para analisar a primeira vertente, (1) forma de abordagem da diferença racial, tomou-se como parâmetro a classificação das obras de acordo com os estudos de Kichorf, Bonin e Silveira (2015). Esses autores encontraram três tendências contemporâneas na forma como a diferença étnico-racial é tratada em livros brasileiros para crianças.

- **Primeira tendência:** a afirmação identitária negra na literatura infantil. Nesse tipo de abordagem, a diferença étnica é tratada a partir de situações alusivas de racismo, que devem ser confrontadas, despertando no leitor a empatia pelo outro e provocando na criança negra a autoaceitação por sua imagem negra.

- **Segunda tendência:** a presença negra na literatura infantil sem conflito. Nesse tipo de enredo, os personagens negros infantis aparecem nas tramas, mas os conflitos não têm relação direta com as questões étnico-raciais, por isso não há episódios ligados a situações de discriminação e preconceito racial. Com frequência, os personagens negros são caracterizados como tais apenas nas ilustrações, numa proposta que se poderia denominar de representação naturalizada da diversidade étnico-racial brasileira. A questão de discriminação racial não aparece nos contextos como algo a ser discutido e superado. Em contradição à tendência anterior, nessas obras literárias não é o aspecto racial que gera o desconforto nas narrativas a fim de desenvolver uma ação para um desfecho positivo ou negativo.

- **Terceira tendência:** “somos todos iguais”. Nessa tendência, agrupam-se títulos que, com o objetivo maior de ensinar sobre a diversidade, explanam sobre ela em um tom de exaltação tentam convencer usando as palavras. Em tal abordagem, que inclui várias diferenças, as obras também citam a diferença étnico-racial (KICHORF, BONIN e SILVEIRA, 2015).

Para dar conta do outro elemento de análise, (2) relação entre a produção da obra e as demandas da escola, a pesquisa se baseou nos estudos de Rogério Bernardo da Silva (2014). Segundo esse autor, além das obras que apesar de não serem tematizadas apresentam questões afro-brasileiras que podem ser exploradas em sala de aula e que Magda Soares (2006) chama

de “escolarização da literatura”, tem ocorrido uma produção literária para atender as demandas surgidas com a Lei n. 10639/03, o que ele denomina de ‘estetização das demandas escolares’.

Sobre a literatura que é escrita por causa das demandas escolares, Oberg (2007) diz que um dos atributos da literatura é o de não visar fins utilitários. No entanto, há demandas contemporâneas que tem feito surgir uma literatura a serviço, que incorpora temas polêmicos da atualidade discutidos na educação formal.

Mesmo que seja aproveitada com objetivos didáticos, é importante que a literatura transcenda a sua instrumentalização (OBERG, 2007), tendo em vista a fruição literária, que é “um fenômeno que envolve, principalmente, a ordem do sensível, sem, contudo, negligenciar aspectos inteligíveis” (RANKE; MAGALHÃES, 2011, p. 47).

A respeito da terceira vertente de análise, (3) prevalência da essência literária sobre os aspectos utilitários, observou-se a fruição literária conforme os aportes de Cândido (1995), que fez um estudo sobre o equilíbrio das faces da literatura para possibilitar o prazer estético.

De acordo com Cândido (1995), a primeira face refere-se à construção de um objeto com significado e estrutura, ou seja, inteligível. A segunda face é o texto literário como forma de expressão, pois manifesta emoções e visões de mundo. A última face é a que produz conhecimentos. As faces balanceadas garantem a essência dos aspectos literários. Em contrapartida, o predomínio de uma sobre as demais pode descaracterizar a essência literária.

Seguindo os passos metodológicos traçados, analisou-se a quarta vertente, (4) potencial para a afirmação da identidade negra. Para a análise do conjunto da obra para a afirmação positiva da identidade negra e combate às estereotípias, aos preconceitos e às discriminações, buscou-se graduar a abrangência da obra desde uma simples apresentação de imagens de personagens negros até o seu potencial para contribuir com iniciativas de combate ao racismo. Para esse fim, criou-se uma rubrica na qual seriam lançados os pontos após a apreciação da obra.

Quadro 2: Rubrica do potencial para a afirmação da identidade negra

Obra	Nome:	
Escala	A afirmação positiva da identidade negra e combate às estereotípias, aos preconceitos e às discriminações	Pontos
Características mínimas (1 ponto cada)	Apresenta a imagem de personagens negros.	1
Características baixas (2 pontos cada)	Explora positivamente questões relacionadas a fenótipos negros ou aos cabelos crespos.	2
Características moderadas (3 pontos cada)	Focaliza o racismo, a discriminação e o preconceito racial.	3
Características acima da média (4 pontos cada)	Apresenta a cultura e história de povos africanos.	4
Alto nível de características (5 pontos cada)	A narrativa valoriza a beleza dos negros e/ou contribui para a afirmação da imagem e da cultura dos afrodescendentes.	5
Total para cada um	pts.	15

Fonte: os autores

Considerou-se como baixo potencial para a afirmação da identidade negra a pontuação de 1 a 4 pontos; moderado de 5 a 9 pontos e alto de 10 a 15 pontos.

A quinta vertente, (5) abordagem afrocentrada da temática, buscou elementos da afrocentricidade, que é um modo de pensar e de agir no qual a localização da África é central e o pensamento é descolonizado para ficar livre para realçar os valores africanos e o respeito aos seus ancestrais, aos seus profetas e a sua cultura (ASANTE, 2009; 2015).

Na pesquisa, para identificar se a abordagem da obra era afrocentrada considerou-se que a centralidade da perspectiva africana e de seus valores e interesses deveriam predominar (NOGUEIRA JR., 2010). Apenas ter no seu enredo um personagem negro não enquadraria o material ou a obra literária em uma perspectiva afrocentrada.

Em síntese, uma obra que segue essa perspectiva deveria evidenciar as contribuições dos africanos para a humanidade, ressaltar a história e cultura da África e garantir a representatividade de personagens negros positivos. Há também vários elementos, valores, ideias nessa direção que precisariam

ser abordadas. Natureza, temporalidade, ancestrais, oralidade, circularidade, religiosidade, ritualidade, centralidade da África, reconhecimento da sua produção histórica e cultural, africanos como sujeitos e agentes de fenômenos, todos esses elementos são marcadores que, em alguma medida, deveriam estar presentes nos materiais didáticos e livros na perspectiva afrocentrada.

Devido à complexidade da perspectiva e da dificuldade de distingui-la de outros movimentos que atuam com a cultura e tradição africanas (SILVA, 2016), na análise considerou-se que o livro deveria especialmente reforçar a consciência revolucionária do pertencimento à cultura africana, nos moldes de Asante (2011, *apud* SILVA, 2016), o que é mais do que apenas vestir roupas africanas ou adotar nomes comuns aos povos africanos.

2 Aplicando os parâmetros na obra “As tranças de Bintou”

A pesquisa identificou e analisou as seguintes obras: As tranças de Bintou (Sylviane A. Diouf); Betina (Nilma Lino Gomes); Bia, Tatá e Ritinha (Neusa Baptista Pinto); Cabelo de Mola (Alexsander Rezende); Cada um com seu jeito, cada jeito é de um! (Lucimar Rosa Dias); Dandara, seus Cachos e Caracóis (Maíra Suertegaray); Mariana (Jaciana Melquíades e Leandro Melquíades); Menina bonita do laço de fita (Ana Maria Machado); Meninas negras (Madu Costa); Meu crespo é de rainha (Bell Hooks); O cabelo de Cora (Ana Zarco Câmara); O cabelo de Lelê (Valéria Belém); Chico Juba (Gustavo Gaivotá); O mundo começa na cabeça (Prisca Agustoni); O mundo no Black Power de Tayó (Kiusam de Oliveira); Os cabelos de Sara (Gisele Gama Andrade) e Os mil cabelos de Ritinha (Paloma Monteiro).

Demonstraremos a seguir, devido à limitação do texto, apenas a análise do livro “As tranças de Bintou”, da historiadora senegalesa Sylviane A. Diouf, que foi lançado em 2001 nos Estados Unidos da América e publicado no Brasil em 2004, após a tradução do mesmo (SANTOS, 2015).

O enredo conta a história de uma menina africana Bintou que sonha em ter tranças como todas as mulheres mais velhas de sua aldeia. Mas, como ainda é criança, tem de se contentar com os birotos. Culturalmente, ela precisaria ter dezesseis anos para consegui-las.

Ele explora elementos da cultura africana, demasiadamente importantes para a afirmação da identidade negra, de forma natural, sem questões relacionadas ao preconceito e à discriminação. A beleza negra, historicamente preterida em grande parte da literatura brasileira, é o foco do livro. A “noção de belo na obra transcende as fronteiras do continente africano

e dialoga com diversas crianças situadas na diáspora, com suas tranças, miçangas, desejos e dilemas” (OLIVEIRA, 2013, p. 244).

A análise da obra evidenciou os dados no quadro abaixo:

Obra: As tranças de Bintou (Sylviane A. Diouf)			
1.º parâmetro	Tendência 1: A afirmação identitária negra através de situações alusivas de racismo	Tendência 2: A presença negra na literatura infantil sem conflito	Tendência 3: A obra aponta que somos todos iguais
		X	
2.º parâmetro	Escolarização da Literatura	Estetização das demandas escolares	
	X		
3.º parâmetro	Fruição Literária, com 3 faces equilibradas	Predomínio do conteúdo	
	X		
4.º parâmetro	A afirmação positiva da identidade negra e combate às estereótipias, aos preconceitos e às discriminações		
	Potencial alto	Potencial moderado	Potencial baixo
	X (12 pontos)		
5.º parâmetro	Perspectiva Afrocentrada	Não é Afrocentrada	
	X		

Fonte: os autores

Ela se aproxima mais da segunda tendência contemporânea das obras da literatura do Brasil citada por Kichorf, Bonin e Silveira (2015), “a presença negra na literatura infantil sem conflito”, especialmente porque, no enredo, o conflito não revela o racismo, que é uma característica da primeira tendência.

Quanto ao segundo parâmetro de análise, pode ser classificada conforme Soares (2006), uma vez que houve a “escolarização da literatura”. A obra veio de encontro às demandas da Lei n. 10639/03 e passou a ser usada em escolas do Brasil possivelmente por conta da obrigatoriedade da inclusão nas escolas do estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana, uma vez que o enredo possibilita o conhecimento sobre os costumes das mulheres de aldeias africanas, suas vestimentas e adornos.

A obra também mostra aspectos relacionados à valorização da família e do trabalho (SANTOS, 2015). Narra brevemente, em meio à ilustração de um cenário colorido, um ritual conduzido pelo aldeão mais velho que faz a apresentação aos membros da aldeia de um bebê recém-nascido. Na cerimônia, a criança tem a cabeça raspada, seu nome é anunciado e rezas são proferidas no seu ouvido.

Na obra, além da condução dos rituais, os idosos são apresentados como os guardiões da cultura e narram as histórias relacionadas com a tradição. Em meio à narrativa, são revelados o vocabulário, o papel da mulher, as indumentárias coloridas e as comidas típicas oferecidas em comemoração (peixe, molho apimentado, arroz, carneiro, papaias, bolinhos fritos e açucardos). Quanto à imagem dos cabelos, mostra os turbantes, os penteados, as tranças compridas enfeitadas com miçangas e conchas, os cabelos perfumados com óleos e ostentando franjas com moedas de ouro.

Analizando o terceiro parâmetro, vê-se que a fruição literária está presente na obra, pois possui os três elementos destacados por Cândido (1995): estrutura/significado; expressão artística; produção de conhecimento. Por meio do olhar vívido de Bintou, seu mundo, seus dilemas e a forma de encará-los são apresentados em uma narrativa estruturada e de forma poética.

Mesmo sem apontar a localização da aldeia a qual pertence Bitou, mostra a ânsia de uma menina africana que deseja transcorrer na próxima fase da vida, chegando a idade adulta. Um dilema enfrentado por adolescentes não só da África, embora apresente elementos específicos de costumes que podem ser relacionados a alguns povos africanos. O conteúdo não é o que mais importa, mas a forma expressiva de narrá-lo.

A respeito do quarto parâmetro de análise, conclui-se que o livro contribui de forma relevante para a afirmação positiva da identidade negra e combate às estereotípias, aos preconceitos e às discriminações, embora não apresente questões alusivas ao racismo. A demonstração da beleza dos cabelos crespos, a representação do seu brilho e cheiro perfumado e a possibilidade de trançá-los de diferentes formas contribui para a afirmação positiva da beleza negra. Ao mesmo tempo, com sensibilidade, o destaque à cultura e aos elementos da história e da tradição valoriza os povos africanos.

No caso do quinto e último parâmetro, verificou-se que o modo como o enredo é conduzido não é dissonante da perspectiva voltada à afrocentricidade, pois dá ênfase e valoriza a história dos povos africanos, a cultura e a acentralidade. O modo de vida dos africanos é contado de dentro e não definido por fora; o africano é sujeito, não objeto. A autodefinição dos

africanos é positiva, assertiva e extraída da sua cultura, da sua história e da ancestralidade (MAZAMA, 2009). É possível afirmar, então, que sua orientação é voltada à agência africana (ASANTE, 2009).

Por fim, a obra afirma e realça um padrão estético não baseado no eurocentrismo. Evidencia um processo de autoaceitação, de autoidentificação e admiração pela beleza negra.

Considerações Finais

Os processos de valorização da cultura africana e afrodescendente e da identidade negra podem ser potencializados pela escola por meio de um trabalho com livros destinados ao público infantil que exploram a imagem corporal negra e a história dos povos africanos e da diáspora.

Há livros de literatura infantil que atendem essa demanda. Algumas obras foram identificadas usando uma metodologia que buscou nos livros, com personagens negros e que ressaltavam aspectos dos cabelos crespos, qual era a forma como abordavam a diferença racial; qual a relação entre a produção da obra e as demandas da escola; se havia prevalência da essência literária sobre os aspectos utilitários; qual o potencial da obra para a afirmação da identidade negra e se a abordagem da temática era afrocentrada.

Com os parâmetros estabelecidos, foi possível identificar livros cujas imagens e discursos que os compõem explicitam a cosmovisão africana e são capazes de trazer referenciais positivos para as crianças negras. Alguns desses livros são escritos por autores contemporâneos negros e que estão alinhados com os movimentos sociais negros e que entendem a importância de um olhar voltado para a África. Impulsionados pela Lei n. 10639/03, esses escritores têm produzido obras com protagonistas negros e trazem elementos importantes da cultura africana.

Ainda há carências de tais produções literárias. Há muito que se desvendar sobre os conhecimentos produzidos pela África. Mas quanto aos livros que abordam o cabelo crespo, a pesquisa identificou que já existe material para a escola iniciar um trabalho consistente com as crianças da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Livros de literatura infantil, mesmo que sejam redigidos com uma escrita leve, podem servir ao propósito de ajudar a combater expressões do racismo, caso seus enredos sejam conduzidos em uma perspectiva afrocentrada, tragam protagonistas negros “empoderados” e mostrem uma descendência forte, capaz de se mobilizar e lutar contra as desigualdades que imperam.

Referências

AGUSTONI, Prisca. **O mundo começa na cabeça**. Literatura Infantil. Ilustrações: Tati Moes. São Paulo: Paulinas, 2011.

ANDRADE, Gisele Gama. **Os cabelos de Sara**. Ilustrações: Ronaldo Santana. Literatura Infantil. Abaquer: Rio de Janeiro, 2012.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, Elisa L (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

ASANTE, Molefi Kete. Raça na antiguidade: na verdade, provém da África. **Capoeira. Revista de Humanidades e Letras**, v.1, n. 3, ano 2015.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. Ilustrações: Adriana Mendonça. Literatura Infantil. Companhia Editora Nacional/IBEP Jr, 2007.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília (DF): 09 jan. 2003.

BRASIL. Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial, altera a Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989, a de n. 9.029, de 13 de abril de 1995, a de n. 7.347, de 24 de julho de 1985, e a de n. 10.778, de 24 de novembro de 2003.

CÂMARA, Ana Zarco. **O cabelo de Cora**. Ilustrações: Taline Schubach. Pallas, 2013. Literatura Infantil.

CÂNDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. *In*: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

COSTA, Madu. **Meninas negras**. Ilustrações: Rubem Filho. Belo Horizonte: Mazza, 2006. Literatura Infantil.

DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!** Ilustrações: Literatura Infantil.

DIOUF, Sylviane A. **As tranças de Bintou**. Ilustrações: Shane W. Evans. : Cosac & Naify, 2004. Literatura Infantil.

GAIVOTA, Gustavo. **Chico Juba**. Ilustrações: Rubem Filho. Belo Horizonte: Mazza, 2014. Literatura Infantil.

GOMES, Nilma Lino. **Betina**. Ilustrações: Denise Nascimento. Belo Horizonte: Mazza, 2009. Literatura Infantil.

HOOKS, Bell. **Meu crespo é de rainha**. Ilustrações: Chris Raschka. Tradução: Nina Rizzi. :Boitatá, 2018. Literatura Infantil

KIRCHOF, Edgar Roberto; BONIN, Iara Tatiana; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças: Análise de três tendências contemporâneas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1111>. Acesso em: 03 set. 2018.

LANNES, Marina Badaró. **O “empoderamento crespo” na Literatura Infantil**. Dissertação (Mestrado em Ensino). Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior/ Universidade Federal Fluminense, Pádua, 2019. Disponível em: <http://infes.uff.br/wp-content/uploads/sites/147/2019/09/DISSERTACAO-Marina-Badaro-Lannes.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2021.

LOPES, Dailza Araújo; FIGUEIREDO, Angela. Fios que tecem a história: o cabelo crespo entre antigas e novas formas de ativismo. **Opará: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação**, s.n., v. 6, n. 8, 2018.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. Ilustrações: Claudius. S.l.: Cultura, 1986. Literatura Infantil.

MATTOS, Ivanilde Guedes de. Estética afro-diaspórica e o empoderamento crespo. Número temático: leituras e identidades negras: narrativas, histórias, memórias. **Pontos de Interrogação**, Alagoínhas, v. 5, n. 2, jul.-dez. 2015. Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus II*, Alagoínhas-BA.

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como um novo paradigma. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São

Paulo: Selo Negro, 2009.

MELQUÍADES, Jaciana; MELQUÍADES, Leandro. **Mariana**. Ilustrações: Leandro Melquíades. S.l.: Era uma vez o mundo, 2015. Literatura Infantil

MONTEIRO, Paloma. **Os mil cabelos de Ritinha**. Ilustrações: Daniel Gnattali. Semente, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania. *In*: CONCURSO NEGRO E EDUCAÇÃO 3., 2003, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2016.

NOGUEIRA JR., Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, s.l., v. 3, n. 11, p. 1-16, 2010.

NOGUEIRA, Izildinha Beatriz. **Significações do Corpo Negro**. Tese (Doutorado em...). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998

BERG, Maria Silvia Pires. **Informação e significação: a fruição literária em questão**. 2007. Tese (Doutorado em Cultura e Informação). Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Jurema; FELÍCIO, Aila. Uma análise dos gêneros da mídia em relação à Copa Mundial de 2014 e a construção do discurso racista. *In*: CONGRESSO NACIONAL AFRICANIDADES E BRASILIDADES, 2., 2014. **Anais...** Universidade Federal do Espírito Santo.

OLIVEIRA, Kiusam. **O mundo do Black Power de Tayô**. Ilustrações: Taisa Borges. Peiropolis, 2013. Literatura Infantil.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Áfricas e Diásporas na Literatura Infanto-Juvenil Contemporânea: Outras Veredas, Novas Tessituras? **Anais...** *In*: CONGRESSO BAIANO DE PESQUISADORES NEGROS, 4., set. 2013, Cruz das Almas-BA: UFRB; APNB, 2013. Literatura Infanto-Juvenil Contemporânea: Outras Veredas, Novas Tessituras?

PEREIRA, Amilcar Araújo. **O mundo negro: as relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo**. Tese (Doutorado em...) – Programa de

Pós-Graduação em Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/stricto/td/1254.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2017.

PINTO, Neusa Baptista. **Bia, Tatá** e Ritinha. Ilustrações: André Zan. Tanta Tinta, 2014. Literatura Infantil.

RANKE, Maria da Conceição de Jesus; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Breves considerações sobre fruição literária na escola. **Entreletras**, n. 3, 2011. Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT.

REZENDE, Alexander. **Cabelo de Mola**. S.l.: Paulus, 2012. Literatura Infantil.

SANTOS, Eveline Alvarez dos. A representação do negro na obra *As tranças de Bintou de Sylviane A. Diouf*. Universidade Estadual da Paraíba/PPGLI, 2015. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/f8c993e8dea9b9e17e8fb7dfdb176a30_399_335_.pdf. Acesso em: 03 jan. 2019.

SANTOS, Jocélio Teles dos. O negro no espelho: imagens e discursos nos salões de beleza étnicos. **Estud. afro-asiát.**, Rio de Janeiro, n. 38, p. 49-65, dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X20000002000003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 mar. 2019.

SANTOS, Nádia Regina Braga dos. **Do Black Power ao cabelo crespo a construção da identidade negra através do cabelo**. Pós-graduação em Mídia, Informação e Cultura. Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação. CELACC/USP, 2015.

SILVA, Maurício. Afrocentricidade: um conceito para a discussão do currículo escolar e a questão étnico-racial na escola. **Rev. Educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 255-261, maio-ago., 2016.

SILVA, Rogerio Bernardo da. **Representações da temática afro-brasileira na literatura infantil e juvenil: entre a escolarização da produção literária e a estetização das demandas escolares**. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 63, n. 3, p. 489-506, set.-dez. 2007.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves M; BRANDÃO, Heliana M. B; MACHADO, Maria Z. V (orgs.). **A escolarização a leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SUERTEGARAY, Maíra. **Dandara, seus Cachos e Caracóis**. Ilustrações: Carla Pilla. S.l.: Mediação, 2015. Literatura Infantil.



7 HIPERTEXTO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM INTERDISCIPLINAR PARA O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Douglas Parreira Braga Garcia

Universidade Federal Fluminense/INFES

Geórgia Regina Rodrigues Gomes

Universidade Federal Fluminense/INFES

Introdução

Durante muito tempo, o ato de ler esteve ligado à decodificação de elementos linguísticos, ou seja, limitava-se à linguagem verbal, porém, na sociedade atual, considerada como a sociedade do conhecimento, da tecnologia e da informação, evidencia-se a importância de novas formas de leitura e também que a linguagem mediada por meios tecnológicos possa contribuir para a construção de sentido de maneira global. Nessa senda, convém levar em consideração que a Informática na Educação criou possibilidades para novos gêneros digitais ao ensino, como o hipertexto, Xavier (2005, p. 171)

diz que “por hipertexto entendo ser uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. Pode-se constatar que seja um novo modelo de leitura e escrita interdisciplinar, presente, principalmente, na tela do computador na qual imagens, sons, cores e elementos verbais, de diferentes assuntos interagem entre si tornando o texto e, conseqüentemente, a leitura se torna atrativos e compatíveis à realidade dos leitores de uma sociedade contemporânea e, com isso, auxiliam significativamente na construção de sentido que se pode ter.

Assim sendo, o objetivo deste artigo é analisar criticamente a utilização do hipertexto, como prática pedagógica interdisciplinar, para o ensino de redação na disciplina de língua portuguesa na terceira série do Ensino Médio. Diante disso, levanta-se o seguinte questionamento: de que modo o hipertexto pode ser aplicado como instrumento de práxis pedagógica ao ensino de língua portuguesa, mais especificamente, ao ensino do texto dissertativo-argumentativo?

A busca de resposta a essa questão confere justificativa desta pesquisa, que incide em observar e trazer à baila uma cultura digital cada vez mais presente na atualidade, capaz de viabilizar uma aprendizagem dinâmica e rápida a fim de analisar formas de uso do hipertexto virtual interdisciplinar em situações concretas de sala de aula. Além disso, verifica-se a importância de se trabalhar com língua portuguesa mediada por ferramentas tecnológicas para melhorar o processo de ensino favorecendo uma melhor construção de conhecimento, sentido e compreensão na hora da leitura.

O desenvolvimento deste trabalho apresenta três seções. Na primeira, o foco sobre a Informática na Educação, na segunda sobre o hipertexto e sua relação com a interdisciplinaridade descrevendo-o como um novo modelo de aprendizagem e na terceira, objetivando descrever como o hipertexto pode auxiliar no desenvolvimento de uma dissertação-argumentativa.

1 Informática na Educação

Um dos grandes desafios educacionais na atualidade é repensar novos modos de ensinar que possam atrair a atenção do aluno, tornando a sala de aula um ambiente e a escola tem papel fundamental nesse contexto, sendo assim, os desafios para ensinar e aprender são muitos em uma sociedade cada vez mais complexa que se exigem formas diferentes de ensinar. As TICs se fazem de extrema importância ao processo de ensino e aprendizagem,

mesmo sendo considerada uma prática recente de uso em salas de aula, é parte do cotidiano de várias instituições de ensino, em que o aumento de investimento ao longo dos anos possibilitou a entrada do computador nos ambientes educacionais e é perceptível que essa tecnologia faz parte de um novo paradigma pedagógico como uma ferramenta que leva o aluno a construir seu próprio conhecimento (INDEZEICHAK, 2007).

Para Moreira, Cavalcante & Meireles *apud* Papert (2014, p. 331) “a visão construcionista averigua a forma de integrar as tecnologias da informação e comunicação à educação e pensar em aprender de modo que tenha mais aprendizado e o mínimo de ensino”, ou seja, é dar oportunidade por meio das tecnologias da informática para que o aluno, a partir desse recurso, possa construir sua própria aprendizagem, uma vez que ele com o uso do computador norteia sua pesquisa indo atrás das informações, sendo sujeito ativo no processo de aprendizagem. O computador, então, torna-se um mecanismo de grande valia que passa a auxiliar o professor a criar condições para que os educandos possam ter a capacidade de procurar e selecionar informações, aprender e resolver problemas de forma independente, além de trazer uma série de inovações nunca vistas antes em aulas tradicionais. Conforme postula Moreira, Cavalcante & Meireles (2014, p. 321):

A utilização do computador como ferramenta educacional se destaca, pois, dessa maneira não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta que possibilita ao aluno o desenvolvimento de alguma aplicação e, conseqüentemente, o aprendizado ocorre em virtude de executar uma atividade por intermédio do computador.

Tal pensamento pedagógico contribui para a participação significativa dos alunos nas descobertas de valores e construção constante de conhecimentos de forma rápida, atraente e contínua, considerada um novo modelo pedagógico, a informática na educação auxilia o ensino e renova os modos de ensinar e aprender na contemporaneidade.

Segundo Valente (1993, p. 40), “O computador pode ser utilizado como um catalisador de uma mudança do paradigma educacional. Um novo paradigma que promove a aprendizagem ao invés do ensino”.

A informática pode possuir, pois, um papel importante na educação, já que se coloca como instrumento de auxílio a uma determinada aprendizagem, possibilitando diferentes formas de interação entre aluno e professor,

entre aluno e o conteúdo estudado como recurso que oferece grande interatividade e dinamismo (INDEZEICHAK, 2007):

A Informática deverá assumir duplo papel na escola. Primeiro, deverá ser uma ferramenta para facilitar a comunicação entre profissionais dentro do ambiente da escola e os pesquisadores ou consultores externos [...]. Em outros momentos, a Informática poderá ser usada para suportar a realização de uma pedagogia que propicie a formação dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de habilidades que serão fundamentais na sociedade do conhecimento (VALENTE, 1999, p. 42).

Contudo, pode-se observar que a Informática na Educação possibilitou o surgimento de novos gêneros textuais, como os digitais, presentes na web que vêm ganhando espaço nos dias atuais como aliados ao professor reinventando os modos de ensinar. É uma ferramenta que permite mostrar o conteúdo de forma diversificada, criativa e atraente no processo pedagógico, tornando perceptível o grande potencial dos computadores para a educação os quais fazem parte da formação futura dos cidadãos (VALENTE, 1999).

2 Hipertexto: origens e características e interdisciplinaridade

Diante da sociedade atual, marcada por uma gama de conhecimento na qual a tecnologia tem avançando cada dia mais nota-se a necessidade da criação de novos espaços de comunicação e interação que possibilitem formas de representação da linguagem, leitura e escrita. As TICs contribuem para o surgimento de novos gêneros digitais como o hipertexto, que surge em um contexto de aprendizagem como um novo recurso para leitura e escrita (OLIVEIRA, 2017).

O surgimento dos primeiros traços do hipertexto aparece no século XIX, por volta de 1876, com um bibliotecário norte-americano chamado Melvin Dewey, que criou um sistema de bibliotecas que fracionava em dez partes as áreas do conhecimento e ficou conhecido como Classificação Decimal de Dewey (CDD), porém as informações ainda eram impressas e lineares (OLIVEIRA, 2017).

Mais tarde, no ano de 1945, um físico e matemático, Vannevar Bush, percebeu o quão é grande a quantidade de informação que o ser humano precisa administrar e visualizou a tecnologia como uma ferramenta para

essa administração, descobriu que a mente humana não funcionava de forma linear, mas por meios não lineares, então desenvolveu um dispositivo mecânico o qual armazenava e organizava informações de modo que o leitor tivesse acesso de forma não linear e tal dispositivo continha a aptidão de criar novos links, levando, assim, a outros textos e documentos e também a uma mescla de conteúdos variados (OLIVEIRA, 2017).

Contudo, só em 1960 surge o hipertexto baseado no computador, conceituado por Theodore Nelson como um modelo de escrita e leitura personalizado sem uma hierarquia pré- estabelecida, onde textos verbais eram interligados por meio de links (BALADELI, 2011).

Seus ideais só foram contemplados com o surgimento da web em 1980, que permitiu a criação de sistemas — hipertextos — que utilizam em sua interface gráfica sons, textos e imagens que até então só eram vistas em textos impressos (OLIVEIRA, MACULAN & JUNIOR, 2016), diante disso, afirma Fernanda Karyne de Oliveira: “o paradigma hipertextual, pois possui uma interface gráfica capaz de ligar todas as páginas existentes por meios dos mais diversificados ícones” (OLIVEIRA, 2017, p. 20).

Não muito diferente do que se vê atualmente nas páginas da web, o hipertexto é caracterizado pela presença de vários hiperlinks com relações independentes entre si que norteiam a leitura, na qual o leitor precisa determinar com base no seu interesse os caminhos para a produção de sentido em sua pesquisa. Nesse sentido, esclarecem Júlio Araújo e Vilson Leffa:

Na busca de informação, ao leitor do hipertexto é atribuída a tarefa de escolher clicar sobre os links não linearmente dispostos numa página eletrônica, os quais, por sua vez, conduziriam a documentos outros na rede, segundo procedimento “ativo” que faria com que um “novo” texto aparecesse a cada ato de leitura (ARAÚJO & LEFFA, 2016, p. 174)

E ainda sinalizam que:

De uma perspectiva da técnica, *hyperlink/link* é reconhecido como dispositivo técnico-informático do hipertexto, aquilo que permite a vinculação entre partes de uma mesma página eletrônica, a vinculação entre uma página eletrônica e outras disponíveis na rede ou ainda o exercício da função “navegacional” de “ir para a frente” ou “retornar” a uma mesma página eletrônica (ARAÚJO & LEFFA, 2016, p. 173).

A característica mais importante do hipertexto é a sua não linearidade, que vem de encontro com a linearidade dos textos impressos, pode-se dizer que textos lineares apresentam uma organização na qual palavras levam a outras, logo após os parágrafos e aos capítulos de forma sequencial, em que o leitor tem acesso à totalidade do texto, porém está restrito somente às palavras do próprio texto, já no hipertexto, a versatilidade e interatividade proporcionam maior exploração do texto e amplia o acesso às informações e conteúdos referentes ao que está sendo pesquisado, são aqueles que contêm links e ligações com diversos outros textos, podendo ser, ou não, seguidos pelo leitor e devido a essa natureza, afeta não somente o nosso modo de ler, possibilita também várias formas de prosseguir a uma leitura mais dinâmica e atrativa, que se diferencia das mídias anteriores como as impressas MARCUSCHI (2001).

Para Marcuschi (2001, p. 5) “A diferença central entre o hipertexto assim desenhado e o texto linear tal como o encontramos nos livros, jornais e revistas impressos é a possibilidade de diferentes escolhas para leituras e interferências online” E ainda defende a ideia de que:

a ordem das informações não está dada na própria estrutura da escrita. Diferentemente do que o texto de um livro convencional, o hipertexto não tem uma única ordem de ser lido. A leitura pode dar-se em muitas ordens. Tem múltiplas entradas e múltiplas formas de prosseguir. Há maior liberdade de navegação pelas informações como se estivéssemos imersos num *continuum* de discursos espalhados por imensas redes digitais (MARCUSCHI, 2001, p. 8).

O hipertexto é um texto não linear, pela presença de hiperlinks que levam a diversas leituras conectadas entre “nós” que se constituem na rede, é volátil, ou seja, inconstante, pois as escolhas de leitura podem ser passageiras devido à quantidade de informações disponíveis, é também topográfico, uma vez que a escrita não se constitui de limites pré- definidos para que seu desenvolvimento seja efetuado, e por fim, é ainda de acessibilidade ilimitada, pois todo tipo de fonte e informações podem ser acessados de forma infundável, o que mais uma vez se distingue dos textos impressos convencionais em que a informação é limitada somente ao texto escrito referido (MARCUSCHI, 2001).

Se o hipertexto possui todas essas características, distanciando-se de práticas pedagógicas tradicionais e monólogas, pode-se atentar que está

em compatibilidade com a interdisciplinaridade, a junção de informações e conhecimentos disciplinares presentes no hipertexto, em que predomina o diálogo entre texto e leitor, prevalecendo o aprendizado de determinado assunto ou conteúdo de forma diversificada, além de ser uma ferramenta, que se pode transitar vários assuntos interligados, vão ao encontro com dos conceitos de interdisciplinaridade (VALENÇA E DANTAS, 2015). Segundo Olga Pombo (1994, p. 35) “O prefixo “inter” não indica apenas uma pluralidade, uma justaposição; evoca também um espaço comum, um factor de coesão entre saberes diferentes”. Valença & Dantas (2015, p. 2) nos diz que “Neste âmbito, nos embasamos numa perspectiva de interdisciplinaridade defensora da inter-relação coesa e coerente dos diferentes saberes das disciplinas, de modo que esses possam avançar para além de si mesmos, proporcionando novas formas de pensamento”.

Diante disso, pode-se considerar que o hipertexto, na contemporaneidade, é considerado uma nova proposta para o ensino e aprendizagem, por se tratar de um novo espaço que vai muito além dos textos convencionais impressos, leva o leitor a um ambiente virtual, aberto e sem fronteiras, interligando várias disciplinas e reinventando os modos de ler e estudar determinados conteúdos, tornando a aprendizagem mais significativa e relevante.

O hipertexto vem quebrar os paradigmas dos textos convencionais. É uma ferramenta digital que interliga em uma mesma rede diferentes conjuntos de informações, sua estrutura e velocidade superam tanto em quantidade como em qualidade. O hipertexto surge para possibilitar a comunicação entre diversos assuntos e conteúdos proporcionando maior eficiência no processo de leitura, assim exerce papel importante no processo de ensino, uma vez que ele coopera para a composição do conhecimento do leitor, desempenhando um papel de ferramenta de pesquisa que leva a uma infinidade de informações interligadas em uma mesma plataforma (VALENÇA E DANTAS, 2015).

1 Hipertexto: um espaço para o ensino de língua portuguesa

A língua que falamos é flexível e dinâmica e sofre várias mudanças no meio social, o entrelace entre linguagem e tecnologia possibilita a transformação da língua e adequação a novos suportes, como, em especial, os gêneros digitais. Diante disso, pode-se observar que o hipertexto é um mecanismo interessante para o ensino das disciplinas, em especial, o de língua portuguesa, uma vez que a utilização de tal proposta aproxima o leitor

à sua realidade, facilitando a compreensão e melhorando a aprendizagem com recursos atrativos que fazem parte do cotidiano CANI (2017) .

O hipertexto é uma forma flexível da linguagem que dialoga com várias interfaces semióticas, levando a outros formatos de textos que possibilitam ao leitor uma leitura repleta de informações mais relevantes, todas conectadas a diversos assuntos disciplinares CANI (2017).

Nas aulas de língua portuguesa, é preciso criar oportunidades para a interação de alunos com o hipertexto, já que tal recurso tem por objetivo criar possibilidade de significação para o conteúdo que está sendo estudado, proporcionando uma junção entre as linguagens presentes nesse ambiente que permite aprender de forma dinâmica e flexível, logo o ensino de língua portuguesa associado ao hipertexto abre espaço para múltiplas leituras e construção de sentidos CANI (2017):

os docentes de línguas devem investir em trabalhar com múltiplos significados da linguagem em suas diversas formas e na perspectiva crítica. Dessa forma, entende-se que o hipertexto é uma ferramenta de leitura e escrita que enriquece o processo de ensino-aprendizagem sendo fundamental para inclusão dessa nova tecnologia no ensino e nas práticas pedagógicas (SOUZA & CONCEIÇÃO, 2015, p. 7).

O presente trabalho trata do hipertexto para o ensino de língua portuguesa, porém vale destacar que, através dos vários tipos de linguagens ali presentes, torna-se um artifício que dialoga com várias áreas do conhecimento, desenvolvendo as várias competências e habilidades dos educandos ao interagirem às diferenciadas áreas do conhecimento, sendo assim um recurso interdisciplinar:

Deste modo, além do aprimoramento dessas competências, podemos tecer uma rede entre as mais diversas áreas de conhecimento, distanciando as barreiras construídas entre essas áreas. Essa perspectiva é bastante útil em sala de aula, na medida em que, articulando as disciplinas entre si (interdisciplinaridade). (SILVA; MACIEL; ALCOFORADO, 2017, p. 3).

Dessa maneira, pode-se articular algumas áreas de saberes através de uma única área, como a língua portuguesa, por meio do hipertexto, que com seus links poderá abordar todo tipo de assunto referente às disciplinas escolares em uma única plataforma, para ajudar ainda mais na absorção de

informações ali contidas, uma vez que este recurso promove acesso a outros textos e potencializa o ensino, melhorando o processo de ensino-aprendizagem. Assim, professores e alunos podem se engajar na construção conhecimentos, por meio de interações com variadas informações (SILVA; MACIEL; ALCOFORADO, 2017)

O uso do hipertexto em sala de aula traz vantagens, se constitui como recurso para organizar os conteúdos para uma abordagem interdisciplinar dos mais diversos temas e há que se refletir sobre o emprego do hipertexto no espaço escolar, como uma alternativa de produção e transmissão cultural. A transposição do modelo hipertextual para as práticas educativas abre espaço para associações e diferentes diálogos entre professores, alunos, teorias, práticas intertextuais e interdisciplinares (SOUZA E CONCEIÇÃO, 2015).

Atualmente, uma das provas mais aguardadas pelos alunos do ensino médio é o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e, destaca-se aqui a importância do texto dissertativo-argumentativo o qual tem grande peso avaliativo e exige um olhar atento para o sucesso de sua execução, a partir disso o hipertexto pode ser considerado um grande instrumento para se obter tal triunfo, uma vez que por sua interatividade, dinamismo e as informações transmitidas por ele vêm crescendo cada dia mais e estão presentes em uma sociedade moderna, levam à interação e aos múltiplos significados que uma leitura pode ter. Então é importante pensar na utilização do hipertexto no ensino, uma vez que para desenvolver uma boa redação é necessário construir saberes a partir de várias disciplinas para tomar conhecimento do assunto abordado de maneira global, a fim de levar o aluno ao acesso ao conhecimento e a desenvolver um pensamento crítico e criativo, auxiliando-o para pensar um bom texto dissertativo-argumentativo da prova do Enem, visto que esse tipo de prova exige do aluno informações e conhecimentos, muitas vezes advindos da internet, com interfaces como imagens, charges, gráficos, tiras e textos extraídos da rede, além disso, esse tipo de recurso promove uma conexão entre várias formas de linguagem “prendendo” e atraindo a atenção do leitor e traz uma quantidade de informações muito grande, o que se torna um grande diferencial das aulas tradicionais (SOUZA E CONCEIÇÃO, 2015):

A utilização das tecnologias digitais vem crescendo vertiginosamente, o espaço virtual (da internet) promove ao usuário uma interatividade com o texto (hipertexto) nunca vista antes, tendo em vista a possibilidade daquele criar, recriar e ressignificar o hipertexto. Fazendo assim, uma leitura não-linear e autônoma

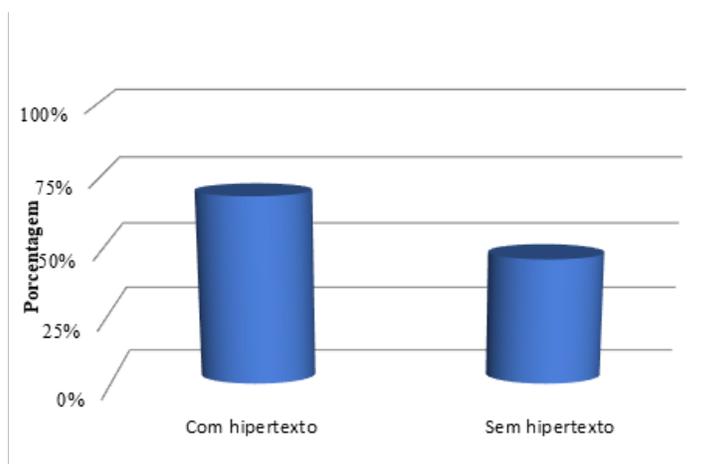
nunca explorada no texto impresso. Pois, é possível ativar conexões diversas através dos links e ainda associar a multiplicidades de linguagens (verbal, som, imagem) que o hipertexto pode conter proporcionando possibilidades de significados únicos e particulares de cada usuário (SOUZA & CONCEIÇÃO, 2015, p. 6).

Para que se possa verificar a eficácia de se trabalhar hipertexto e língua portuguesa, criou-se um hipertexto com a temática: os desafios da democracia e cidadania, e esses abordam vários conteúdos, tais como, a etimologia das palavras para trabalhar formação de palavras em língua portuguesa, o direito do voto e as eleições dialogando com a disciplina de história, os espaços físicos e a relação democrática nos remetem à geografia, as imagens e áudios conversam como disciplina de artes, tudo para que o aluno tenha informações de formas diversificadas e interdisciplinares, auxiliando-o para a produção do texto dissertativo, já que a junção dos assuntos disciplinares favorece uma melhor aspiração de conhecimento, e também para diversas áreas afins, proporcionando absorção de conhecimentos relevantes aos seus estudos.

Foi feita uma proposta de redação aos alunos do terceiro ano do ensino médio, em uma turma de quatorze alunos, nas aulas de redação, com uma proposta de produção de um texto dissertativo-argumentativo a partir do tema: “os desafios da democracia na sociedade atual”, para tal atividade, a turma foi dividida em duas equipes de sete pessoas cada, na qual uma teve acesso a dois textos motivadores convencionais, (impressos) e a outra ao hipertexto, com os mesmos textos, só que desta vez, repleto de hiperlinks interligando várias informações acerca do tema proposto e no ambiente virtual. Logo após as produções dos textos dissertativo-argumentativos foram corrigidas com base nos cinco critérios e competências exigidos na prova do Enem, sendo eles: 1 - Demonstrar domínio de norma culta; 2 - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo; 3 - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; 4 - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação e 5 - Elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. Foi coletado e somado as notas dos alunos dos dois grupos de acordo com os cinco critérios e competências citados para a correção do

texto dissertativo argumentativo do Enem, possuindo os valores de 200 pontos cada, tudo para se obter uma nota, sendo a máxima de 1000 pontos, totalizando os 100 % da nota, os dados coletados foram convertidos em duas médias de notas, uma do grupo que utilizou o hipertexto e a outra do grupo sem o hipertexto. No gráfico 1 é apresentada a média das turmas.

Gráfico 1: Média das notas dos dois grupos



Fonte: As autoras

Como se pode ver, os alunos que obtiveram contato com o hipertexto como fonte de informação para a realização da redação apresentaram um desenvolvimento na média mais significativo na hora da produção textual do que os demais que tiveram acesso somente aos textos impressos.

O hipertexto contribuiu para uma melhor dissertação, pois trouxe uma gama de conhecimentos interligados à realidade do aluno de forma interdisciplinar, onde conhecimentos advindos das várias disciplinas possibilitaram informações e argumentos necessários para desenvolver um pensamento e um raciocínio, uma vez que para uma boa produção textual, não basta somente dominar o conhecimento linguístico, é preciso também ter acesso ao conhecimento enciclopédico — conhecimento de mundo, das mais variadas áreas- trazido nesse ambiente virtual repleto de saberes diversificados, atraindo à atenção e intensificando seu desenvolvimento, atingindo assim o sucesso no que diz respeito à produção de um texto dissertativo-argumentativo.

Para Josiane Brunetti Cani (2017), é importante a articulação entre as múltiplas linguagens presentes nos textos em ambiente virtuais, pois faz

parte da vida das pessoas como forma de comunicação em diversos espaços.

Considerações Finais

Ao se constatar a contribuição das TICs para o contexto educacional, torna-se imprescindível trabalhar com atividades mediadas pelas novas tecnologias, uma vez que esta se institui em uma nova forma ensino e aprendizagem, levando uma gama de informações presentes no mundo virtual.

O hipertexto, então, surge nesse contexto, como um recurso interdisciplinar para potencializar o ensino e a aprendizagem, em especial de língua portuguesa e com ênfase na produção do texto dissertativo-argumentativo, com o hipertexto, o texto não é mais exposto como algo que tem um começo, meio e fim, há uma quebra de linearidade e uma grande interatividade atraindo a atenção do leitor.

A prova de redação do Enem exige que o aluno ao sair do ensino médio tenha obtido habilidades e competências as quais os façam agir criticamente como ainda ter recursos linguísticos expressivos que ajudem a avaliar o uso das tecnologias em diversos contextos.

Os dados obtidos na análise dos textos aplicados na turma de terceiro ano do ensino médio permitem verificar que o uso do hipertexto contribuiu, através das variadas informações contidas nele, para uma melhor desenvoltura na produção do texto dissertativo-argumentativo. Diante do exposto, pode-se afirmar que o hipertexto deve ser considerado uma inovação, um novo modelo para o ensino de língua materna, uma vez que a leitura não linear, versátil e interativa apresenta para o aluno uma nova maneira de aprender a ler e interpretar de maneira dialogal e interativa, desenvolvendo a flexibilidade cognitiva e o pensamento crítico.

Referências

ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Wilson. **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender. São Paulo: Parábola, 2016.

BALADELI, Ana Paula Domingos. Hipertexto e multiletramento: revisitando conceitos. **Revista e-escrita**: revista do curso de letras da UNIABEU, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2011.

CANI, Josiane Brunetti. A Leitura Multimodal em um Hiperconto Digital: “Um Estudo em Vermelho”. **Revista Odisseia**, v. 2, n. 1, p. 113-132, 2017.

SILVA, Nadiana Lima; MACIEL, Dayse dos Santos; ALCOFORADO, Aline Guedes. Hipertexto em sala de aula: um caminho para a interdisciplinaridade. **Hipertextus - Revista Digital**, v. 1, 2017.

INDEZEICHAK, Silmara Terezinha. **O professor de língua portuguesa e o ensino mediado pela tecnologia**. Produção didático-pedagógica PDE/UEPG. Programa de Desenvolvimento Educacional. Universidade Estadual de Ponta Grossa, p. 1-29, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.

MOREIRA, Leonardo Rocha; CAVALCANTE de Lima, Francisca Linéia; MEIRELES, Alandson Mendonça Ribeiro. Tecnologias educacionais: um cenário para uma prática pedagógica inovadora. **Revista Expressão Católica**, v. 3, n. 1, 2014.

OLIVEIRA, Elaine Diamantino; MACULAN, Benildes Coura Moreira dos Santos; PIEROZZI JÚNIOR, Ivo. Estruturação de hipertextos: proposta de conversão de textos. **Revista AC**, v. 21, n. 3, 2016.

OLIVEIRA, Fernanda Karyne de. **(Des)construindo o sentido**: a coesão e coerência no hiperconto Mutissemiótico. 2017.

POMBO, Olga. Contribuição para um vocabulário sobre interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade: reflexão e experiência, v. 2, p. 5-12, 1994.

SOUZA, Iderlânia Costa; DA CONCEIÇÃO, Robson Santos. O hipertexto como ferramenta no ensino-aprendizagem de língua portuguesa e sua utilização nas

provas de linguagens, códigos e suas tecnologias do exame nacional do ensino médio (ENEM) de 2010 a 2014. **Encontro Internacional de Formação De Professores E Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 8, n. 1, 2015.

VALENÇA, Maria Evanilda Tomé; DOS SANTOS DANTAS, Rosenely Nogueira. Interdisciplinaridade e hipertexto na escola. **Revista do Seminário Mídias & Educação**, v. 1, 2015.

VALENTE, José Armando. **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: Unicamp, p. 142, 1993.

VALENTE, José Armando *et al.* **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp/NIED, 1999. v. 6.

XAVIER, Antônio Carlos *et al.* **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 170-180.



8 BNCC NO ENSINO MÉDIO: UM CAMINHO PARA A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO E APRENDIZAGEM?

Emerson Tebaldi Poubel

Universidade Federal Fluminense-INFES

Gleiciane Lage Soares Poubel

Instituto Federal Fluminense

Jacqueline de Souza Gomes

Universidade Federal Fluminense-INFES

Introdução

Longe de unanimidade, a “Base Nacional Comum Curricular — a educação é a base” (BNCC) é uma realidade em nosso país a integrar a vigente Política Nacional da Educação Básica. Segundo o Ministério da Educação,² a BNCC é o documento orientador sobre o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes hão de adquirir ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Em linhas gerais, segundo o próprio documento, a Base aplica-se estritamente à educação escolar e está fundamentada na

2 Cf.: BRASIL, 2018.

Política Nacional de Educação (PNE) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Ainda que não cite explicitamente Perrenoud, a BNCC gravita em torno do conceito de “competências” por este sociólogo consolidado. Assim, explicitamente o documento dispõe que:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, 2018, p. 8)

O texto é expresso, ainda, quanto ao seu alinhamento aos preceitos da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas. Nesta direção é que a BNCC fixa as diretrizes para as três etapas da Educação Básica num conjunto de “competências gerais”, ainda que reconheça que “as competências e diretrizes são comuns, (mas) os currículos são diversos” (BNCC, 2018, p. 11). O texto é muito atraente quanto a estas orientações. Afinal, qual gestor não desejará estimular um conjunto de competências e aprendizagens essenciais à vida dos estudantes? E, ainda, como não reconhecer como substancial a possibilidade de um leque de “conteúdos mínimos” a serem ensinados pelos professores? Legitimada por um ideal pacto colaborativo entre diferentes sujeitos, a BNCC se apresenta como instrumento a fomentar currículos conectados às realidades locais, sociais e individuais dos espaços escolares e de seus sujeitos. Fica-nos a dúvida quanto à implementação (e revisão constante) disto na prática.

No tocante ao Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, estas “competências gerais” estão distribuídas por quatro áreas de conhecimento, a saber: a) Linguagens e suas Tecnologias; b) Matemática e suas Tecnologias; c) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e, d) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os componentes curriculares são organizados no escopo destas áreas de conhecimento sem desatentar das especificidades locais e do trabalho cooperativo. A BNCC determina que, além destas “competências gerais” por áreas de conhecimento, sejam promovidas também “competências específicas”, ou seja:

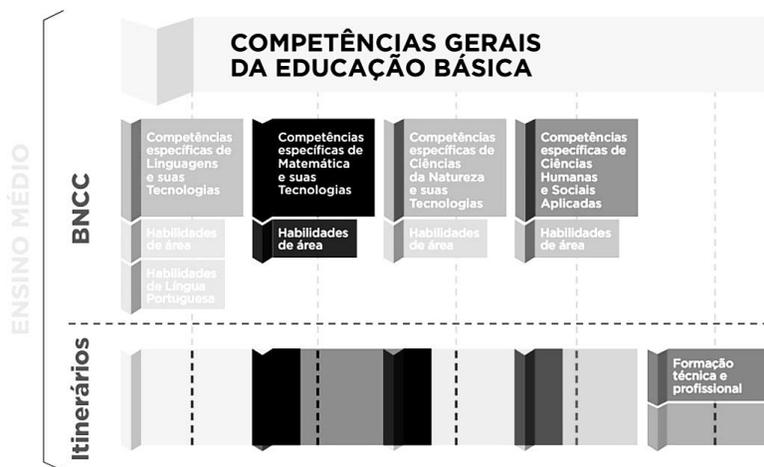
Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa, tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das

3 Cf.: PERRENOUD, 2002.

diferentes áreas. Essas competências explicitam como as competências gerais da Educação Básica se expressam nas áreas. Elas estão articuladas às competências específicas de área para o Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. (BNCC, 2018, p. 33)

As “competências específicas por área” serão asseguradas a partir do estímulo ao desenvolvimento de habilidades”, como organizado no infográfico (Figura 19) a seguir:

Figura 19: Competências Gerais da Educação Básica/Ensino Médio



Fonte: BNCC, 2018, p. 469

As habilidades “representa(m) as aprendizagens essenciais a serem garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio” (BNCC, 2018, p. 33). Com isto, a BNCC busca “clarear” as aprendizagens essenciais a que estudantes farão jus nesta etapa da Educação Básica. Em síntese, a BNCC-Médio traz “competências gerais” e “competências específicas” (por áreas de conhecimento e por componentes curriculares ou disciplinas). Neste íterim é que vale nosso olhar mais atento sobre um pretense caráter “interdisciplinar” presente na BNCC.

A interdisciplinaridade, tão debatida e pensada como uma forma de dar mais sentido à escola não fica explícita no mais recente documento que visa reformular os currículos escolares. Vale dizer que defendemos

a interdisciplinaridade apenas como um passo à transdisciplinaridade. Sem fazer referência ao termo, a BNCC-Médio trata a interdisciplinaridade⁴ como uma junção de componentes curriculares, não mais disciplinas, por áreas de conhecimento. Considerando estas premissas, refletimos sobre se esta “junção de disciplinas” estimulada pela BNCC-Médio é suficiente para promover uma educação interdisciplinar.

Objetivamos promover uma reflexão sobre a complexidade da formação escolar de nossos jovens a partir da formação por competências e habilidades preconizada pela BNCC-Médio. Grosso modo, o pensar interdisciplinar é apresentado como ferramenta capaz de romper com o isolamento disciplinar e promover uma interação entre saberes diversos. A complexidade disto é que não deixam de ser valiosos os estudos pormenorizados de suas partes, dos componentes curriculares, nem tão pouco um agrupamento sem consistência de conteúdos e disciplinas deve ser valorizado sem criticidade. Para além das partes há de se buscar relações fundamentadas e serão estas que promoverão rearranjos de valores, estimularão a construção de conhecimentos e, de fato, favorecerão a aprendizagem.

1 Apontamentos sobre a Interdisciplinaridade na Sala de Aula

Uma leitura superficial e intuitiva sobre a palavra “interdisciplinaridade” já nos sugere uma ligação entre disciplinas. É nesse sentido que pensamos também a sala de aula, como um espaço interdisciplinar que respeita a episteme dos sujeitos que ocupam esse espaço. Não basta promover a ligação entre as partes, ou seja, juntar disciplinas em áreas do conhecimento. Morin (2010) nos fala “que o todo não é jamais a somas das partes; ele é alguma coisa a mais, na medida em que produz qualidades que não existem nas partes separadas”. O todo abriga a complexidade das interações entre as partes, com ligações sempre inusitadas que não permitem uma simplificação. É nesse ponto que o discurso cartesiano em que se fundou o conhecimento científico se perde, pois tenta reduzir o que é complexo em partes simples e separadas, ou seja:

4 Não é o foco deste ensaio, mas vale dizer que a transdisciplinaridade pode ser compreendida como um avanço em relação à interdisciplinaridade na medida em que, com o desaparecimento das disciplinas, promove uma leitura mais holística dos fenômenos. Para melhor compreensão deste conceito, indicamos a leitura do “Manifesto da Transdisciplinaridade”, de Basarab Nicolescu. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4144517/mod_resource/content/0/O%20Manifesto%20da%20Transdisciplinaridade.pdf

o de pensamento dito cartesiano criou, a partir do século XVII, uma tradição que se enraizou em nossa cultura e que forma a estrutura das mentes desde a escola elementar. Para conhecer o mundo, ela nos intima a reduzir o complexo ao simples, ou seja, separar o que está ligado, unir o que é múltiplo, eliminar tudo o que provoca desordem ou contradições em nosso entendimento. Nossa mente é governada pelos princípios da disjunção, da redução e da abstração. (MORIN, 2010, p. 193)

Mas a vida é múltipla, interligada, complexa. Preciso me religar, me perceber como parte da natureza, da cultura, do universo. Somos estrangeiros da nossa própria terra, do nosso próprio corpo, da nossa própria episteme. Por isso a proposição de uma interdisciplinaridade passa por se entender como sujeito do conhecimento, parte dele, na condição de criador e de criatura. Ao mesmo passo que faço sou feito sempre de forma única, inesperada.

Outro ponto importante para a nossa discussão aqui e que dialoga com a ideia de complexidade da vida é admitir que o saber disciplinar e o conhecimento escolar, aqueles presentes no currículo e na BNCC, são frutos de um pensamento abissal e que pensar de forma interdisciplinar também requer um novo pensamento, o da ecologia dos saberes. Dois conceitos de Boaventura Santos que dialogam com nossas digressões:

O pensamento abissal consiste na concessão do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso à ciência, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. Esse monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas de verdade científica e não-científicas. [...] Sua viabilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma dessas modalidades. (SANTOS, 2007, p. 72)

Esse pensamento abissal produz uma série de invisibilidades. Nega a legitimidade de conhecimentos de ordens não científicas, que não seguem os princípios de fragmentação cartesiana. Tudo que não passa no crivo da ciência é considerado senso comum e, com isso, sua importância ou sua validade tendem a ser diminuídas.

Acreditamos que a interdisciplinaridade não pode realizar essa distinção. Ela não pode incorrer no erro de buscar uma interação somente entre as partes científicas. Há de se perceber, reconhecer e integrar

a multiplicidade de saberes que têm origem diversa, muitas vezes considerados como “crenças, magias, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos” (Santos, 2007, p. 79). A superação desse pensamento abissal é o que Santos (2007) sugere como uma ecologia dos saberes em que a monocultura da ciência deixa de existir. A ciência passa a ser uma verdade, um olhar, dentre tantos outros possíveis. Há um reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos. “A ecologia dos saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento” (SANTOS, 2007, p. 85). É nessa interação entre os saberes dos diversos atores na construção do conhecimento que entendemos a interdisciplinaridade. É mais do que a junção dos conhecimentos aceitos hegemonicamente, é a compreensão da diversidade epistemológica do mundo como forma de superação da fragmentação da vida, do próprio homem.

2 Ensino Disciplinar à luz da “BNCC para o Ensino Médio”

A BNCC-Médio nos direciona para uma proposta de ensino baseada na divisão por áreas do conhecimento, no currículo flexível e no itinerário formativo, não havendo clareza sobre como funcionará a transição para ela. Em teoria, os discentes poderão escolher as disciplinas para focar seus estudos e também o ordenamento curricular, criando um itinerário próprio. Uma primeira inquietação se faz em função da autonomia destes estudantes. Afinal, qual o grau de autonomia para que tais estudantes efetivamente sejam os responsáveis por estas “escolhas”?

Um segundo incômodo que nos abalroa diz respeito à prática propriamente dita da interdisciplinaridade. Apesar da proposta encantadora e inovadora da BNCC, o histórico de implantação de planos de educação nos impele a um olhar desconfiado. Isto porque a implantação desta proposta audaciosa deveria ter vindo acompanhada da reestruturação das escolas Brasil afora, desde investimentos em infraestrutura até investimentos em recursos humanos. Neste plano, como será possível, pois, operacionalizar os ditamos expressos pela BNCC-Médio? Como será a formação dos profissionais da educação para a implementação da BNCC-Médio na prática? Questões rasas que sequer abarcam o volume de críticas sobre o ensino por competências que poderiam ser feitas.

Fato é que as competências não contemplam as diversas situações que podem ocorrer em uma sala de aula. Assim, não reconhecemos como possível um “catálogo de habilidades e competências” a ser homogeneizadamente

preconizado aos estudantes. E se um aluno não adquire a habilidade vinculada a uma determinada área de conhecimento ou componente curricular? Ensinar para agregar competências e habilidades amarra o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o inflexível e limitador de potencialidades. Em verdade, este ensino parece vincular-se à satisfação de interesses mercadocêntricos, significando a educação como parte de um negócio cujo objetivo é lucrar.

Para além desta crítica, os códigos das competências e habilidades indicados na BNCC-Médio (BNCC, 2012, p. 34) fazem parte de um grande dispositivo panóptico de vigilância, nos termos de Foucault (1987). Os professores deverão ser obrigados a informar tais códigos para cada aluno em um sistema. Os dados informados podem ser cruzados com os resultados de avaliações externas, produzidas com a finalidade de detectar dissonâncias entre os resultados das avaliações e os dados informados pelos professores. Dependendo de modificações na legislação vigente, algo bem possível no atual cenário político brasileiro, de rupturas e retrocessos, o sistema criado poderá levar, por exemplo, à demissão de professores.

Vemos com reservas a proposta da BNCC quanto à “interdisciplinaridade”. Juntar disciplinas em blocos não garante a interação entre os saberes. Entendemos que a interdisciplinaridade não depende de junções simplistas com temas geradores que fragmentam o pensar. A vida é o grande tema gerador. É ela que integra, que dá o tom, que evoca a interação entre saberes. A vida não acontece fragmentada. É preciso flexibilidade, diálogo e estímulo às potencialidades de cada aluno e de cada professor, respeitando-os em suas especificidades.

Há muito se fala da necessidade de transformação da escola. Qual escola? Com qual ensino? A escola, que pouco se modificou ao longo do tempo, segue orientada pela educação tradicional e, possível fosse um professor da antiguidade ressurgir na contemporaneidade, muito provavelmente não estranharia o ambiente escolar da atualidade. A pandemia de covid-19, inclusive, tem nos afrontado com o vazio formativo para uso das tecnologias e ferramentas digitais, há tempos incorporada na rotina de nossos jovens. Em que “universo paralelo” ficou nossas escolas, nosso ensino? Para onde caminhamos, de fato?

Seguindo acompanhados por Foucault, e se compararmos a escola que temos à uma fábrica, qual ensino identificamos? Seguimos com escolas que se materializam em processos produtivos, como fábricas. Em nossa função de docentes, a rotina é bem similar à de um operário: sinal sonoro, trabalha,

trabalha, trabalha, sinal sonoro, troca de linha de produção, sinal sonoro, pausa, sinal sonoro, trabalha, trabalha, trabalha, sinal sonoro, fim de turno. Nosso ambiente de trabalho é tenso, muitas vezes barulhento e insalubre, que nos leva a um grande desgaste físico e emocional. Aliás, não apenas professores vivem neste ambiente. Desde a mais tenra idade somos lançados nesse ambiente. Somos arrancados do seio familiar e depositados em creches e escolas.

Muitas das crianças sofrem com o estranhamento e algumas com a sensação de abandono, diagnosticadas até com quadros de “Transtorno de Ansiedade de Separação”. Com o passar dos anos, nos habituamos mecanicamente e vamos internalizando normas e limites que com elas vão se impondo sobre nós. E a autonomia? Que aluno autônomo é este a qual se dirige a BNCC? Na Educação Infantil até temos alguma liberdade, mas... será autonomia? E no Ensino Médio? Na Educação Infantil, se estamos com sono, dormimos. Se queremos fazer atividade, fazemos. Contudo, aos poucos, durante as brincadeiras mesmas, vamos sendo moldados para as etapas seguintes.

A cada ano escolar, o lúdico vai diminuindo e, progressivamente, sendo substituído pelas disciplinas. Neste contexto, o aluno “livre” vai também sendo substituído pelo aluno “disciplinado”, “competente” para dar conta da variedade de disciplinas e componentes curriculares. Alunos que não obtêm desempenho satisfatório, segundo critérios mínimos estabelecidos pela unidade escolar, são excluídos por reprovação ou pela apresentação de um laudo médico. É frustrante pensar que, em muitos casos, o laudo médico justifica a aprovação do aluno ao final do processo mas não lhe oferece a possibilidade de desenvolvimento de suas potencialidades, excluindo-o por “incompetência” ou “inabilidade”.

Na passagem do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental, a fragmentação não será apenas das disciplinas, algo que já se inicia a partir do segundo ano. A partir do sexto ano temos a fragmentação de professores. Até o quinto ano os alunos convivem na escola com um ou dois professores. Os laços são mais estreitos e o professor têm mais tempo com a turma, proporcionando um acompanhamento quase individual. No 6º ano ocorre a ruptura com esse sistema. A fragmentação do professor obriga os alunos a se adaptarem a, no mínimo, seis formas diferentes de trabalho. Cada professor com uma metodologia, trabalhos, tipos de avaliação, atividades, dentre outros.

Nesse múltiplo universo não é de se admirar que muitos alunos não consigam acompanhar bem todas as disciplinas. Assim, podemos supor que a BNCC seria a melhor solução ao ofertar um currículo flexível, a permitir

novos arranjos, o que daria ao aluno a possibilidade de criar um itinerário próprio. Como já dito, teoricamente pode ser interessante, mas, na prática, a BNCC não deixa claro como isso vai funcionar.

Historicamente temos visto planos de educação serem implantados sem que ocorram debates com a comunidade escolar, sem avaliação dos interesses locais. O que poderia ser um marco normativo avançado, em verdade, parece ter provocado o esvaziamento das escolas, principalmente no Ensino Médio. Pensar a escola como um processo criativo, não um processo produtivo segue fundamental. Dessa forma, a BNCC parece focar mais no atendimento à demanda do mercado. Onde fica a demanda pelo componente humano? Nas palavras de Paulo Freire, “[é] por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. (FREIRE, 1996 p. 37)

Nas proposições ou imposições da BNCC-Médio não percebemos nada que realmente impulse uma mudança na escola. A escola é a mesma, só recebeu nomes, metas e definições diferentes. Parece que estamos tentando “inventar” uma outra escola, mas não atentamos para a escola que temos. É preciso direcionar as políticas públicas e normativas às demandas da “escola real”. Isto significa avaliar e planejar a partir da escola que temos a fim de construirmos, juntos, a escola que queremos. Enquanto sonharmos um sonho que não é nosso, enquanto não construirmos nossa identidade por nós mesmos, ficaremos à mercê de planos fadados ao insucesso. Aliás, a própria noção de sucesso, ou de foco em resultados, revela nossa submissão e opressão, especialmente às orientações dos organismos internacionais.

Para não concluir

E por aí, em uma escola brasileira... a interdisciplinaridade que tenta acontecer!

Ao longo de suas trajetórias profissionais, muitos professores e professoras vão se autoidentificando como interdisciplinares. Sentem a necessidade de recorrerem ao campo de outras disciplinas para que a matéria que lecionam seja melhor compreendida. Na verdade, dentro dessa construção interdisciplinar, muitos sequer compreendem como o currículo de cada disciplina pode ser trabalhado sem uma integração entre as disciplinas. Trabalhando desse jeito, sem cooperação, toda carga de estabelecer as relações fica para

o aluno, podendo em muitos casos, dificultar seu entendimento, levando-o a um “memorizar sem sentido”, apenas para passar nas provas.

Não é raro escutar de alunos comentários do tipo: “Isso é aula de Geografia ou de Matemática? Não aprendi isso nas aulas de Português. Pra que foi misturar Física nessa matéria?” Ignoram que necessitamos falar de átomos para entendermos o princípio da energia nuclear. Precisamos de uma compreensão de genética para que possamos entender melhor os transgênicos e sua importância para a agricultura moderna. Os estudos dos ângulos e seus cálculos são fundamentais para estudarmos as coordenadas geográficas, latitudes e longitudes.

A densidade dos materiais deve ser usada para sabermos como massas de ar quentes e frias se deslocam ou porque lugares de maior altitude são mais frios. O estudo da política café com leite, da crise de 29, da era Vargas e do governo JK são a base para entendermos o início da industrialização brasileira. As chuvas ácidas que tantos prejuízos causam nas cidades e no campo ocorrem por uma reação química da água (H_2O) com poluentes como o dióxido de enxofre (SO_2), resultando em ácido sulfúrico (H_2SO_4)

A ocupação do Cerrado Brasileiro a partir de projetos agrícolas só foi possível a partir da calagem do solo, onde a adição de carbonato de cálcio ($CaCO_3$) corrige o PH. Interpretar os significados dos radicais gregos e latinos que aparecem nos textos e questões são de grande valia para expandir o vocabulário dos alunos, auxiliando na compreensão de várias palavras e expressões. Os alunos são acostumados a pensar fragmentadamente e acabam se surpreendendo quando estabelecemos essas relações. Atuando de forma interdisciplinar conseguiremos auxiliar nossos estudantes na construção de conhecimentos, que são para a vida, não para provas.

Dentro das próprias ciências temos divisões que são questionadas, pois levam a uma fragmentação que fere o princípio da interdisciplinaridade. Na Geografia, por exemplo, temos muitos materiais didáticos divididos no padrão N, H, E (Natureza, Homem e Economia), levando a uma dicotomia entre a chamada Geografia Física e a Geografia Humana. Sabemos que a vida moderna tem apartado o homem da natureza, produzindo climas artificiais com os aquecedores e condicionadores de ar, alimentação industrializada onde muitas vezes não conseguimos distinguir a composição de determinado alimento. Apesar desse processo de artificialização da vida, que se tornou mais intenso depois da Revolução Industrial, sabemos que o homem e a natureza são indissociáveis. Somos também natureza, portanto não cabe uma divisão tão marcante entre uma Geografia Física e outra Humana.

Trabalhamos para diminuir essa distância. Felizmente novos livros didáticos destinados ao trabalho com alunos já trazem uma visão mais integradora.

Apesar do modelo cartesiano de ciência, onde a fragmentação e especialização produziram enormes conquistas para a humanidade, devemos perceber que, no caso das disciplinas escolares, estas nunca estiveram totalmente isoladas. A interdisciplinaridade pode acontecer (e acontece)! Mesmo que de maneira sutil, quase despercebida, quando as matérias se entrelaçam deixamos de saber por um instante qual disciplina estamos estudando, nos vemos estudando a vida. As partes vão integrando um todo que sempre está presente, mesmo que, por vários motivos, o ocultemos.

Por tudo isto é que, para além de planos de educação que reforçam uma “monocultura do saber”, precisamos atentar para a escola e para os que ainda bravamente resistem com a esperança freiriana de uma educação em que os “homens se eduquem em comunhão”. Isso implica no reconhecimento de uma lógica interdisciplinar em que os saberes diversos dialoguem entre si, que não haja supremacia de uma episteme sobre a outra, que haja generosidade e amorosidade no compartilhamento de saberes e o reconhecimento da multiplicidade e imprevisibilidade da vida, que não se permitirá aprisionar, fragmentar ou conduzir.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 08 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum: a educação é a base**. Brasília: CNE/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 08 mar. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

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

MORIN, Edgar. Meu Caminho. **Entrevistas com Djénane Kareh Tager**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://www.undp.org/content/dam/brazil/docs/agenda2030/undp-br-Agenda2030-completo-pt-br-2016.pdf> Acesso em: 08 mar. 2021.

PERRENOUD, Philippe *et al.* **As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: CES/Almedina, 2009. p. 23-71.



9 RECURSOS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E DO PENSAMENTO COMPLEXO

Larissa Maria Gemino Alves Vieira
Universidade Federal Fluminense-INFES

Adílio Jorge Marques
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Daniel Costa de Paiva
Universidade Federal Fluminense-INFES

1 A aprendizagem significativa

David Paul Ausubel nasceu na cidade de Nova York em 1918 e veio a falecer em 2008. Foi professor de áreas como: medicina, psicologia, psiquiatria, além de escritor e é o autor da Teoria da Aprendizagem Significativa. Segundo Moreira (2005, p. 2), “É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária”.

A aprendizagem significativa se difere da aprendizagem mecânica que propõe que a aprendizagem de novas informações aconteça com pouca ou nenhuma associação a conceitos essenciais na estrutura cognitiva. Não existe interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio (RIOS, 2016).

Há três tipos gerais de aprendizagem: a cognitiva, a afetiva e a psicomotora. A aprendizagem cognitiva provém do armazenamento organizado dos conhecimentos por parte do aprendiz. A esse complexo é denominado estrutura cognitiva. A aprendizagem afetiva é procedente de aspectos intrínsecos ao indivíduo como alegria, prazer, dor, entre outros. A aprendizagem psicomotora é proveniente de reações e reflexos musculares mediante a treinos e práticas (MOREIRA, 1999).

Esses tipos de aprendizagem se relacionam, a aprendizagem cognitiva relaciona-se com as experiências afetivas. Para que se haja obtenção de capacidades psicomotoras é necessário que haja uma aprendizagem cognitiva. Porém ao apresentar a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel destaca-se a aprendizagem cognitiva (RIOS, 2016). Sobre cognição:

Como outros teóricos do cognitivismo, ele se baseia na premissa de que existe uma estrutura na qual essa organização e integração se processam. É a estrutura cognitiva, entendida como o conteúdo total de ideias de um certo indivíduo e sua organização; ou, conteúdo e organização de suas ideias em uma área particular de conhecimentos. É o complexo resultante dos processos cognitivos, ou seja, dos processos por meio dos quais se adquire e utiliza o conhecimento (MOREIRA, 1999, p. 152).

Assim, verificamos que para Ausubel existe um complexo que é resultado de vários processos cognitivos. Esses processos acontecem de forma que há integração e organização dos conhecimentos dentro da estrutura cognitiva.

A aprendizagem significativa decorre de forma não literal e não arbitrária. Dizer que a forma é não literal é o mesmo que dizer que o uso do conhecimento não é delimitado a sua forma usual, e sim, que pode ter sentido ampliado que vai além da sua habitualidade. E quanto à forma não arbitrária, ele se refere que a interação entre o conhecimento adquirido e o conhecimento prévio deve ocorrer de forma que a relação se estabeleça através de um conhecimento prévio relevante e não a um conhecimento prévio arbitrário (OLIVEIRA, 2018).

Nesse processo, os novos conhecimentos obtêm um significado para o sujeito. Assim, os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. Apresenta-se, dessa forma, a existência de uma estrutura cognitiva em constante mutação, em evolução (RIOS, 2016). Essa relação se inicia por meio de ideias - âncora. Quanto a isso:

O conhecimento prévio é, na visão de Ausubel, a variável isolada mais importante para a aprendizagem significativa de novos conhecimentos. Isto é, se fosse possível isolar uma única variável como sendo a que mais influência novas aprendizagens, esta variável seria o conhecimento prévio, as subsunções já existentes na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (MOREIRA, 2012, p. 7).

O elemento mais importante para a construção da aprendizagem é que o aluno já sabe. Novos saberes podem ser adquiridos a partir de conceitos relevantes e inclusivos. Relevantes, pois são os conceitos presentes na estrutura do aprendiz. Inclusivos, pois são considerados conceitos mais gerais que estejam acessíveis e disponíveis na estrutura cognitiva. Dessa forma, o conhecimento se estabelecerá através da ancoragem de conceitos (MOREIRA, 1999).

A assimilação é a organização do conhecimento em forma de diferenciação progressiva. Ao assimilar um conceito ocorre a reorganização do conhecimento preexistente e dos conhecimentos que estão sendo adquiridos. Sendo assim, no processo de assimilação, a estrutura cognitiva realiza uma reconciliação integrativa entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos que estão sendo assimilados. Isso acontece explorando semelhanças e diferenças entre conceitos afins possibilitando maior diferenciação progressiva dos conhecimentos assimilados (NETO, 2006).

Nesta perspectiva, por exemplo, pode-se dizer que se um aluno que conheceu a Lei da Conservação da Energia da Física aplicada à mecânica, ele tem a possibilidade de solucionar problemas que abrangem tanto a transformação entre as energias potencial e cinética, isso utilizando os conhecimentos prévios. Por meio disso lhe é proporcionado maior subsistência cognitiva.

Dentro ainda da área da Física, ao ensinar a Primeira Lei da Termodinâmica, que é a Lei da Conservação da Energia aplicada a fenômenos térmicos, o subsunção conservação da energia será acionado, e através dele o entendimento da Primeira Lei da Termodinâmica será consolidado. Sendo assim, a Conservação será associada à Mecânica e a Termodinâmica, aumentando o seu significado.

Vieira e Marques (2019) afirmam que há uma necessidade de mudança no ensino da Física em prol de um desenvolvimento do saber científico conciliando a ferramentas tecnológicas a outros recursos didáticos. Assim, são propostos que tal condição precisa ser revista dentro de um processo de ensino e de aprendizagem conciliados a métodos que estabeleçam relações entre as pessoas e o mundo real, por meio da significação.

O mesmo subsunçor acima, uma vez estável, poderá servir de ideia-âncora. Dessa forma, o conceito anteriormente conhecido para a conservação de energia posteriormente poderá auxiliar quanto ao entendimento de outro conceito físico, a conservação da quantidade de movimento, ou ainda para a conservação da carga e da corrente elétrica. Logo, os subsunçores são conhecimentos prévios indispensáveis segundo a visão de Ausubel. Eles são extremamente relevantes, pois possibilitam a aprendizagem de outros conhecimentos, organizando e integrando as informações na estrutura cognitiva do aprendiz.

As condições para que a aprendizagem significativa aconteça segundo Moreira (2005, p. 8), são: “(1) o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo e (2) o aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender”. Na primeira condição ele discute sobre os materiais e seus significados ao aprendiz. Esse significado deve ser lógico, com estrutura apropriada e relacionável. E no segundo ele enfatiza a necessidade do empenho e dedicação do aluno.

Moreira (1999) afirma que a estrutura cognitiva sofre influências de duas formas: substantivamente e programaticamente. A estrutura cognitiva é influenciada substantivamente ao aprendiz por apresentado a conceitos que são unificadores, extensivos e integradores. E influenciada programaticamente através da organização sequencial de procedimentos de apresentação do conteúdo. Em se tratando de conteúdo, primeiramente deve-se realizar a difícil tarefa de identificação dos conceitos mais elementares e sua estrutura.

O papel do professor quanto à promoção da aprendizagem significativa tem como tarefa fundamental:

1. Identificar a estrutura conceitual e proposicional da matéria de ensino, isto é, identificar os conceitos e princípios unificadores, inclusivos, com maior poder explanatório e propriedades integradoras, e organizá-las hierarquicamente de modo que, progressivamente, abranjam os menos inclusivos até chegar aos exemplos e dados específicos.
2. Identificar quais subsunçores (conceitos, proposições, ideias claras, precisas, estáveis) relevantes à aprendizagem do conteúdo a ser ensinado, que o aluno deveria ter em sua estrutura cognitiva para poder aprender significativamente este conteúdo.

3. Diagnosticar aquilo que o aluno já sabe; determinar, dentre os subsunçores especificamente relevante (previamente identificados ao “mapear” e organizar a matéria de ensino), quais os que estão disponíveis na estrutura cognitiva do aluno.

4. Ensinar utilizando recursos e princípios que facilitem a aquisição da estrutura conceitual da matéria de ensino de uma maneira significativa. A tarefa do professor aqui é a de auxiliar o aluno a assimilar a estrutura da matéria de ensino e organizar sua própria estrutura cognitiva nessa área de conhecimentos, por meio da aquisição de significados claros, estáveis e transferíveis. É óbvio que, para isso, deve levar em conta não só a estrutura conceitual da matéria de ensino, mas também a estrutura cognitiva do aluno o início da instrução e tomar providências adequadas (por exemplo, usando organizadores, ou “instruções-remédio”), se ela não for adequada (MOREIRA, 1999, p. 162).

Sendo essas as condições da aprendizagem significativa o professor deve identificar os conhecimentos prévios e organizá-los hierarquicamente para abranger os conhecimentos que se almeja alcançar. Posteriormente deve dedica-se a selecionar quais os subsunçores que os alunos devem ter para poder aprender significativamente determinado conteúdo. E por fim, utilizar recursos didáticos adequados para auxiliar os alunos a assimilarem e organizarem os novos conceitos.

2 Introdução ao pensamento complexo

Edgar Nahoum, que utilizou o nome Edgard Morin em suas obras, nasceu na França, em 8 de julho de 1921. É um teórico da área das ciências humanas e seus estudos englobam história, geografia, direito, filosofia e sociologia. Possui mais de 30 livros de sua autoria, além de vários ensaios nos quais sustenta a discussão de questões sociais, antropológicas, éticas e políticas (PIMENTA, 2013).

Melo (2017) relata que, segundo Behrens e Oliari (2007), os acontecimentos foram estudados a partir de um determinado paradigma vigente de acordo com o período histórico. O paradigma tradicional esteve vigente até o início do século XX, ele era fundamentado nos princípios de Descartes. Esses fundamentos eram repletos de características do Renascimento

(entre o século XIII e XV) em que se extinguiu a concepção de que o conhecimento é proveniente da fé. Nesse contexto o homem foi posicionado no centro do Universo, o papel fundamental para construção do conhecimento era exercido pela razão. Sendo assim, a ciência passou a investigar seus objetos de estudo com base em fundamentos que permitiram medi-la e quantificá-la.

No Renascimento havia a afirmação de que somente os conhecimentos produzidos pela razão eram capazes de transmitir confiabilidade absoluta. A fé, tradição e os sentimentos não eram considerados quanto a fundamentação. Na Idade Moderna, com a figura central em Descartes, os fenômenos eram estudados de forma fragmentada. Dessa forma, acreditava-se entender o todo por meio dessas partes (MELO, 2017).

Assim, Morin (2011) coloca o paradigma tradicional como simplificador, mutilador, uma vez que há a prioridade de explicar e não compreender. O conhecimento produzido através de um paradigma tradicional enfatiza que os fenômenos são formados de fragmentos quantificados sem considerar sua subjetividade. Para Behrens e Oliari (2007), estão introduzidas no pensamento atual múltiplas fragmentações, tais como: material x espiritual, corpo x mente e filosofia x ciência. Entre o final do século XVIII e o início do século XIX, segunda fase da Modernidade permanece a concepção de que o conhecimento poderia estar dissociado da subjetividade, logo ele seria impessoal e neutro.

O paradigma tradicional é contestado a partir do século XX. Passou-se a reconhecer que os fenômenos não são compostos somente por elementos quantificáveis, mas também subjetivos. Reconhecimento esse que seria impossível adquirir através do paradigma tradicional. A expressão paradigma está relacionada a concepção de uma noção ou princípio chave que estabelece e orienta as atividades ao seu entorno. Para se estabelecer um paradigma é necessário que haja um modelo no qual estarão fundamentadas as práticas naquele meio (MELO, 2017). Por meio do paradigma simplificador não é possível ver que o uno pode ser concomitante ao múltiplo. Além disso, esse mesmo paradigma se apresenta de forma reduzida quando unifica o que é diverso e também se apresenta de forma disjunta quando separa as partes interligadas.

Morin (2011) cita o homem como exemplo dentro do paradigma simplificador. Ele destaca que o homem ao mesmo tempo que é um ser biológico, também é um ser cultural que possui suas ideias e consciência. Por meio do paradigma da simplificação o homem sofre com a disjunção da

sua realidade, pois essas partes que o compõem são disassociadas e também sofrem redução quando não consideradas em conjunto. O equívoco está em pensar que a parte biológica do homem deve ser estudada pela biologia e a parte cultural, da consciência, deve ser estudada pelas ciências humanas sem considerar que essas fazem parte do mesmo objeto de estudo.

Quanto ao paradigma, Morin nos alerta a evitar a visão unidimensional. É preciso considerar a essência e as consequências desses paradigmas. Esses mutilam o conhecimento e deformam a realidade. Um pensamento simplificador não alcança a conjunção que existe entre o uno e o múltiplo. Dessa forma obtém-se uma inteligência cega. Ainda de acordo com Morin (2011, p. 12), “A inteligência cega destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos os seus objetos do seu meio ambiente. Ela não pode conceber o elo inseparável entre o observador e a coisa observada. As realidades-chaves são desintegradas”.

Como estratégia ao exposto, necessitamos recorrer a um pensamento complexo, que inclua conforme Morin (2011, p. 12) “um jogo múltiplo das interações e retroações”. O objetivo é fugir de um pensamento simplificador para alargar os continentes de análises em ordem científica, social e tecnológica. Antes é preciso compreender o que é complexidade:

O que é a complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2011, p. 13).

A complexidade é apresentada como um tecido, ou seja, um conjunto de fatores associados entre si. Portanto há uma referência aos laços que existem entre as individualidades de pensamento sem isolá-los uns dos outros. Complexidade não se reduz a certezas, lógicas ou paradigmas tradicionais. O pensamento complexo é fundamentado em um saber que não seja segmentado, compartimentado, que não seja reduzido a uma inteligência cega. Ele estabelece a comunicação entre os vários domínios do saber.

Entender a multidimensionalidade nos leva a crer que a visão unidimensional possui poucos recursos. É necessária a conexão com outras dimensões, daí identifica-se a complexidade com completude. Sabendo que tudo é

multidimensional a pretensão pela complexidade traz em si à pretensão a completude. Mas, não poderemos escapar da incerteza e sabemos que não é possível alcançar o saber total. Estamos sujeitos a pensamentos incertos (MORIN, 2011).

Não se deve confundir complexidade com complicação. Morin (2011) compara a complicação a um emaranhado de inter-retro-ações, ou seja, um elemento da complexidade. Complexidade não se reduz a complicação, uma vez que a complicação compõe a complexidade.

Conforme Morin (2011, p. 15) há a necessidade de se compreender que “um pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutilantes”. Entender que há uma patologia do pensamento quanto à hiper-simplificação que não permite a visão completa da realidade. Morin (2011) nos diz que a patologia da ideia está no idealismo, da teoria está no doutrinário e o problema da razão é a racionalização. Nessas patologias a realidade completa é ocultada, a teoria se fecha nela mesma e não há diálogo com outras partes.

Levando-se em consideração os aspectos apresentados sobre o pensamento complexo, conclui-se que ao unir o uno ao múltiplo, ambos farão parte um do outro, pelo princípio da conjunção complexa. O desenvolvimento do conhecimento serve para o bem-estar da humanidade e cada pessoa em particular. Deve-se deixar espaço para o previsível e aleatório, pois somos organismos. Através do pensamento complexo poderemos humanizar e socializar o conhecimento. Além de ultrapassar barreiras para alcançar um nível mais profundo da realidade.

3 A utilização de recursos didáticos no desenvolvimento da aprendizagem significativa e do pensamento complexo

Souza (2007, p. 111), ressalta que recurso didático é: “todo material utilizado como auxílio no ensino e aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”. Os usos de tais recursos em sala de aula exigem metodologias estruturadas de acordo com objetivos pré-estabelecidos.

Os recursos didáticos proporcionam maior compreensão através de meios como: filmes, experimentos, músicas, quadro branco e caneta, projetor de slides, computador, vídeo, *datashow*, televisão, mapas ou jogos. Esses permitem que os alunos elaborem sua interpretação e em sequência o conceito. Dessa forma, é facilitada a compreensão, descobertas e possíveis soluções a problemas (FONTINELE, 2018).

Assim, tem-se maior estímulo para que a autonomia por parte do aluno seja desenvolvida. A utilização desses recursos fornece maior possibilidade de participação por parte do aluno nas aulas e interação social permitindo a discussão do conteúdo e a exposição de sua concepção.

Com base no paradigma da complexidade, ao compor o tecido complexo o aluno deve ter meios e recursos para poder desenvolver a visão da realidade. A utilização dos recursos didáticos deve permitir além da promoção da aprendizagem significativa que o aluno possa lidar com acontecimentos da esfera da vida (MELO, 2017).

Oliveira (2018) destaca que a utilização de recursos didáticos de forma planejada e adequada é um dos meios para que a aprendizagem aconteça de forma ativa e significativa. Após analisar as orientações de Moreira (2005) quanto à aprendizagem significativa, Oliveira (2018) nos apresenta alguns fatores que são imprescindíveis para que essa ocorra. Primeiramente o recurso didático a ser aplicado de forma significativa deve ser capaz de se incorporar de forma completa aos conhecimentos dos alunos. Esse procedimento ocorreria de forma que os conhecimentos prévios dos alunos seriam considerados de forma não arbitrária e não literal para a realização do processo de ensino e aprendizagem. A partir daí obtém-se as ideais-âncora que seriam relacionados aos novos conceitos que se pretende ensinar.

Além disso, as formas de explorar esses recursos devem ser consideradas durante o processo de ensino e aprendizagem. Uma vez relacionado o conceito de forma significativa é permitido a esses alunos por uma série de conexões que amplie, dentro de uma perspectiva complexa, a realidade por trás de cada fenômeno. Na segunda condição, Oliveira (2018) enfatiza a predisposição a aprender. Para que o aluno esteja pré-disposto a aprender as relações entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos que serão adquiridos devem estar bem estabelecidas.

Conforme Morin (2011), as partes são inerentes ao todo e o todo possui características das partes. Essa relação não pode somente conter traços de uma das partes. O indivíduo é complexo e a construção do conhecimento acontece por meio de relações, sejam elas com os materiais ou os conhecimentos prévios.

Para Ferreira (2007), embora os recursos didáticos mais comuns como quadro branco e caneta, juntamente com livro didático, sejam os mais utilizados, eles podem não ser os mais eficientes devido à rotina de uso. Além da rotina, esses recursos utilizados de forma isolada não estão de acordo com os modelos de globalização da sociedade moderna.

Uma das características que se destaca quanto à complexidade é a articulação. Essa articulação permite que ocorra a interação entre o objeto e o fenômeno (MELO, 2017). Comumente, o ensino tradicional promove a memorização de livros didáticos o que não contribui para que a aprendizagem seja significativa. O aluno deve aprender a estabelecer relações de causa e efeito e entender como os conceitos se relacionam com o homem, a natureza e o contexto social.

Ao analisar as relações de causa e efeito, dentro do contexto de aprendizagem, raramente uma causa provocará sempre o mesmo efeito. Pode-se aplicar os mesmos métodos e os mesmos recursos, porém a aprendizagem acontecerá de forma diferente entre os indivíduos (MELO, 2017). Por mais que as relações entre seres vivos pareçam lineares não são. Os efeitos retrocedem sobre as causas e as causas os retroalimentam. A aprendizagem provoca um efeito nas partes e as partes retroagem sobre a aprendizagem.

É indispensável que o professor faça uso dos mais variados recursos didáticos objetivando simplificar e favorecer o aluno quanto ao processo de ensino e aprendizagem. O professor é mediador entre o aluno e o conhecimento, um orientador, e sua ação se faz necessária, pois os recursos didáticos serão utilizados para fins educacionais dentro da mediação com um objetivo final.

Em conformidade com Morin (2011) o uno se une ao múltiplo. Estabelecer o conhecimento de forma individual e coletiva é propor uma junção de noções a fim de tecer o conjunto. É complexificar a objetividade e a subjetividade. Desta forma, os docentes assumem um papel muito importante quanto ao processo de adequação do sistema educacional as circunstâncias atuais. As metodologias adotadas devem relacionar o contexto escolar com essas transformações. Planejar, administrar e consolidar, são palavras-chave quanto ao processo de ensino para que relação possa ocorrer (PRIGOL; GIANNOTTI, 2008).

A humanidade passou por várias transformações que atingiram a sociedade como um todo. Dentre a atual conjuntura da sociedade do conhecimento temos o uso de tecnologias e meios de integração adquirindo novas características de forma ágil. Há a necessidade de aproveitar essas novas tecnologias, acompanhadas ou não de recursos tradicionais, para potencializar o processo de ensino (SILVA et al., 2018). Conforme aponta Fazenda (2011), na maioria das vezes encontramos o conhecimento de forma dissociada. Ainda sim vimos na sua utilização aplicabilidades decorrentes do sistema tradicional de ensino.

A resolução dos problemas do cotidiano fica comprometida, pois a visão que se tem sobre a realidade é fragmentada. Dentro desse contexto é compreendido que para estudar é necessário fragmentar. Como por exemplo, nas escolas, o saber é dividido através das disciplinas. Inclusive as realizações de atividades experimentais sem coerência com os conteúdos a serem ministrados ou até mesmo apresentados de forma não reflexiva, tornam-se apenas demonstrações sem sentido.

Isso reforça a concepção de que o fenômeno não pode ser facilmente interpretado ou até mesmo que estudar ciências é difícil. Para que isso não ocorra é necessário que haja contextualização entre o dia a dia do aluno, o conteúdo escolar e o subjetivo. Assim se estabelece um vínculo com o que é aprendido e o que é observado, vivenciado (OLIVEIRA, 2018).

Considerando também que as habilidades individuais são diversas pode parecer impossível para o professor trabalhar diante de tamanha diversidade. No entanto, ele deve valer-se da troca de experiências e da infinidade de recursos que são oferecidas aos estudantes (VIEIRA; MARQUES, 2017).

Para atender à exigência atual é necessário que haja interação entre as disciplinas, entre as pessoas e a essência do ser humano. Assim, para que os recursos didáticos sejam utilizados de forma a promover uma aprendizagem significativa é preciso que se deixe de lado as formas conservadoras de ensino, buscando uma abertura a recursos contemporâneos e que ao mesmo tempo, assegurem empiricamente a eficácia na promoção da aprendizagem significativa e desenvolvimento de uma visão mais ampla.

Morin (2011) exemplifica que a relação entre sociedade e indivíduo é recursiva. Ela é produzida pelas interações entre os indivíduos. Interações essas que se revertem sob os mesmos indivíduos. Resta-nos utilizá-los associados criativamente a outro recurso didático no processo de ensino de forma significativa. Essa associação pode ser feita após o professor identificar parâmetros previamente definidos como: a disponibilidade de recursos, as necessidades de aprendizagem e o contexto cultural dos alunos (FERREIRA, 2007).

A partir da utilização de recursos didáticos potencialmente significativos e contextualizados é possível desenvolver uma aprendizagem significativa, sendo não arbitrária e não literal. Uma vez que a aprendizagem significativa for estabelecida, aproximam-se as possibilidades do aluno desenvolver autonomia, interação e por fim alcançar o pensamento complexo.

Considerações Finais

As necessidades da sociedade estimulam as descobertas de possibilidades de desenvolvimento do conhecimento. Para se obter melhor compreensão do saber é necessário que o indivíduo seja capaz de ampliar as perspectivas. Sendo assim, é indispensável relacionar recursos didáticos que possibilitem a integração entre teoria e prática. Por esse motivo é fundamental a utilização dos recursos didáticos associados às Teorias da Aprendizagem e de procedimentos metodológicos que facilitem o processo ensino e aprendizagem.

Há aqui uma análise conceitual considerando Ausubel, Edgard Morin e outros autores a fim de verificarmos a importância de fazer uso dos recursos didáticos através de transposição didática, para desenvolver uma aprendizagem potencialmente significativa. Uma vez que a aprendizagem for desenvolvida de forma significativa no ambiente escolar é possibilitado ao indivíduo expandir seus conhecimentos.

Essa expansão poderá ocorrer em meios como na família e entre amigos, acompanhada de ações e retroações. Dentre os diferentes fatores que compõem o processo de ensino e aprendizagem, os recursos didáticos proporcionam diferentes ações e retroações, tanto no auxílio ao desenvolvimento da aprendizagem quanto após sua consolidação por meio de compartilhamento. Sendo assim, os recursos didáticos devem ser utilizados de forma que a aprendizagem aconteça de forma significativa e, além disso, possibilite ao aluno a construir um pensamento complexo (SILVA, 2011).

Referências

BEHRENS, Marilda Aparecida; OLIVARI, Anadir Luiza Thomé. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 7, n. 22, p. 53-66, jul. 2007. ISSN:1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4156>. Acesso em: 18 mar. 2019.

COSTA, Edno Soares da; SAMPAIO, Irene Cibelle Gonçalves. Utilização de recursos didáticos no ensino de ciências e biologia na rede pública da zona urbana de Humaitá/AM. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem-Estar**, ano 2, v. 2, n. 2, jul.-dez., p. 153-162, 2018.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FERREIRA, Sheila Margarida Moreno. **Os recursos didáticos no processo ensino-aprendizagem**. Monografia (Graduação/ Bacharelato em Ciências da Educação e Praxis Educativa) – Campos Universitário da Cidade da Praia, Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Cabo Verde, 2007.

FONTINELE, Alcionu Carvalho. **O uso dos recursos didáticos e tecnológicos nas aulas de ciências**. 2018, 17 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Unioeste. Teresina, 2018. Disponível em <https://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%203>. Acesso em: 02 maio 2019.

MELO, Ariane Macedo. **Pela estrada do pensamento complexo na rota das tecnologias digitais: o aluno e o professor, o piloto e o navegador**. 143 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2017.

MOREIRA, Marco Antônio. **A Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1999.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizaje significativa crítica**. Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS. 2005.

MOREIRA, Marco Antônio. O que é afinal aprendizagem significativa? *Curriculum, La Laguna, Espanha*, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2019.

MORIN, Edgar. **Introdução** ao pensamento complexo. Tradução: Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NETO, José Augusto da Silva Pontes. Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel: perguntas e respostas. **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, n. 21, p. 117-130, jan.-jun. 2006. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/296>. Acesso em: 20 mar. 2019.

OLIVEIRA, Débora Evangelista Reis. Ensino de escolas de tempo integral e metodologias de recursos didáticos. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 8; FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL*, 9., 2018. **Anais eletrônicos [...]** v. 11, n. 1. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/9052>. Acesso em: 31 mar. 2019.

PIMENTA, Ananda Carvalho. Resenha: introdução ao pensamento complexo de Edgar Morin. **Revista Científica da FHO Uniararas**, v. 1, n. 2, p. 33-37, 2013.

PRIGOL, Sintia. GIANNOTTI, Sandra Moraes. A Importância da Utilização de Práticas no Processo Aprendizagem de Ciências Naturais Enfocando a Morfologia da Flor. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; SEMANA DE PEDAGOGIA*, 20, Cascavel, 2008. **Anais [...]** 14 f.

RIOS, Lilian. **Aula 2**: teoria da aprendizagem significativa – Ausubel. 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/20280739-Aula-2-teoria-da-aprendizagem-significativa-ausubel-lilian-r-rios-25-02-16.html>. Acesso em: 22 mar. 2019.

SILVA, Jackson Colares da; REGI, Regina dos Santos Freitas; MOREIRA, Dulcianne da Silva; SILVA, Renan Mota da. Tecnologia educacional, produção sonora e recursos didáticos interativos. **CIET: EnPED**, [S.l.], 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/662>. Acesso em: 31 mar. 2019.

SILVA, Wagner Rodrigues. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. *Caderno Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 582-605, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 jun. 2020.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1.; JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, 4.; SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, 13.: “infância e práticas educativas”. 2007, Maringá – PR. **Anais eletrônicos [...]** Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads>. Acesso em: 15 mar. 2019.

VIEIRA, Larissa Maria Gemino Alves; MARQUES, Adílio Jorge. A inserção de mídias digitais e tecnologias no ensino de física. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL REDES EDUCATIVAS E TECNOLOGIAS, 9., 2017, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: Seminário Redes, 2017. p. 1-17.

VIEIRA, Larissa Maria Gemino Alves; MARQUES, Adílio Jorge. A interdisciplinaridade e a tecnologia como alternativas aos métodos disciplinares na educação. **Educação Pública**, v. 19, n. 6, 26 mar. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cederj.edu.br/artigos/19/6/a-interdisciplinaridade-e-a-tecnologia-como-alternativas-aos-metodos-disciplinares-na-educacao>. Acesso em: 29 de maio 2020.



EIXO II
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSIONALIZAÇÃO



10 FORMANDO PROFESSORES, DIFERENTES MODOS EM UMA MESMA SOCIEDADE (1950-1960)

Izabel Cristina Galição Avila

Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro - SEEDUC/RJ

Amanda Rabelo

Docente do PPG Ensino da Universidade Federal Fluminense (UFF) e

Professora associada UFRRJ (INFES)

Introdução

Memória e história desse tempo confundem em nosso cotidiano. Le Goff afirma que “a memória é onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro.” (LE GOFF, 1994, p. 477). Assim, para manter as nossas referências sócio culturais, que podem ser individuais ou coletivas, faz-se necessário o registro destas memórias, para que as mesmas não se percam no tempo.

A motivação para esta pesquisa vem de memórias da minha infância⁵. Cresci em ambiente feminino, vizinha do Colégio de Pádua, instituição hoje

⁵ Memórias referente à primeira autora do capítulo. Opto pela utilização da primeira pessoa do singular no capítulo por trazer à tona memórias pessoais, entre outras questões relacionadas a presença da voz do autor nos trabalhos acadêmicos, como defende Oliveira (2014).

centenária, que começou a funcionar em 1917, sendo referência de ensino não só no nosso município, mas também nos municípios vizinhos. Desde pequena queria ser normalista. Achava lindo o uniforme, as meninas do balé, com seu uniforme rosa e preto e cabelo preso com um coque, às próprias professoras e as histórias que de lá eu ouvia. Era ali que eu tinha o desejo de estudar; entretanto na minha família não dispunha condições financeiras para frequentar tal instituição. Enfim, nunca estudei no Colégio de Pádua.

Quando fui para o Ensino Médio, cheguei a ser matriculada no Ginásio Cenecista Caribé da Rocha, que oferecia desde 1959 o curso Normal, mas não permaneci, pois era escola noturna e eu era muito nova para estudar a noite, diziam os tios, irmãos de minha mãe. Enfim, formei-me professora em 1980, no Colégio Estadual Rui Guimarães de Almeida, no município de Santo Antônio de Pádua, desde então exerço tal profissão. Às vezes escuto recortes de histórias das escolas de formação de professores, que me encantam.

Conclui o curso de Formação de Professores, obtendo assim o diploma de Técnica em Pedagogia, e com este diploma estava habilitada a ministrar aulas para o curso primário. Esse parecia um caminho natural, para uma mulher de classe social baixa, sem uma expectativa profissional mais ambiciosa. O curso era a possibilidade de um trabalho fora do comércio varejista, tanto em lojas de roupas e calçados como de alimentos. Na época era comum as pessoas que cursavam a Formação Geral, hoje Ensino Médio, atuarem neste ramo de atividade. Tendo a formação de professores, eu teria uma profissão de nível médio e poderia atuar como professora, ou seja, fazer este curso significava ser professora e ter uma profissão, e construir outro tipo de futuro. Gostava também da ideia de dar continuidade à profissão das mulheres da família, sendo algumas de formação e outras leigas.

Neste artigo, apresento o curso de formação de professores de duas instituições: o Colégio de Pádua e o Colégio Cenecista Caribé da Rocha. Investigo as diferenças entre as duas instituições; como era realizada esta formação, quem eram os formadores e as diferenças socioeconômicas e culturais dos alunos destes dois espaços, entre outros.

Para tanto foi necessário mapear este universo, para conseguir definir o perfil sócio-econômico e cultural das normalistas. Além disso, quantifico e comparo o número de alunos em ambas às instituições. Foi necessário também reconhecer e analisar currículos, práticas pedagógicas e sociais utilizadas.

Utilizo o depoimento de pessoas ligadas a estas instituições, o destino, anseios, as memórias das professoras que deram vida a esse trabalho.

Chamarei esta seção de A prática e a memória. Aqui também analiso os caminhos destas instituições dentro do nosso município.

A pesquisa histórico-documental para este estudo, foi realizada examinando o universo e o cotidiano dos alunos, em duas instituições particulares de ensino, uma voltada para a formação da elite, oferecendo curso no horário matutino e outra oferecendo o curso no horário noturno, utilizando como categorias de análise o gênero e o espaço social.

Para a coleta de dados, foram utilizados como fonte de pesquisa os documentos existentes nos arquivos do Colégio de Pádua e, também, do Ginásio Caribé da Rocha. Além disso, buscaram-se depoimentos concedidos por ex- alunos e a iconografia de acervos particulares e do arquivo escolar das instituições investigadas.

Utilizo estes documentos como comprovação de fatos ocorridos, respeitando os contextos em que estes foram escritos, analisando com base nas legislações do ensino vigente. Tive facilidade em encontrar os mesmos no Colégio de Pádua, instituição que se encontra em funcionamento. O Ginásio Caribé da Rocha, que encerrou suas atividades em 2003, possui um arquivo mantido na Regional de Ensino do Noroeste Fluminense. Foi através da Inspeção Escolar, em Santo Antônio de Pádua, que tive a possibilidade de acesso a estes documentos.

Se encontrar os documentos foi muito fácil, manuseá-los nem tanto. Primeiro dominar a emoção de ter acesso aos mesmos; depois entender os documentos no seu tempo. Durante uma aula ministrada pela professora Maria Celi, na Universidade Católica de Petrópolis - UCP, ela disse: “o historiador, não pode olhar a História no seu tempo, ele precisa deixar a janela e ir para o tempo pesquisado”, logo, era preciso ver esses documentos no seu espaço e entender as legislações que os legitimaram na formação de professores, nas épocas pesquisadas.

Como critérios metodológicos inicialmente foram evidenciados os estabelecidos por Nosella e Buffa, para esta análise:

[...] contexto histórico e circunstâncias específicas da criação e da construção da escola; processo evolutivo: origem, apogeu e situação atual; vida escolar; o edifício: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; os alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; os saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e

instrumentos de ensino; normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; eventos: festas, exposições, desfiles. (2009, p. 18).

A pesquisa em arquivos escolares segundo Mogarro é importante, pois:

As escolas são estruturas complexas, universos específicos, onde se condensam muitas das características e contradições do sistema educativo. Simultaneamente, apresentam uma identidade própria, carregada de historicidade, sendo possível construir, sistematizar e reescrever o itinerário de vida de uma instituição (e das pessoas a ela ligadas), na sua multidimensionalidade, assumindo o seu arquivo um papel fundamental na construção da memória escolar e da identidade histórica de uma escola. (2005, p. 79).

Nos arquivos escolares, pesquisei textos legais e documentos oficiais, atas de visitas de inspetores escolares, atas de resultados finais e livros de matrículas e também fotografias. Com base no quadro de desenvolvimento de investigação de documentos em arquivos de Mogarro (2005), foi possível, através destes documentos, reconhecer como eram instituídas as práticas educativas e sociais nas instituições pesquisadas.

A pesquisa oral foi realizada com o intuito de identificar o cotidiano e o imaginário social destas normalistas, por meio de suas memórias, pois Thompson (1992 apud MATOS; SENNA, 2011) destaca que a memória humana tem a capacidade de relatar o passado como testemunha do que foi vivido e não se encontra registrado.

A história oral foi uma das metodologias utilizadas, ressaltando que foi preservada a identidade dos entrevistados caso ele deseje tal prática, ao contrário, haverá identificação dos mesmos.

De acordo com Albert:

[...] a história oral apenas pode ser empregada em pesquisas sobre temas contemporâneos, ocorridos em um passado não muito remoto, isto é, que a memória dos seres humanos alcance, para que se possa entrevistar pessoas que dele participaram, seja como atores, seja como testemunhas. É claro que, com o passar do tempo, as entrevistas assim produzidas poderão servir de fontes de consulta para pesquisas sobre temas não contemporâneos. (1989, p. 4.).

A oralidade registra as vivências dos indivíduos entrevistados, determinado contexto e se permite partilhar essas memórias para que as mesmas possam ser constituídas.

Para tratar as memórias, utilizei de um roteiro semi-estruturado, que na verdade foi pouco seguido, pois se o meu objetivo era ouvir relatos, o questionário algumas vezes travava a conversa, ele servia de ferramenta para nortear as conversas.

Foram entrevistados alunos e alunas das referidas instituições, estudantes das décadas de cinquenta e sessenta. O grupo de entrevistados foi escolhido aleatoriamente, em igual quantidade de número entre as duas escolas. O resultado das entrevistas foi analisado individualmente e em conjunto, confrontando os dados obtidos. Foi possível identificar a escolha pela instituição, envolvendo as questões econômicas e sociais de cada entrevistado. Investiguei o contexto social do município de Santo Antônio de Pádua, a fim de buscar o entendimento da questão da escolha pelo curso.

Existiam quatro grupos de interesse em entrevistar: alunas da Escola Normal de Pádua, alunas da Escola Normal do Ginásio Caribé da Rocha e encontrei ex-professores das duas instituições. Foram realizadas um total de dez entrevistas. Sendo três alunas e duas professoras da Escola Normal de Pádua e duas alunas e um aluno, uma professora da Escola Normal do Ginásio Caribé da Rocha. As idades e o nível sócio-econômico, eram diferenciados. As Normalistas são das turmas de 1959, 1965 e 1968. As professoras formaram em 1948, 1952, 1959 e 1962. Ao longo do texto, utilizarei de siglas como AP1(1952), AP2 (1966) e AP3 (1963), para as alunas da Escola Normal de Pádua e AC1(1959), AC2 (1965) e AC3(1968), para alunos do Ginásio Caribé da Rocha. Dos entrevistados somente C3 não exerceu o Magistério, os demais aposentaram como professores das redes estadual e municipal.

Para os professores usarei PP1 (1948), PP2 (1952), professoras da Escola Normal de Pádua, sendo que PP1, não cursou a escola Normal e PP2 foi aluna e professora da Escola Normal de Pádua. PC3 (1959) foi aluna da Escola Normal do Ginásio Caribé da Rocha e professora, secretária e diretora do Ginásio Caribé da Rocha.

As entrevistas foram realizadas durante o ano de 2016, em Santo Antônio de Pádua, algumas aconteceram em dois momentos, pois quando surgiam dúvidas retornava a conversa com a entrevistada.

Portelli afirma que:

A essencialidade do indivíduo é salientada pelo fato de a História Oral dizer respeito à versão do passado, ou seja, à memória. Ainda que esta seja sempre moldada de diversas formas pelo meio social, em última análise, o ato e a arte de lembrar jamais deixam de ser profundamente pessoais. A memória pode existir em elaborações socialmente estruturadas, mas apenas os seres humanos são capazes de guardar memórias. (1997, p. 16).

Ouvir o outro requer cuidado e necessita de atenção. Primeiro era preciso conhecer um pouco da história das instituições pesquisadas e o nosso objetivo era ouvir as histórias sobre as instituições e depois consultar as documentações encontradas, para que pudesse assim ter argumentos para as entrevistas.

A pesquisa iconográfica, que foi realizada, nos arquivos escolares e também em arquivos pessoais, terá como base Barthes (1984) e Godolphim (1995). Barthes, na obra “A câmara clara” coloca que com a “fotografia trataremos a certeza da existência de um momento, uma vez que registrado não se pode dizer que o mesmo não aconteceu”. (1984, p. 128). Para Godolphim: “A fotografia pode falar por si só, mas se faz necessário entender esta fala”. (1995, p. 165).

A pesquisa iconográfica foi realizada junto a Associação Paduana de Letras, Artes e Ciências – APLAC. A APLAC foi fundada em 13 de maio de 2000. É uma instituição sem fins lucrativos que congrega escritores paduanos, tem como objetivo preservar a história paduana. Possui um grande acervo material impresso e fotográfico para consulta, nesta associação encontra-se preciosidades da história paduana. Infelizmente muito do acervo documental da APLAC, também foi danificado pela cheia do rio Pomba em dezembro de 2008. Lá por meio da presidente da associação, Tereza Caldas, foi possível, pesquisar em antigos jornais da cidade, nas décadas de trinta a sessenta, entre eles o Jornal Município de Pádua, além de livros e revistas que foram gentilmente disponibilizados.

O Jornal Município de Pádua, foi fundado em 1930, e teve publicação até a década de 1970. Neste jornal, existe uma grande quantidade de publicação sobre o Colégio de Pádua. As notícias são com referência aos anúncios de matrículas, de adequação do Colégio as modificações das leis educacionais, das festas de Estudantes, eleições do Grêmio estudantil, os bailes de formatura e desfiles escolares, as viagens do professor Lavaquial.

Neste mesmo Jornal, encontrei poucas publicações sobre o Ginásio Caribé da Rocha. A publicação mais expressiva foi sobre a inauguração do Ginásio, neste dia as páginas do Jornal foram ocupadas com este evento e na edição seguinte o jornal traz uma reportagem de página inteira, sobre os nomes ilustres na construção do prédio para a sede do Ginásio, nesta matéria o jornalista destaca a importância desta obra para o município de Santo Antônio de Pádua.

Através das notas sociais, dos anúncios do comércio e da indústria, propagandas políticas, foi possível entender o contexto social e econômico da cidade.

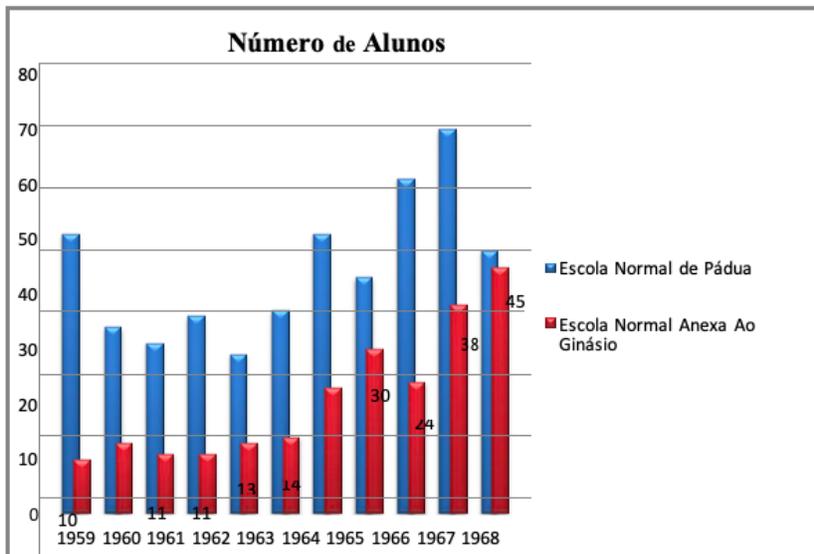
O desenvolvimento desta pesquisa foi por meio de uma metodologia de triangulação de fontes. A triangulação se fez necessária, pois, segundo Günter 2006, apud Figaro: “A triangulação é a utilização de diferentes abordagens metodológicas do objeto empírico para prevenir possíveis distorções relativas tanto à aplicação de um único método quanto a uma única teoria ou um pesquisador” (2014, p. 127).

Utilizou-se deste método objetivando um caminho para validar a pesquisa. Para isso utilizei como instrumentos de análise documental, entrevistas, referências bibliográficas de autores que abordaram a temática a exemplo de Le Goff (1996), Picinini (1994), e Nosella (2009) e material fotográfico. Em função da necessidade de maior aprofundamento teórico em aspectos mais específicos, outros autores foram estudados, sendo indicados ao longo do texto.

1 A prática e a memória

Esta seção será dividida em dois momentos: na primeira parte falarei sobre a Escola Normal de Pádua, anexa ao Ginásio Municipal de Pádua, que iniciou as suas atividades em 1927. A outra escola é a Escola Normal, anexa ao Ginásio Caribé da Rocha, que formou a primeira turma em 1957. Na segunda parte, trabalhei com a memória das normalistas, através de entrevistas realizadas ao longo deste trabalho, com questionário semiestruturado.

Antes de falar dos referidos colégios, demonstrarei o quantitativo de alunos nas duas instituições pesquisadas no gráfico 2 a seguir. Destaco que durante todo o período pesquisado, não foi observado na Escola Normal anexa ao Ginásio Caribé da Rocha, um número de alunos superior ao da Escola Normal de Pádua.

Gráfico z: Número de alunos 1959-1969

Fonte: Dados levantados pelas autoras em documentos oficiais das instituições pesquisadas

Mesmo cobrando mensalidade de valor alto ou oferecendo bolsas de estudos, o número de alunos da Escola Normal de Pádua, foi sempre expressivo, acredito que a oferta de bolsas de estudos seja grande neste período, mas não encontrei nos arquivos do Colégio de Pádua dados para fazer uma análise. O entrevistado AC3, afirma que “a Escola Normal Anexa ao Ginásio Caribé, não era totalmente gratuita, no final dos anos 60, que eles pagavam uma taxa simbólica.” Perguntei de quanto e ele não soube responder. Tentei entender o aumento de alunos na Escola Normal anexa ao Ginásio Caribé da Rocha, posso imaginar que a questão financeira seja um forte indício, mas não encontrei dados suficientes para a análise.

Nos documentos oficiais das duas instituições, pesquisei a fundação, o currículo, as práticas e o quadro de professores. Esse relato irá até 1960, respeitando o espaço de tempo entre uma que iniciou suas atividades em 1932 e a outra que iniciou em 1957. Os documentos utilizados são as fontes primárias, que encontrei nas instituições pesquisadas.

Considerando os documentos como parte de uma história vivida e confirmada, onde se considera que o que está posto aconteceu. Essa ideia de que o documento é fonte verdadeira do que aconteceu é contestada por Le Goff, para ele:

todo documento é fruto de escolhas e intenções de quem o elabora, sendo assim um ponto de vista parcial da história. Para ele, “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento como monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa” (1996, p. 545).

No resgate destas memórias, ouvi histórias de vida das pessoas. Histórias da vida escolar, e que através das narrativas perpassavam pelos anos. Japiassú e Marcondes no Dicionário Básico de Filosofia afirmam: “A memória pode ser entendida como a capacidade de relacionar um evento atual com um evento passado do mesmo tipo, portanto com uma capacidade de evocar o passado através do presente” (JAPIASSU; MARCONDES, 2006, p. 183-184), e acreditei que isso que foi realizado com os entrevistados, voltando ao passado, através de seus relatos e também de fotografias. Parafraseando Le Goff, (2003), através da memória é possível salvar o passado.

Trabalhar com a oralidade, significa ouvir relatos das pessoas, Portelli, (1997), afirma que a História Oral, é a ciência e a arte do indivíduo, e que cada entrevista é importante por ser diferente das outras. Percebe-se essa individualidade nas entrevistas, pois por mais que se tratasse do mesmo contexto, são narrativas pessoais que por si só se diferenciam.

Ouvir as memórias, em alguns momentos, me pareceu entrar na intimidade dos entrevistados e que havia uma necessidade de contar, de reverenciar o vivido com alguém que se interessava por suas memórias. Parecia que até aqui, essas memórias estavam solitárias, pois não havia com quem compartilhar. Para Nora, “segurar traços e vestígios é a maneira de se opor ao efeito devastador e desintegrador da rapidez contemporânea” (NORA, 1993).

1.1 Escola Normal da Pádua

A Escola Normal de Pádua começou sua atividade em 1927, funcionando anexa ao Ginásio Municipal de Pádua. Sendo sua inauguração possível, após a construção do prédio para funcionamento da sede da Escola Normal, pois havia essa exigência para o funcionamento de novos cursos e o Ginásio Municipal, precisava comprovar que tinha condições de fazer funcionar um novo curso.

Piccinini, destaca:

Em 1932, colou grau a primeira turma de 27 professorandas, e houve a primeira festa de formatura do Curso Normal do Colégio, com missa, colação de grau e baile. O baile e a entrega dos diplomas foi no Sobrado do Esto Virm construído pelo Prof. Lavaquial... Foi uma festa linda e uma vitória do diretor e do seu colégio, que começava a formar professoras paduanas aqui na nossa cidade (2005, p. 128).

Para a construção do prédio, conhecido com Esto Vir, foi necessária a antecipação da herança do casamento de Lavaquial e Mariquinhas. O sobrado do Esto Vir do Colégio de Pádua, foi construído por José Lavaquial Biosca, no princípio da década de 30, o prédio foi feito pelo construtor italiano José La Cava.

Neste prédio, no andar térreo funcionava a secretaria, a sala de professores, e o internato feminino no andar superior. O internato, que funcionou até 1964, recebia alunas de outros municípios e também do município de Santo Antônio de Pádua, de alunas que moravam nas fazendas da região, sendo assim longe da cidade. PP2, relata:

[...] você conhece a fazenda do Nando. Que era do seu Juca Leite, pai da Léa Leite, do Alvim, do Halmilton. A Léia Leite morava ali. Ela foi aluna interna aqui, porque dali aqui não tinha como ir e voltar todo dia era longe muito longe. Não tinha estrada, tinha estrada de carroça de boi. (Comunicação oral, 2016).

PP2, também conta que a Escola Normal de Pádua, recebeu alunas de outras cidades, como Itaocara, Campos dos Goytacazes, Miracema e também do Rio de Janeiro e São Paulo, que ficavam internas no Ginásio.

Havia também as alunas externas, de famílias pertencentes ao município ou de fora, que estudavam na Escola Normal e ficavam durante a semana nas pensões domiciliares na cidade de Santo Antônio de Pádua, como relata a aluna AP2, 2016:

Eu morava na fazenda e vinha para Pádua estudar, durante a semana, morava em pensão. E final de semana, quando o pai, não vinha buscar, eu pegava o ônibus e ia pra Baltazar e de lá atravessava o rio e ia para a fazenda. "As alunas externas que apresentassem dificuldades em alguma matéria ficavam na parte da tarde para estudar. (Comunicação oral, 2016).

No manual do aluno, são estabelecidas as condições para matrícula dos alunos, e isso reportou as exigências do decreto Lei de 1937, na Escola Normal de Pádua a exigência é um atestado médico comprovando que o aluno não possui doença infecto- contagiosa. O que leva a pensar que neste contexto escolar, o pedido de atestado médico, se deve ao fato de alguns alunos serem internos nesta instituição, o que poderia ser passível de contaminações e também para que só se efetuasse matrícula dos alunos ditos normais.

No manual do aluno, de 1927, do Ginásio Municipal, encontra-se o valor das mensalidades para o curso de professor primário, na Escola Normal de Pádua. As turmas de primeiro e 2º ano pagavam anualmente 360\$ contos de réis, as turmas de terceiro e 4º ano, pagavam a mensalidade de 425\$ contos de réis em 1926. A importância anualmente paga era dividida da seguinte forma: a primeira parcela no ato da matrícula, a segunda parcela no dia primeiro de junho e a terceira parcela em primeiro de setembro.

Utilizando um conversor de moedas do Jornal Estadão, respeitando as diferenças de inflação, hoje o valor da anuidade, para alunos internos na Escola Normal de Pádua, seria de R\$ 22.000,00 aproximadamente. O que sugere ser esta instituição voltada para a formação da elite, na época. O que é confirmado por AP1, quando perguntado em nosso encontro se a escola era uma instituição onde a elite estudava, ela me disse que sim, era ali que a elite estudava.

AP2, também faz observações sobre a Escola ser voltada para o atendimento da elite:

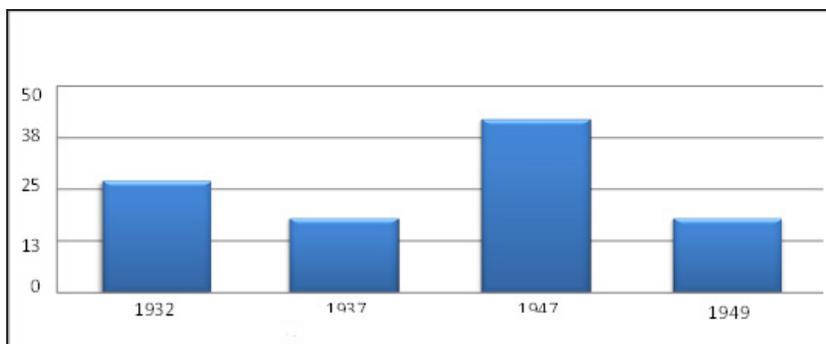
Eu era classe média alta. Classe alta. Filha de fazendeiro. E minhas colegas de turma, a maioria era da cidade, filhas de comerciantes e também de situação econômica boa. Acho que da fazenda eram poucas, umas três. Mas todas de classe elevada. Havia na minha turma, umas três alunas que ganhavam bolsa, trabalhavam para estudar. (Comunicação oral, 2016).

Essa elite paduana era formada por grandes fazendeiros, que desenvolveram a agropecuária, pelos grandes comerciantes e donos de indústrias no município de Santo Antônio de Pádua e região.

Quando AP2, afirma que na sua turma havia alunas bolsistas, três no total, não consegui encontrar o critério de escolhas para essas bolsas. AP3, em uma das conversas relata que: Quando iniciou os seus estudos, ela iniciou no Ginásio Caribé da Rocha, mas que houve um incidente na volta da aula, e seu pai não permitiu que ela estudasse à noite, pois, temia por sua segurança.

Estudar no Colégio de Pádua seria muito difícil. Pobre e de família numerosa, eram 15 irmãos. Então para manter os estudos e se formar professora, ela e os irmãos quebravam pedra e lavavam as roupas das alunas internas no Colégio de Pádua mediante pagamento. Algumas alunas eram inclusive da sua turma do curso Normal. Perguntei à entrevistada se ela era de alguma forma discriminada por essa situação, e ela me disse que não, o fato de trabalhar para algumas colegas de classe social mais elevada, não causava constrangimento a ela, disse-me que duas ou três alunas, às vezes faziam piadinhas e ela não ligava, pois queria estudar.

Gráfico 3: Quantitativo de alunos (1932 - 1950) – Escola Normal de Pádua



Fonte: ????

No livro de registro de turmas, observei que as turmas não eram formadas com sequência anual, há espaço de até dez anos entre a formatura de uma turma e outra. O gráfico 3, anteriormente mostrado, é um demonstrativo das turmas no período entre 1937 a 1947. A primeira turma formou-se em 1932, com vinte e sete alunos, onde vinte e cinco eram do sexo feminino e dois eram do sexo masculino.

A rotina do curso começava, com aulas a partir das sete horas, com aulas até às doze horas. AP1 confirma essa rotina, contando:

Na entrada do Colégio nós nos formávamos, batia o sino, quando era lá embaixo, nós nos formávamos cada um na sua série, cantava o hino nacional, depois entrava em forma, turma por turma entrava para a sala de aula. As aulas eram no prédio comprido (foi demolido há alguns anos), conhecido como Velho Casarão, com um corredor no meio e sala dos dois lados. (Comunicação oral, 2016).

A Escola Normal de Pádua, não se diferenciava do Colégio de Pádua, com relação à disciplina, o mesmo rigor imposto aos alunos era imposto às alunas. O uso do uniforme era obrigatório, como afirma AP1:

Era obrigatório, não tinha desculpa, que eu não tenho uniforme ou que meu uniforme está sujo. As meninas usavam aquelas saias pregueadas, nós passávamos aquelas saias, no colchão, naquela época era colchão de crina, levantava o lençol, arrumava as pregas bem arrumadinhas, púnhamos o lençol e dormíamos em cima, no dia seguinte a saia estava linda. (Comunicação oral, 2016).

1.2 Escola Normal Roberto Silveira, anexa ao Ginásio Caribé da Rocha

O curso Normal da Escola Normal Roberto Silveira, anexa ao Ginásio Caribé da Rocha, iniciou suas atividades em 1957 com dez alunos e sua última turma no ano de 2003, quando esta escola foi extinta. O nome de Escola Normal Roberto Silveira, anexa ao Ginásio Caribé da Rocha, foi mantido até 1974, quando passou a ser chamado de Colégio Caribé da Rocha, unificando todos os cursos oferecidos por esta instituição.

No livro de registros da prova de admissão, para acesso à primeira turma, do curso Normal, o número de inscritos foi de catorze alunos. Destes somente sete foram aprovados sendo que seis eram oriundos do curso Ginásial do Ginásio Caribé da Rocha. Desta seleção observei que dois eram do sexo masculino, e as idades variavam de dezesseis a vinte sete anos. Nas próximas seleções também observei que as idades obedeciam a essa variante, em função de alguns problemas, inclusive de dificuldades de acesso a escola, como relata AC1:

Aí, normalmente, quem estava a noite, eu quando fui pra lá já estava no segundo ano normal, já estava com 17, 18 anos porque antes eu morava na roça, entrei no colégio mais tarde aqui. Mas a gente também entrava em qualquer série. Eu, por exemplo, entrei no primário no Eusébio de Queiroz, eu já entrei na terceira série. Quem que sabia ler e escrever entrava pra escola. (Comunicação oral, 2016).

Esta primeira turma, concluiu o curso com dez normalistas, em dezembro de 1959; as três alunas que ingressaram, vieram transferidas do Colégio de Pádua, onde cursaram o primeiro ano e transferiram no segundo ano. AC1, em entrevista afirma que:

Eu fui pra lá, por que minha mãe ficou doente e foi para o Rio para se tratar e nós morávamos aqui com minha vó, então nós tivemos que ir pra lá (Caribe) para estudar a noite, para ficar de dia com minha avó, pois, minha mãe não estava aqui. Ai a gente teve que ir pra lá (Caribé) pra estudar a noite. Fiz meu segundo e terceiro ano. Mas fiz nesta turma que foi a primeira do Colégio. (Comunicação oral, 2016).

AC1 cursou a Escola Normal e trabalhou no Ginásio Caribé da Rocha, por 33 anos. Entrou em 1965, como secretária e quando saiu para aposentar ocupava o cargo de diretora. Atividade de docência exerceu somente durante um curto período, quando atuou na turma do curso de admissão.

Voltando ao Livro de registro para admissão para o primeiro ano da Escola Normal, e analisando as ofertas para o acesso, observei que em dezembro de 1957 e fevereiro de 1958, os dois processos contaram com 21 alunos, sendo que destes somente treze foram aprovados. AC1 afirma que era grande o número de reprovações para ingresso nos cursos, e que o Ginásio Caribé da Rocha, montava uma turma preparatória para este exame de seleção. Esta turma, não era somente para escola Normal, mas para outros cursos como: Contabilidade, Científico, e mais tarde na década de 1970, para o Colégio Estadual Rui Guimarães de Almeida, que foi inaugurado em Santo Antônio de Pádua. Na admissão para escola Normal, alguns alunos eram reprovados mais de duas vezes, para ter o acesso ao curso, dado a dificuldade das provas.

A formatura da primeira turma de professores da Escola Normal Caribé da Rocha aconteceu no dia 19 de dezembro de 1959, com colação de grau no cine Santa Helena em Santo Antônio de Pádua, contou com a presença do Deputado Paduano Luiz Bráz, que foi paraninfo desta turma, como oradora a normalista Nelzi Rocha. É destacada nesta cerimônia, a presença do fundador da CNEC, Felipe Thiago Gomes - Livro de ata colação de grau 1959.

1.3 As memórias

Esta foi a parte da pesquisa muito interessante, pois comecei a ouvir histórias das pessoas. Histórias de cotidiano escolar e no meio destas histórias, escutei histórias de vida que não cabe aqui relatar. Observei o quanto as pessoas estão sozinhas com suas histórias que para muitos parecem pouco atraente, mas que quando você se dispõe a ouvir, as caixinhas de guardar o tempo são abertas e delas saem risos e lágrimas.

Quando ouvi a história do pai de AC3, que era um homem simples, sabia ler, escrever e contar e colocou os filhos na escola, para que estudassem, pois a melhoria de vida deles era por este caminho, ou também o relato de AC3, que diz que o pai que insistiu para que ele estudasse, pois com estudo teria melhor condição de trabalho e poderia ajudar a família, foi e triste saber as dificuldades que passaram estas famílias para que os filhos estudassem e observei que o estudo trouxe para ambos melhores condições de vida e de trabalho.

Ouvi nas entrevistas e nas conversas informais, e ao ouvir as memórias é possível entender melhor o outro e dividir as suas memórias. Portelli, afirma que:

A essencialidade do indivíduo é salientada pelo fato de a História Oral dizer respeito à versão do passado, ou seja, à memória. Ainda que esta seja sempre moldada de diversas formas pelo meio social, em última análise, o ato e a arte de lembrar jamais deixam de ser profundamente pessoais. A memória pode existir em elaborações socialmente estruturadas, mas apenas os seres humanos são capazes de guardar memórias (1997, p. 16).

Observei este fato com todas as pessoas que entrevistei no primeiro momento diziam assim: não me lembro de nada desta época. E depois elas começavam a falar e falar. Senti que todos tinham necessidade de evocar as suas lembranças e de falar sobre as mesmas.

Dois pontos em comum encontrei nas memórias, uma relacionada aos desfiles escolares, que era um momento de consagração da Escola Normal que desfilava junto ao Colégio de Pádua. P3 conta que era lindo de ver a ordem e a disciplina, com que os alunos passavam na avenida. As normalistas com uniformes impecáveis, a banda do Colégio, fazia o coração bater mais forte.

Outro ponto em comum das memórias são as festas do Colégio de Pádua, tanto a Festa de Formatura da Escola Normal de Pádua, como as festas de Estudantes. Ambas eram anunciadas no Jornal Local, mas para marcar o momento do que para chamar as pessoas para participar de tal evento. O público era seletivo, para quem direta ou indiretamente participava do Colégio.

A vida social da Escola Normal de Pádua era vinculada ao Colégio de Pádua. Eram muitas as atividades como afirma AP1:

O Colégio tinha as atividades do grêmio, as sessões literárias, tinha teatro. Até que a escola naquela época tinha um trabalho melhor que hoje, mais interessante que hoje. Nós fazíamos. Nós?

Eu acompanhava o andar da carruagem. Tinha sessão, organizava peças, balé e a festa do colégio também era assim muito bonita. Festa do estudante tinha rainha, cinema. Nós íamos ao cinema (Comunicação oral, 2016).

AC2, não se lembra muito do cotidiano escolar da Escola Normal do Colégio Caribé da Rocha, mas lembra da sua festa de formatura, que aconteceu no Clube Social de Pádua, detalha a festa assim: “As normalistas estavam todas de rosa e os rapazes de terno preto, no meio do clube havia um pinheiro enorme e cada formando levava uma vela e colocava no pinheiro, disse que a árvore ficou iluminada e que logo depois eles dançaram várias valsas”

AC3 confidencia que não participou da festa de formatura, somente da Colação de Grau, pois não havia condições financeiras para participar deste evento, pois era muito caro e não poderia levar toda família.

Das normalistas entrevistadas, somente AC3, que não exerceu a função de professor, quando terminou, não tinha idade para a carreira inicial, então trabalhou no comércio local e depois passou em concurso público para outra área.

Conclusão

Depois de tudo que foi lido, procurado e encontrado, discutido e ouvido, faz-se necessário terminar este trabalho, mesmo tendo a certeza que esta pesquisa não se encerra por aqui. Outros olhares e nuances surgirão e darão segmentos a outras pesquisas.

O olhar de pesquisadora nas duas instituições faz ponderar sobre a hegemonia que passa pelo imaginário das pessoas. Imaginário construído quase que inconscientemente, mas que lhe dá a certeza que uma escola é melhor que a outra. Os símbolos sociais, as indumentárias, a organização espacial, o nível econômico dos que frequentam determinados espaços também fazem a avaliação dos lugares.

Investigando a Escola Normal de Pádua desde sua fundação, acompanhando a parte documental da escola, percebo que além do rigor ao cumprimento de toda parte legal da escola, da disciplina dos alunos e das avaliações, é preciso perceber o que foi além desta parte. Conversei com ex-alunos, pessoas ligadas ou não a Escola e percebi que o currículo oculto da Escola Normal de Pádua é o que diferenciou esta instituição no seu tempo das outras instituições de ensino.

Retorno às frases de inauguração do Colégio de Pádua: que estaria naquele momento criando uma escola para jovens de boa fortuna, e na inauguração do Caribé da Rocha, nas palavras do fundador da rede CNEG, ele diz que: esta escola seria para atender à classe trabalhadora, mesmo com a distância no tempo, uma dita em 1916 outra em 1953, essas frases permearam o perfil do aluno que ali estudava.

Em consulta aos registros das disciplinas ofertadas à época, foi possível observar que não havia grandes diferença na grade curricular a ser trabalhada, pois as duas instituições de ensino seguiam o que era deliberado pelos órgãos oficiais.

Como explicar, que mesmo oferecendo um curso noturno, gratuito, a Escola Normal anexa ao Ginásio Caribé da Rocha, não conseguiu durante todo o período investigado ter ultrapassado o número de alunos da Escola normal de Pádua?

Não cabe aqui fazer uma análise simplista dos fatos, pois uma variedade de fatores interfere nesse resultado. De conversa em conversa, fui escutando, que na década de 60, não havia muito estímulo para que as pessoas estudassem, e quem trabalhava durante o dia, não pensava em estudar a noite. Não se entendia o estudo como uma possibilidade de melhoria de vida. Quando perguntei à AP2, por que tanto sacrifício para estudar, ela me respondeu prontamente: para melhorar de vida. Por isso dobramos na família, a nossa carga horária de trabalho, para ganhar mais e pagar os estudos.

O entendimento sobre as representações coletivas, pode definir que o que procurei na escola Normal de Pádua, estava no imaginário social das pessoas, como algo sólido, como oferta de participar de um espaço culturalmente diferente do cotidiano de Santo Antônio de Pádua. Era o uniforme, as aulas, o balé, as festas, a disciplina, isso fazia a diferença na escola.

AC3, aluno da Escola Normal do Ginásio Caribé da Rocha, fala em uma das conversas, que seu sonho era estudar no Colégio de Pádua, como não havia condições, pois era de família pobre e numerosa e seu pai queria que ele estudasse para ser professor, pois conseguira emprego rápido e ele poderia ajudar a família. Ele formou professor, e quando pode, veio para o Colégio de Pádua participar do Coral Comunitário. AC3 confidenciou que havia certo fascínio, um sentimento de pertencimento, ao participar do coral.

A Escola Normal anexa ao Ginásio Caribé da Rocha, era o contraponto, atendia em sua maioria a classe trabalhadora, tinha em sua maioria os mesmos professores, mas trazia no seu bojo, a formação para a classe trabalhadora. E a Escola Normal anexa ao Caribé da Rocha, cumpriu o seu

papel, formou professoras, que por razões diversas não poderiam frequentar a Escola Normal de Pádua e que na ausência de escolas públicas e gratuitas, ela ofertou ensino de qualidade há um grupo de pessoas que estavam fora deste processo educacioanal.

Os arranjos sociais existentes na década de 60, levam a crer que havia diferenças entre as duas formações. Essas podem não aparecer nos livros, mas aparecem nas falas, nos depoimentos, aparecem no horário das aulas. Como li em Candau e Moreira (2007), o currículo oculto que faz as diferenciações no cotidiano escolar.

Uma pergunta que fiz a todos os entrevistados foi da importância do estudo na vida delas, afinal elas estudaram em uma época em que escola, não era muito aberta para mulheres e principalmente as professoras AC1, AC2 e AC3 e AP2, me disseram que o estudo foi fundamental para uma melhoria de suas vidas, ter uma profissão, que ajudava no sustento de suas famílias foi um diferencial em suas vidas.

Para as alunas AP1 e AP2, foi natural estudar, fizeram carreira inicial e AP1 tornou-se professora na Escola Normal de Pádua. AP2 e AP3 foram professoras da Rede pública Estadual. Todos os entrevistados já estão aposentados.

Referências

ALBERTI, V. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

GODOLPHIN, Nuno. A fotografia como recurso narrativo: problemas sobre a apropriação da imagem como mensagem antropológica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 161-185, jul.-set., 1995.

FIGARO, Roseli. **A triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho**. revista Fronteiras - estudos midiáticos. Unisionos, RS. v. 16, n. 2, p. 127, maio-ago. 2014.

JAPIASSÚ, Hilton & MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 4. atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LE GOFF, Jacques. História. In: _____. **História e Memória**. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1996.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MATOS, Júlia Silveira. Senna, Adriana Kivanski de. História Oral como fonte: problemas e métodos. **Historiae**, Rio Grande, v. 2, n. 1, p. 95-108, 2011.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação a construção da memória educativa. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 10 jul.-dez. 2005.

NOSELA, Paolo e BUFA, Ester. **Instituições Escolares**: como e porque pesquisar. Campinas SP: Alínea, 2009.

NORA, Pierre. Entre memória e história: problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, dez. 1993.

OLIVEIRA, Sérgio. As vozes presentes no texto acadêmico e a explicitação da autoria. **Pedagogia em Ação**, v. 6 n. 1, 2014. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/9182>. Acesso em: 26 mar. 2021.

PICCININI, Rita Amélia Serrão. **A Casa da Águia**. Rio de Janeiro: Gráfica Lux, 2005.

PORTELLI, Alessandro. Tentando Aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto História**, São Paulo, n. 15, abr. 1997.



11 ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DO SUBPROJETO DO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE COM O SUPORTE DO SOFTWARE CHIC

Renata Pacheco Marins

PPGE_n - UFF

Fabiano Dos Santos Souza

PPGE_n – FEUFF - UFF

Considerações Iniciais

O presente artigo é um recorte da pesquisa de mestrado em Ensino da Universidade Federal Fluminense intitulada “A Contribuição do PIBID na Formação Inicial de Professores de Educação Física na Universidade Federal Fluminense”. Objetivou-se analisar a implementação do Subprojeto do PIBID no curso de Educação Física da UFF, no período de 2010 a 2018, com a finalidade de compreender seus possíveis impactos na formação de professores de Educação Física.

Como objetivos específicos, buscou-se (i) Analisar as etapas de implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Educação Física pela UFF; (ii) Analisar o perfil dos bolsistas de iniciação à docência participantes do subprojeto PIBID de Educação Física da UFF; (iii) Mapear ações desenvolvidas pelo subprojeto do PIBID Educação Física - Niterói; (iv) Identificar impactos das ações e/ou atividades implementadas pelos agentes do PIBID de Educação Física da UFF na formação inicial de professores.

Dois questionamentos fizeram presente nessa pesquisa: (i) Quais características correspondem ao processo de formação inicial de docentes podem ser observadas na execução da política nacional de formação inicial de professores pelo Subprojeto do PIBID de Educação Física da Universidade Federal Fluminense; (ii) Quais possíveis impactos das ações e/ou atividades implementadas pelo Subprojeto do PIBID de Educação Física pela Universidade Federal Fluminense na formação inicial dos licenciandos envolvidos?

Esse capítulo apresenta reflexões acerca do PIBID no curso de Educação Física da UFF e o perfil de seus participantes. Para análise dos dados coletados, uma ferramenta estatística foi utilizada com a capacidade de examinar os discursos, evidenciando a dinâmica dos comportamentos dos sujeitos, em um método não simétrico de análise de dados, a Análise Estatística Implicativa (ASI), com o suporte do software CHIC (Classificação Hierárquica, Implicativa e Coesitiva) tendo como funcionalidade: “extrair de um conjunto de dados, as regras de associação com base em regularidades entre dados (variáveis), cruzando sujeitos (ou objetos) e variáveis obtidas por meio destas regras” (GRAS, 2015, p. 11).

1 0 subprojeto do PIBID de Educação Física

O PIBID é uma ação da Política Nacional da Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), organizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo formalmente instituído pelo Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2007.

A formação inicial de professores vem sendo muito discutida com relação a sua real importância. Propõem-se que ela deve estar atenta as reais demandas das escolas, devendo se especializar nas problemáticas desse campo. Para Nóvoa (1997), é de grande relevância que haja uma imersão profissional no seio do professorado, e uma cultura organizacional no seio da escola, tendo o compromisso ético e moral, buscando superar a ideia de produtor do conhecimento.

O PIBID é implementado na intencionalidade de valorizar o magistério e apoiar os estudantes de licenciatura plena das instituições envolvidas. O programa busca promover essa articulação entre a universidade e o espaço escolar, cumprindo o papel de formação discente, exercendo a contribuição na formação continuada do professor da educação básica, fomentando o processo de construção de novas metodologias para o ensino e aprendizagem, por meio das construções de projetos inovadores.

Um dos objetivos propostos pelo PIBID é exatamente estreitar a relação entre dois campos do saber, universidade e escola. Nóvoa (2009) vem embasar o PIBID no aspecto da formação e desenvolvimento profissional dos professores, e defende uma formação de professores respaldada no trabalho na escola e na vivência em casos concretos; em uma formação que combine o conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior, no conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas; e por fim, formação de professores embasada no diálogo e trabalho coletivo, reforçando a responsabilidade social da profissão:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, sem dúvida, constitui-se numa das alternativas potenciais para fortalecer a formação inicial, considerando as conexões entre os saberes que se constroem na universidade e os saberes que cotidianamente são produzidos e se entrecruzam nas unidades escolares. A experiência real do professor em exercício na educação básica é relevante por enriquecer a formação inicial e profissional dos licenciandos, bolsistas do programa, uma vez que estes entram em contato direto com a realidade vivenciada diariamente pelos professores de ensino fundamental e de ensino médio. (SARTORI, 2011, p. 2).

Outro aspecto relevante é a imersão dos licenciandos na prática escolar de forma imediata. Antes mesmo dos estágios obrigatórios os estudantes podem vivenciar a realidade da escola, pois o programa visa introduzi-los nesse espaço o quanto antes, de modo que possam refletir junto com o professor regente da turma, o supervisor, sobre questões que permeiam a realidade do ensino.

Além dos licenciandos, são constituintes desse programa os supervisores, professores das escolas públicas onde ocorre a prática docente, que orientam e acompanham os estudantes no campo escolar/profissional. Contribuem com sua experiência para a formação desses estudantes, ao

mesmo tempo desenvolvem-se em serviço, conforme defende Nóvoa (1997), ou seja, uma formação inicial no seio da escola.

Outros participantes do PIBID são: o coordenador institucional, docente responsável pela coordenação do projeto no âmbito da IES e interlocutor da CAPES; o coordenador de área, representante do curso de licenciatura, professor da universidade. O coordenador de área é o responsável pela orientação acadêmica dos bolsistas, pela articulação com as escolas, coordenação de pesquisas, encontros semanais, visita às escolas, avaliação do subprojeto e por todos os envolvidos.

O subprojeto do PIBID do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Fluminense ocorreu no período de 25 de setembro de 2009 a 31 de março de 2018. O relatório final (UFF, 2018), no indicador de atividades, apresenta dados sobre produções bibliográficas, didáticas pedagógicas e desportivas que foram realizadas: (i) Participação e apresentação das produções em grandes eventos; (ii) Construção de materiais didáticos para aulas; (iii) Planejamento das aulas; (iv) Produção de banco de imagens dos trabalhos desenvolvidos na escola; (v) Introdução de esportes pouco tradicionais; (vi) Atividades físicas para pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física; (vii) Resgate dos jogos populares; (viii) A diversidade nos movimentos das atividades rítmicas e culturais nas escolas. Demonstrando a continuidade de ideias e objetivos presentes em vários anos.

Na análise documental dos relatórios do subprojeto, ficou perceptível a necessidade de se pensar a licenciatura em articulação com a escola pública. Há indícios de que o contato dos licenciandos com a escola, proporcionou sua imersão no cotidiano escolar, fomentou uma articulação entre o que foi aprendido na universidade e as experiências formativas realizadas no âmbito da escola, conseqüentemente, promovendo uma ampliação do seu olhar como futuros professores. “A licenciatura envolvida nesse subprojeto possibilita afirmar à docência como princípio norteador da Graduação em Educação Física na UFF”. (UFF, 2013, p. 134).

2 Análise dos dados multidimensionais: um estudo sobre as concepções dos bolsistas do PIBID

Nesse tópico, propõe-se analisar os dados coletados, por meio da Análise Estatística Implicativa (*Analyse Statistique Implicative* – ASI), com o método de análise de similaridades com o suporte do software CHIC (Classificação Hierárquica, Implicativa e Coesitiva).

As análises foram desenvolvidas a partir da participação de forma voluntária de 30 ex-bolsistas de iniciação à docência do subprojeto do PIBID de Educação Física da UFF que atuaram no período de agosto de 2010 a março de 2018. Esses alunos serão caracterizados como agentes e estarão numerados aleatoriamente a fim de manter o sigilo da pesquisa. Estes contribuirão voluntariamente para o estudo, respondendo ao instrumento de coleta de dados, com 6 questões abertas e 16 questões fechadas, disponibilizado no sistema Google Drive on-line no período de 06/11/2018 a 02/01/2019.

Como forma de caracterizá-los melhor, o Quadro 3 expõe o quantitativo de agentes conforme as suas idades.

Quadro 3: Distribuição dos respondentes segundo as idades, em anos completos, em 31 de dezembro de 2018.

Idade (anos)	N. de respondentes (UFF)
De 19 a 21	5
De 22 a 24	12
De 25 a 27	8
De 28 a 30	1
Acima de 31	4
Total	30

Fonte: Os autores.

Essa pesquisa propôs a analisar os possíveis impactos, contribuições e as ações por parte dos agentes implicados nesse programa, como também as condutas e as perspectivas dos sujeitos entrevistados em relação às suas assimilações sobre a implementação do PIBID no cotidiano da escola participante.

O software CHIC foi utilizado para construir agrupamentos das respostas ao questionário aplicado e perceber as diferenças entre as similaridades e as concentrações entre as variadas respostas selecionadas, desejando uma avaliação mais ampla e completa. Um recurso a mais para o pesquisador, pois consegue lidar com grande quantidade de dados e codificá-los, facilitando, assim, o processo de interpretação dos dados, gerando gráficos que podem ser visualizados:

No Brasil, a utilização do CHIC apresenta certas peculiaridades. Primeiro, ele tem sido usado em diferentes centros de pesquisa, porém a maior parte deles relacionado com a área de Educação, mais especificamente com a formação de educadores e profissionais que atuam em atividades de cunho educacional. (VALENTE, 2015, p. 84).

A Análise Estatística Implicativa (ASI) tem como fundamento para Souza (2016), a elaboração de ferramentas teóricas que instrumentam um método de análise de dados. Tendo a intencionalidade, a retirada de informações, de constantes, de padrões indutivos, não regulares e congruentes, e a concessão de uma proporção probabilística em proposições. Atribui um valor à qualidade desses padrões tendo como objetivo:

[...] a extração do conhecimento, de invariantes, de regras indutivas, não simétricas e consistentes, e a atribuição de uma medida probabilística em proposições do tipo: quando a está escolhido tem-se a tendência de escolher b. A Análise estatística implicativa quantifica a qualidade dessas regras. (OKADA A; SANTOS; OKADA S., 2008, p. 308 *apud* TEXEIRA, 2015, p. 95).

O CHIC contribui para construção da análise pelo cruzamento das variáveis, identificando os comportamentos dos agentes envolvidos, agrupando-os em forma de dados. A metodologia utilizada no estudo foi análise similaridades.

Utilizou-se a mesma metodologia elaborada por Gras e Almouloud (2015, p. 76 *apud* SOUZA, 2016, p. 198-199), são elas: “fases fundamentais de uma análise de dados multidimensionais: (i) instrumentos de coleta de dados; (ii) organização e exploração; (iii) instrumentos de tratamentos; (iv) interpretação”. Sendo recomendado pelos pesquisadores que, ao interpretar as informações, deve-se levar em consideração a questão e os objetivos do estudo.

Antes da aplicação do CHIC, segundo Souza (2016), é preciso converter as informações adquiridas pelos questionários, de forma precisa e organizada, para que se construa um maior embasamento para a fundamentação teórica. Para uma melhor organização dos dados Guimarães (2018) sugere elaborar uma planilha Excel (Office para Macintosh) ou da Microsoft, cuja extensão seja em “CSV” (*Comma Separated Values*), onde essas informações possam ser acomodadas a um banco de dados para o processamento e para a análise, pois, somente dessa forma, o arquivo poderá ser aberto pelo software CHIC.

No processo, as respostas do questionário foram convertidas em variáveis, sendo atribuídos valores, 0 para ausência e 1 para a presença de determinada informação, dessa forma o pesquisador pode interpretar na tipologia e na semelhança e dessemelhança. Durante o estudo, foi

A análise de similaridade, para Souza (2016), possibilita ao pesquisador estudar e interpretar as associações formadas de forma hierárquica e ascendente das classes de variáveis, constituídas significativamente a certos níveis da árvore de similaridade, utilizando, para esta análise, duas informações que auxiliam na interpretação: os níveis significativos e a tipicidade.

Aplicou-se dois critérios para análise de similaridade. Em princípio, a análise de similaridade tem início após a verificação do nó ou da classe com maior nível de semelhança, caracterizado pela cor vermelha, que, quanto mais próximo da raiz, mais significativo é; quanto mais distante, menos significativo, ou seja, é onde o pesquisador deve focar com maior ênfase sua atenção. Posteriormente, inicia-se pelos níveis significativos, que facilitam na interpretação dos dados, da árvore de similaridade e hierarquia implicativa (ALMOULOU, 2015).

Neste estudo, foi feita uma análise da sequência dos nós significativos fornecidos pela análise de dados pelo CHIC. Souza (2016) compreende por índice de similaridade como sendo a probabilidade de ocorrência da associação entre as variáveis respostas.

A análise da tipicidade representa um conjunto de variáveis, um grupo ótimo de sujeitos em relação ao total dos entrevistados, apresentando uma participação típica em relação ao todo. Para Almouloud (2015), a tipicidade pode ajudar o usuário na interpretação das árvores de similaridade e da hierarquia implicativa.

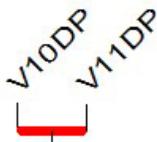
O CHIC em cada classe ou subclasse da árvore de similaridade verifica dentre todas as variáveis suplementares existentes, por meio de cálculos probabilísticos qual variável suplementar é típica daquela classe ou subclasse, calculando todos os riscos de todas as variáveis suplementares. Aquela variável suplementar que apresentar menor risco de uma afirmação ser falsa, é denominada de variável típica daquela associação hierárquica constituída pelo CHIC na classe ou subclasse. Isto é, a variável típica e a variável suplementar que possui o menor risco de apresentar uma afirmativa falsa, sendo que a variável típica do grupo de sujeitos não quer dizer que a resposta foi unânime a todos os sujeitos (SOUZA, 2016).

O programa CHIC apresenta-se como facilitador ao pesquisador, pois apresenta todos os nós significativos, aqueles em que o pesquisador deve focar sua atenção na análise; a classificação dos níveis e similaridades, que quanto mais próximo da raiz maior é o seu índice de similaridades; os grupos ótimos da tipicidade das classes, determina os sujeitos “mais característicos” em relação ao todo; as variáveis típicas que são caracterizadas pelas

as variáveis suplementares adicionadas a um percentual que traduz o risco dessa afirmação ser falsa, lida com uma quantidade de dados e organiza, dinamiza. Não cabe ao qualquer tipo de julgamento. Após a organização dos dados, é tarefa do pesquisador analisar, interpretar os dados, para apresentar as devidas conclusões a luz do referencial teórico escolhido para análise.

O primeiro nó significativo do nível 1, com índice de similaridade tendendo a 1, é explicitado pelas respostas das variáveis (V10DP e V11DP) na Figura 21, extraída da Figura 20, que pode ser observado na estrutura hierárquica da árvore de similaridade na subclasse A2 e apresenta forte interação entre essas duas variáveis.

Figura 21: Primeiro nó significativo ao nível 1 formado pelas variáveis (V10DP e V11DP)



Fonte: Os autores.

Quadro 4: Variáveis associadas hierarquicamente, primeiro nó significativo classificado ao nível significativo 1.

(V10DP V11DP)	
V10DP	10. O PIBID inseriu os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem. <input type="checkbox"/> Discordo totalmente (X) Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo totalmente
V11DP	11. O PIBID contribuiu para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. <input type="checkbox"/> Discordo totalmente (X) Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Concordo totalmente

Fonte: Os autores.

As perguntas que retratam essas variáveis são indicadas no Quadro 4, cujo número de ocorrência das variáveis (V10DP) e (V11DP) foi de um agente respondente do questionário em cada caso. A variável típica dessa subclasse é (V5D), cuja expectativa em relação ao seu curso de licenciatura

em Educação Física era de construir/solidificar um conjunto de conhecimentos da Educação Física já vistos na escola básica, com o risco tendendo a o de que esta afirmação seja falsa. O grupo ótimo dessa tipicidade é formado pelo aluno agente 19 da pesquisa.

Com o intuito de buscar um entendimento sobre o que ocorreu neste nó significativo, a análise hierárquica e relacional da subclasse A2 pode ser inicialmente analisada pela narrativa do agente 19 a partir dos registros textuais das respostas fornecidas pelas questões fechadas e abertas do questionário aplicado.

Na questão 17, foi solicitado aos bolsistas de iniciação à docência que escrevessem sobre os pontos positivos da sua participação no PIBID:

“1) Melhoria na capacidade de improviso; 2) Maior compreensão da realidade escolar”. [Registro textual do agente 19]

O agente 19 relata na questão, que concorda totalmente que o PIBID contribuiu para sua formação no curso de Educação Física, mas deixa transparecer na resposta da questão 16 que obteve uma relação regular com o professor supervisor envolvido no projeto, assim como, na questão 22, que indaga sobre a coordenação de área, se foi proporcionada uma perspectiva metodológica para o ensino de Educação Física, o agente responde concordar parcialmente.

Na questão aberta de número 18, quando se solicita que dissertem pelo menos sobre dois pontos negativos que marcaram sua participação no PIBID, o respondente relata três pontos:

“1) Pouca tentativa de solucionar problemas, apenas tapando o sol com a peneira;

2) Pouca fiscalização dos bolsistas; 3) Inexistência de um roteiro de estágio”. [Registro textual do agente 19]

O agente 19 traz um dado que é enfatizado na questão 14, mostrando, que ocasionalmente, nos espaços destinados, ocorria uma discussão de conteúdos e temas da disciplina relacionados a diferentes perspectivas metodológica, tão importantes para a construção pedagógica. Para Schön (2000), independente da linguagem que se estabeleça, nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre construções, são sempre tentativas de colocar de forma explícita todas as intenções propostas.

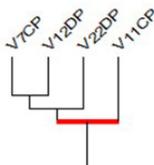
Esse nó apresenta-se na dificuldade de inserção desses agentes na escola, que pudessem criar e participar do seu cotidiano e também para a articulação entre a teoria e prática.

A falta de relação da teoria com a prática é uma questão que gera desconexo para a formação inicial, pois não apresenta sentido para os licenciandos. Gatti (2014) sustenta a ideia de que a formação é feita ainda de forma muito insatisfatória, pelo desequilíbrio entre teorias e práticas, gerando uma teorização muito abstrata.

Os dados mostram que, apesar de o agente reconhecer que o PIBID trouxe contribuições significativas para sua formação, em alguns pontos deixou a desejar. Há indícios de que possa ter ocorrido falta de uma orientação mais efetiva por parte da coordenação e/ou supervisão, seja pela falta de encontros que viabilizassem mais diálogos e ou pela participação mais efetiva de todos os envolvidos.

No quinto nível da árvore de similaridade, na subclasse A1, relacionada às variáveis da subclasse ((V7CP V12DP) V22DP) V11CP) (Figura 22). Com índice de similaridade de 0,997084, as variáveis indicadas são retratadas no Quadro 3.

Figura 22: Segundo nó significativo ao nível 5, formado pelas variáveis ((V7CP V12DP) V22DP) V11CP), destacado da árvore de similaridade da Figura 20.



Fonte: Os autores.

As variáveis associadas hierarquicamente ((V7CP V12DP) V22DP) V11CP) têm como grupo ótimo formado por dois agentes (29 e 30), revela que há uma relação forte entre estas variáveis, permitindo compreender a concepção das respostas dadas em relação à respectiva participação no PIBID de Educação Física da UFF. A variável típica a esta classe é (V5E) com um risco tendendo a zero de que esta afirmação seja falsa. Essa variável típica corresponde à expectativa dos licenciandos com relação ao seu curso de licenciatura de Educação Física, que disseram possuir outras expectativas das que foram destacadas. As questões que representam essas variáveis são indicadas no Quadro 5.

Quadro 5: Variáveis associadas hierarquicamente, segundo nó significativo classificado ao nível 5

(V7CP V12DP) V22DP) V11CP)	
V7CP	7. O PIBID de Educação Física contribuiu na sua formação docente. () Discordo totalmente () Discordo (X) Concordo parcialmente () Concordo totalmente
V12DP	12. O PIBID contribuiu para uma formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas. () Discordo totalmente (X) Discordo parcialmente () Concordo parcialmente () Concordo totalmente
V22DP	2. A atuação do coordenador de área proporcionou perspectivas metodológicas de Ensino de Educação Física. () Discordo totalmente (X) Discordo parcialmente () Concordo parcialmente () Concordo totalmente
V11CP	11. O PIBID contribuiu para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. () Discordo totalmente () Discordo parcialmente (X) Concordo parcialmente () Concordo totalmente

Fonte: Os autores.

Constata-se, nesse nó, uma concordância parcial nas questões 7 e 11, representada respectivamente por três agentes (21-29-30) e seis agentes (1-15-20-21-2930). Referindo-se sobre a contribuição do PIBID na formação docente e a articulação entre a teoria da prática e sobre a inserção dos licenciandos no cotidiano da escola. Quando afirmam concordarem parcialmente, deixam transparecer que algo faltou para que não optassem pela concordância total.

Verifica-se, também, a discordância parcial das questões 12 e 22, representada pelos respectivos agentes 29 e 1-12-29-30. Descrevem sobre a contribuição do PIBID sob o aspecto da combinação de conhecimentos teóricos e metodológicos dos professores do ensino superior com os da educação básica, e a outra trata da atuação do coordenador de área. A discordância parcial dessas temáticas faz-nos atentar ao caso.

O resgate da fala do agente 30 é essencial para uma reflexão em torno do que foi colocado. A questão aberta 18 solicita que descrevam dois pontos negativos que marcaram sua participação no programa:

“1. Não refletíamos sobre a nossa prática com a supervisora 2. Não havia troca com a professora da turma”. [Registro textual do sujeito 30]

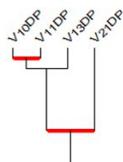
Os registros textuais do agente 30 oferecem-nos um indicativo de que houve uma possível falha no que diz respeito à relação entre os coordenadores de área e/ou com a professor supervisor. A falta de reflexão e diálogo da realidade escolar afeta no que tange à contribuição do programa na formação. Os conhecimentos produzidos pela academia e pelas práticas cotidianas dos professores são parte de um saber, de acordo com Tardif (2012). O distanciamento entre os saberes experienciais e os adquiridos na formação impede que se construa um conhecimento que geralmente é produzido no seio das escolas, em um espaço importante para a formação.

Por isto, é essencial que o diálogo entre as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem seja eficaz. Para isso, enfatiza Nóvoa que:

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. (NÓVOA, 1997, p. 14).

As associações hierárquicas das variáveis que compõem a Figura 23 indicam uma subclasse composta pelas variáveis ((V10DP V11DP) V13DP) V21DP) com o índice de similaridade de 0,973799.

Figura 23: Terceiro nó significativo ao nível 8, formado pelas variáveis ((V10DP V11DP) V13DP) V21DP), destacado da árvore de similaridade da Figura 20.



Fonte: Os autores.

Uma característica dessa variável é a discordância parcial das questões apontadas, cuja variável típica dessa associação é (V5D), constituída pelos bolsistas de iniciação à docência que tinham expectativa em relação ao seu curso de licenciatura de construir/solidificar conhecimentos da educação básica, com o risco tendendo a o de que essa afirmativa seja falsa. O Quadro 6 apresenta as questões das variáveis desse terceiro nó.

Quadro 6: Variáveis associadas hierarquicamente, terceiro nó significativo classificado ao nível significativo 8.

(V10DP V11DP) V13DP) V21DP)	
V10DP	10. O PIBID inseriu os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem. () Discordo totalmente (X) Discordo parcialmente () Concordo parcialmente () Concordo totalmente
V11DP	11. O PIBID contribuiu para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. () Discordo totalmente (X) Discordo parcialmente () Concordo parcialmente () Concordo totalmente
V13DP	13. O PIBID contribuiu para uma formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação. () Discordo totalmente (X) Discordo parcialmente () Concordo parcialmente () Concordo totalmente
V21DP	21. Após a sua participação no PIBID de Educação Física aumentou seu desejo em continuar na carreira do magistério. () Discordo totalmente (X) Discordo parcialmente () Concordo parcialmente () Concordo totalmente

Fonte: Os autores.

As variáveis associadas hierarquicamente ((V10DP V11DP) V13DP) V21DP), encontram-se na subclasse A2, no nível significativo 8. O grupo ótimo dessa tipicidade é formado pelo agente 19.

Dentre as quatro temáticas apontadas nas questões citadas no Quadro 4, pode-se falar sobre a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, oportunizando criação e participação nas diversas experiências metodológicas; a contribuição do PIBID na articulação entre teoria e prática e dos espaços da universidade e escola; em uma formação atenta às múltiplas facetas do cotidiano escolar e por fim, se a participação do PIBID aumentou o desejo de continuar na carreira no magistério.

O item 21 afirma-se, após a sua participação no PIBID de Educação Física aumentou seu desejo em continuar na carreira do magistério. Dos trinta respondentes, apenas quatro discordaram parcialmente (agentes 12-19-23-26). A fim de justificar tal situação, recorre-se à questão 18 do questionário aplicado.

No item 18, “Cite pelo menos dois pontos negativos (caso haja) que marcaram sua participação no PIBID”:

“1. Pouca interação com as outras áreas do PIBID. 2. Pouco interesse do professor da turma no programa”. [Registro textual do agente 12]

“1. Não ter um feedback dos alunos e 2. não conseguir dar continuidade ao trabalho por questões de mudança de escola devido as nossas grades de horário da UFF”. [Registro textual do agente 23]

“1. Muito raramente falou-se durante minha participação do PIBID sobre o modo de avaliação dos professores supervisores pois como planejávamos todo o processo das atividades que ocorriam nos dois semestres de projeto na escola, a avaliação era um assunto que não incluía o aluno-bolsista. Alguns planejamentos eram inviabilizados pelo espaço e material disponível na escola”. [Registro textual do agente 26]

As respostas apresentadas pelos agentes 12 e 23 convergem com as do agente 19, pois versam sobre o processo formativo que os professores supervisores e coordenadores deram ao subprojeto.

“1. Pouca tentativa de solucionar problemas, apenas tapando o sol com a peneira; 2. Pouca fiscalização dos bolsistas; 3. Inexistência de um roteiro de estágio”. [Registro textual do agente 19]

A questão do processo avaliativo foi levantada pelo agente 26 quando expôs que não se sentiu parte do processo no que tangia à avaliação dos supervisores no programa. Esta pode ser uma lacuna que alguns agentes sentiram e esses momentos poderiam ser importantes para uma reflexão sobre os trabalhos desenvolvidos pelos supervisores sob o olhar dos licenciandos.

O processo avaliativo deve ser entendido como um momento construtivo e necessário para todos os atores envolvidos no processo educacional. O modo com que irão realizá-lo é algo que deve ser estabelecido desde o primeiro momento, é de suma importância entender que este é um processo formativo, que seu *feedback* permite refletir sobre as ações, desejadas e indesejadas, ajustando-as para construção de uma formação significativa. Sem esse retorno, o processo pode se tornar desestimulante e sem sentido para seus participantes.

Considerações finais

O presente estudo objetivou analisar a implementação do Subprojeto do PIBID e Educação Física da UFF em Niterói no período de 2010 a 2018, com a finalidade de compreender os possíveis impactos na formação inicial de professores no curso de Educação Física.

Com esse intuito, buscou-se um processo investigativo, no que tange à coleta e à análise de dados. Foi construído um questionário aplicado aos bolsistas, que são licenciandos do curso de Educação Física.

Para a análise das questões apontadas, houve um processo apurativo de coleta de dados com a intencionalidade de buscar bases para a identificação das etapas do processo, para a caracterização do perfil dos agentes envolvidos, das ações e possíveis impactos que o subprojeto do PIBID promoveu aos agentes para sua formação de Educação Física.

Os resultados obtidos pela análise dos questionários aplicados aos licenciandos do subprojeto foram essenciais para a compreensão do trabalho desenvolvido pelos integrantes do PIBID de Educação Física.

Por intermédio das análises do questionário dos licenciandos, observou-se que o trabalho desenvolvido pelo subprojeto trouxe uma aproximação da universidade com a escola, exercendo o que chamamos de práxis pedagógica, conectando a teoria com a prática, refletindo na ação e sobre a ação, como Schön (2000) defende um processo rico e construtivo.

A inserção dos alunos no campo escolar, espaço onde vivenciaram um longo período como estudante, torna-se seu campo de formação profissional, onde devem construir sua identidade profissional. Para Nóvoa (1995), a participação dos licenciandos no campo escolar promoveu ao longo do processo a construção da sua subjetividade e ele interpreta suas ações no plano individual e coletivo, buscando significados para a construção da sua identidade importante para a profissão docente. Sua imersão, até mesmo antes da disciplina prática de ensino, possibilitou entender o cotidiano e os desafios da carreira profissional, desenvolvendo habilidades específicas no contexto escolar. Como exemplo, pode-se falar das dificuldades encontradas de acordo com o pouco investimento em que as escolas públicas vêm tendo, retratadas, por exemplo, na escassez de materiais, no empecilho de ampliar as ações para outras escolas, troca de gestores e professores das unidades escolares, a partir dessas questões, puderam criar alternativas criativas para execução do que haviam proposto.

Outros impactos, de acordo com o relatório final (UFF, 2018), caracterizados como positivos, foram a participação dos licenciandos em diferentes projetos desenvolvidos nas escolas durante as aulas de Educação Física, construção de materiais didáticos, resgate de jogos populares e adaptados para pessoas com deficiência, participação em eventos acadêmicos, nos quais puderam apresentar trabalhos em semanas acadêmicas e congressos, apresentando suas percepções com relação aos subprojetos desenvolvidos no PIBID.

Observaram-se também algumas indagações por parte dos agentes participantes do projeto, pois disseram que o programa foi importante para sua formação, atuando de forma construtiva, mas apontaram algumas falhas sobre o aspecto relacional entre supervisores e coordenadores do PIBID que impactaram durante a execução do programa. Esse dado torna-se um indicador importante para uma possível reflexão por parte de todos os envolvidos, acreditando que, a partir das experiências positivas e negativas, ressignificamos os sentidos, importantes para toda prática reflexiva.

O PIBID, assim como outros voltados para a formação docente, devem ser estimulados com Políticas Públicas permanentes. Atualmente, o PIBID, depois de muitos embates por parte de todos os participantes do programa, ainda é um programa financiado pelo MEC/CAPES. Portanto, é possível manter uma intervenção favorável em torno da manutenção do PIBID, tendo em vista que esta pesquisa, como tantas outras desenvolvidas no país, afirma que o programa é fundamental para a formação docente. Nesse sentido, espera-se que políticas públicas como o PIBID devem ser não apenas mantidas, mas expandidas.

Referências

ALMOULOUD, Saddo. O que está por detrás do CHIC? *In*: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. (orgs.). **Uso do CHIC na Formação de Educadores**: à guisa de apresentação dos fundamentos e das pesquisas e foco. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S., FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. 117 p. (Coleção Textos FCC, n. 41).

GRAS, Régis. O Uso do CHIC na Formação de Educadores. *In*: VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de (orgs.). **Uso do CHIC na Formação de Educadores**: à guisa de apresentação dos fundamentos e das pesquisas e foco. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015.

GUIMARÃES, Souza Guimarães. **Análise da implementação do PIBID Ciências Naturais pela Universidade Federal Fluminense, no período de 2014 a 2015**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense - UFF. Rio de Janeiro, 2018.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista Educacion. Madrid: 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua Formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 1533.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de suas vidas. *In*: _____ (org.). **Vidas de professores**. Porto (Portugal): Porto, 1995. p. 11-30.

OKADA, Alexandra; SANTOS, Edméa; OKADA, Saburo. **Cartografia Cognitiva – Mapas do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente**. Cuiabá: KCM, 2008.

SARTORI, Jerônimo. Formação de professores: conexões entre saberes da universidade e fazeres na educação básica. *In*: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, . 2011, Porto Alegre. **Anais...** p. 85040-080.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Fabiano dos Santos. **Política Nacional de Formação de Professores**: Análise da Implementação do PIBID de Matemática pela Universidade Federal

Fluminense no período de 2009-2013. 2016. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TERRA, Dinah Vasconcellos. Projeto Institucional PIBID/UFF: Eixos Norteadores ao seu desenvolvimento. *In*: OLIVEIRA, Claudio márcio; FARIAS, Márcio Norberto (orgs.) CONGRESSO SUDESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5., 2014, Lavras. **Anais [...] Lavras**: CBCE, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Pró-Reitoria de Graduação. **Relatório de Atividades Final - 2018 do PIBID UFF**. Niterói/RJ, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Pró-Reitoria de Graduação. **Relatório Final do PIBID UFF**. Niterói/RJ, 2013.

VALENTE, José Armando. O Uso do CHIC na Pesquisa. *In*: VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de (orgs.). **Uso do CHIC na Formação de Educadores**: à guisa de apresentação dos fundamentos e das pesquisas e foco. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015.



12 UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO FINANCEIRA NOS MUNICÍPIOS DE CARANGOLA – MG, DORES DO RIO PRETO – ES E ESPERA FELIZ – MG

Tiago Vanini Vieira

Universidade Federal Fluminense

Fabiano dos Santos Souza

Universidade Federal Fluminense – FEUFF – PPGEn

Considerações Iniciais

O presente capítulo apresenta um recorte da dissertação de mestrado com temática em Educação Financeira, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense (UFF), oferecido no Instituto do Noroeste de Educação Superior (INFES-UFF), localizado no município de Santo Antônio de Pádua no Noroeste Fluminense.

O objetivo geral da pesquisa foi o de investigar o letramento financeiro dos educadores matemáticos da Educação Básica, ao nível exigido para os propósitos da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), em três municípios: Carangola – Mg, Dorés do Rio Preto – Es e Espera Feliz – Mg.

Como objetivos específicos, verificou-se a existência ou não de oferta da disciplina de Educação Financeira nas grades curriculares dos cursos de licenciatura em Matemática de 43 universidades públicas e privadas; identificou-se as características da formação inicial recebida pelos professores de Matemática da Educação Básica dos três municípios concernentes aos conceitos financeiros.

Os objetivos delineados nessa pesquisa auxiliaram a responder a seguinte questão de pesquisa: *Os bacharéis e/ou licenciados em Matemática estão letrados financeiramente ao nível exigido para os propósitos da Estratégia Nacional de Educação Financeira?*

A motivação pela pesquisa se deu através da necessidade de uma capacitação do indivíduo para lidar com seus recursos financeiros. Nesse sentido, a relevância para a sociedade parte do pressuposto de que a educação financeira é importante para auxiliar o indivíduo na gestão de seus recursos financeiros, possibilitando a diminuição dos níveis de endividamento individuais e familiares. Ela contribui, também, para que o cidadão possa agir de maneira autônoma e segura em relação aos gastos que podem, por vezes, impedir que o cidadão exija seus direitos e possa mudar ou melhorar sua condição social. Uma formação precária pode ocasionar um conhecimento fragmentado, superficial e incompleto, podendo comprometer a vida adulta dos cidadãos em sua vida pessoal e/ou profissional.

Nesse aspecto, Schneider (2008) diz que a falta de conhecimentos de conceitos financeiros por muitos se dá pelo fato de pouca aplicação efetiva dos conteúdos de matemática financeira estudados nas escolas. O autor ainda sugere que o ensino seja contextualizado de acordo com a realidade dos alunos.

1 Alguns Aspectos e Concepções acerca da Formação de Professores

A formação docente implica em entender a aprendizagem como um processo contínuo e individual, além do fato de requerer um olhar cuidadoso para com esse aprender em suas etapas, para assim nortear conceitos alicerçados na busca da compreensão de novas ideias e valores.

Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher, entre muitos caminhos, aquele que for compatível com os seus valores, sua visão de mundo e com circunstâncias adversas que cada um irá encontrar.

Para Arroyo (2000), educar é um processo que revela saberes e significados, revela o docente educador como tal em sua condição humana. Educar pode ser considerado um fazer político, é uma ação consciente, é interferir na maneira como nossos alunos estão e se constituem, é um ofício que exige competência e que nos leva – ou pelo menos deveria - à um questionamento quase que diário sobre a nossa ação.

Imbernón (2011) diz que educar é ajudar as pessoas a se tornarem mais livres e menos dependentes do poder econômico, político e social.

A escola, por sua vez, é o espaço que legitima o saber produzido pela profissão docente. Segundo Nóvoa (1992, p. 16) a escola é “[...] um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer”.

Segundo Tardif (2007, p. 23):

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Nesse sentido, Schön (1997, p. 87) nos diz que:

O desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem que se tornar um navegador atento a burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão, aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir alunos e devem ser olhados como inseparáveis.

É por meio do processo de reflexão que surge a práxis docente, que pode ser entendida como a atitude humana prático-crítica, levando a transformações das estruturas sociais.

Vasques (1968) cita Marx como referência para detalhar o significado de práxis. Segundo o autor, para Marx, práxis é a atitude humana da transformação da natureza e da sociedade. Ainda segundo Marx, o conhecimento

e a interpretação do mundo caracterizam-se como a teoria, sua transformação como práxis.

De acordo com Vasquez (1968, p. 117), “a relação teoria e prática é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que teoria, como guia da ação molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente”. Nesse sentido, Souza (2016) diz que práxis pode ser entendida como um vetor resultante entre a teoria e a prática.

De acordo com Petrovic (2001, p. 292):

A expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres.

Para Souza e Miranda (2014, p. 4):

[...] práxis, em termos filosóficos corresponde a um conceito no qual a percepção e a ação se interpenetram e dão origem a uma espécie de conhecimento no qual teoria e prática deixam de ser segmentadas para vir a constituir uma dimensão epistemológica na qual o indivíduo desenvolve a capacidade de interagir com o mundo concreto, vindo a controlá-lo e, ao mesmo tempo, compreender as determinações implicadas nas condições objetivas em que se insere, seja em nível cultural, seja em nível social, seja em nível pedagógico, como no caso da Práxis Educacional.

Na concepção de Souza (2016, p. 46), “a práxis pode ser compreendida segundo o ponto de vista da reflexão sobre a prática”. A práxis docente está presente na vida do professor que se propõe a assumir uma postura crítico-reflexivo a respeito de suas próprias experiências, fazendo uma leitura de mundo que beneficie as propostas de atividades que tenham a prática como ponto de partida e de chegada.

Aliada à boa prática está a formação docente, onde o profissional precisa estar consciente que sua formação deve ser contínua e estar relacionada ao seu cotidiano. Freire (1996) lembra que a formação deve ser contínua no sentido de permanente; profunda no sentido de aprofundar o que já se sabe; dialógica e dialética no sentido de rever o que se pensava e acreditava.

A formação deve ser constante e processual, gradativa e construtiva, técnica e afetiva, humanizando as relações e os saberes.

Segundo Nóvoa (2002, p. 23), “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Para este autor a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende de experiências e reflexões como instrumento de análise.

Dentro dessa perspectiva, a formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e dar novo significado a atuação do professor. Imbernón (2010) ainda ressalta a formação continuada como um incentivo ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, elevando seu trabalho para transformação de uma prática:

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos. (IMBERNÓN, 2010, p. 75).

Desta forma, a formação em serviço contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo é facilitar a capacidade de reflexão sobre a própria prática elevando-a a uma consciência coletiva. A partir dessa perspectiva, a formação continuada ganha um espaço privilegiado por permitir uma aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças.

Contudo, a formação inicial também deve ser objeto de discussão, uma vez que é ali que se constrói o alicerce que servirá de base para a prática docente. Portanto, prática e teoria devem caminhar lado a lado na formação inicial do futuro professor, havendo assim um equilíbrio entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico.

2 A Educação Financeira na Formação Inicial do Professor

No que se refere à Educação Financeira na formação inicial, verificou-se, que em muitos cursos de licenciatura em Matemática sequer há na grade curricular conteúdos de Matemática Financeira ou de Educação Financeira.

Foram analisadas as grades curriculares de 41 Universidades. Dentre as Universidades analisadas, temos um total de 23 Instituições que ofertam a disciplina de Matemática Financeira, sendo somente 14 ofertando essa disciplina como obrigatória, totalizando menos de um terço. Todos os cursos verificados são ofertados na modalidade presencial. É importante assinalar, também, que apenas duas Universidades ofertam uma disciplina específica de Educação Financeira em suas grades curriculares: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

É necessário ressaltar que Matemática Financeira e Educação Financeira são coisas distintas. A Matemática Financeira trabalha os conceitos Matemáticos, como fórmulas e o conhecimento técnico das fórmulas. A Educação Financeira tem como objetivo auxiliar os consumidores na administração dos seus rendimentos; auxiliar os consumidores na tomada de decisões; formar consumidores conscientes. A Educação Financeira ajuda o consumidor a trabalhar suas emoções, hábitos e atitudes no cotidiano econômico em que se encontra inserido na sociedade de consumo do século XXI.

Segundo Cecco *et al.* (2016, p. 2), a Educação Financeira no curso de Matemática “contribui de modo expressivo, nos tempos atuais, para formar professores como sujeitos de transformação da realidade, comprometidos com a busca de respostas aos desafios e problemas existentes na sociedade.”

A Educação Financeira torna-se importante campo de estudo e trabalho no contexto social e, em particular, na educação formal, tendo em vista sua inserção no currículo da Educação Básica. Nessa direção, Cecco *et al.* (2016) dizem que, apesar da proposta de uma Educação Financeira surgir a partir de propósitos governamentais e com base no mercado capital, apresenta-se como mais uma possibilidade efetiva para a qualificação de nossos professores, considerando a educação financeira para além dos aspectos financeiros, pautada em princípios de ética, responsabilidade social e sustentabilidade.

2.1 A Educação Financeira Escolar

Inicialmente, o programa de Educação Financeira do Brasil não era um tema destinado às escolas. Era uma prática voltada para as instituições financeiras, mas aos poucos foi deixando de ser praticada apenas pelas instituições financeiras, sendo estendida às instituições escolares.

Com o crescente consumo na sociedade, em todas as classes e idade, foi necessário estender a Educação Financeira para o âmbito escolar:

O ponto de partida, no Brasil, para o desenvolvimento de ações práticas para a escola foi a produção de um documento intitulado

Orientações para Educação Financeira nas Escolas elaborado sob a coordenação do Instituto Unibanco, uma instituição financeira particular. (SILVA; CAMPOS; VITAL, 2014, p. 2).

A partir daí, surgiu o projeto defendido pela ENEF de que, as pessoas além de consumidoras, se tornem investidoras contribuindo para o fortalecimento da cidadania, a eficiência e a solidez do sistema financeiro nacional.

Quando o assunto é Educação Financeira escolar, a OCDE destaca que a formação em educação financeira deve começar nos anos iniciais da educação básica:

O termo Educação Financeira na escola será nestas diretrizes para se referir ao ensino de conhecimento financeiro, de compreensão, capacidade, comportamentos, atitudes e valores que permitam aos alunos tomar decisões financeiras seguras e efetivas no seu dia a dia e quando eles se tornarem adultos. (OECD/INFE, 2011, p. 1).

Segundo a AEF-Brasil:

A Educação Financeira não é um conjunto de ferramentas de cálculo, é uma leitura de realidade, de planejamento de vida, de prevenção e de realização individual e coletiva. Assim, faz todo sentido ser trabalhado desde os anos iniciais da vida escolar, afinal, é neste espaço onde damos os primeiros passos para a construção de nosso projeto de vida. (ENEF, s.d.).

Entende-se que a Educação Financeira Escolar não se presta apenas a temas que envolvem os conceitos relativos ao mundo financeiro, mas à construção de um pensamento financeiro, como abordado na própria proposta pedagógica da ENEF:

O modelo pedagógico foi concebido para oferecer ao aluno informações e orientações que favoreçam a construção de um pensamento financeiro consistente e o desenvolvimento de comportamentos autônomos e saudáveis, para que ele possa, como protagonista de sua história, planejar e fazer acontecer a vida que deseja para si próprio, em conexão com o grupo familiar e social a que pertence. Nesse sentido, o foco do trabalho recai sobre as situações cotidianas da vida do aluno, porque é nelas que se encontram os dilemas financeiros que ele precisará para resolver. (BRASIL, 2011a, p. 7).

A OCDE destaca que Educação Financeira é o processo pelo qual o indivíduo melhora sua compreensão em relação aos produtos financeiros com informação, formação e orientação. Em relação a estes três níveis de atuação referidos, para a proposta em um ambiente escolar devemos considerar apenas os dois primeiros, ou seja, informação e formação. A informação envolve dar conhecimentos aos consumidores, conhecimentos específicos para torná-los informados a respeito de oportunidades e melhores escolhas financeiras, bem como suas consequências. A orientação envolve assegurar que os indivíduos adquiram as capacidades e as habilidades necessárias para entender termos e conceitos financeiros. O nível de atuação orientação está direcionado a assuntos financeiros relacionados diretamente ao público adulto.

Em 2009, foi criado um Grupo de Trabalho, responsável por elaborar o documento intitulado Orientações para a Educação Financeira nas Escolas, “Pauta-se em problemática atual e apresenta princípios que devem nortear as ações necessárias para se atingir uma situação desejada. Essa proposta se caracteriza pela flexibilidade, para possibilitar sua adaptação aos contextos escolares.” (BRASIL, 2011b, p. 56).

O material didático foi de início produzido para atender ao projeto piloto que teve duração de três semestres letivos, de agosto de 2010 até dezembro de 2011. Neste primeiro momento, a avaliação englobou somente o ensino médio. Foram observados 891 escolas e 26.981 alunos, com 13.745 alunos no grupo de controle e 13.236 alunos no grupo de tratamento, em seis estados brasileiros. Foram distribuídos para estas escolas: os livros do aluno contendo 69 Situações Didáticas divididas em três blocos, sendo cada bloco com 23 Situações Didáticas para serem trabalhadas em um semestre; o caderno do aluno e o livro do professor, que é espelho do livro do aluno, contendo orientações didáticas e conteúdos complementares.

Os objetivos presentes no modelo pedagógico para a elaboração das Situações Didáticas estão relacionados a duas dimensões conceituais: espacial e temporal. Na dimensão espacial:

[...] os conceitos da Educação Financeira são tratados tomando-se como ponto de partida o impacto das ações individuais sobre o contexto social e vice-versa. Essa dimensão compreende os níveis individual, local, regional, nacional e global, organizados de modo inclusivo. (BRASIL/COREMEC, 2010b, p. 8).

Destaca-se os objetivos que se relacionam com a dimensão espacial: formar para a cidadania; ensinar a consumir e a poupar de modo ético, consciente e responsável; oferecer conceitos e ferramentas para a tomada de decisão autônoma baseada em mudança de atitude e formar disseminadores.

Na dimensão temporal, temos que:

[...] os conceitos são abordados a partir da noção de que as decisões tomadas no presente podem afetar o futuro. Os espaços são atravessados por essa dimensão que conecta passado, presente e futuro numa cadeia de inter-relacionamentos que permitirá perceber o presente não somente como fruto de decisões tomadas no passado, mas também como o tempo em que se tomam certas iniciativas cujas consequências — positivas e negativas — serão vivenciadas no futuro. (BRASIL/COREMEC, 2010b, p. 8).

Dentre os objetivos que se relacionam à dimensão temporal, temos: ensinar a planejar em curto, médio e longos prazos; desenvolver a cultura da prevenção e proporcionar a possibilidade de mudança da condição atual.

Quando se refere à Educação Financeira a ser desenvolvida com alunos da Educação Básica, Modernell (2014) destaca que o ideal é optar por professores motivados, interessados e que tenham uma boa interação com os alunos. A Educação Financeira deve ser abordada de maneira transversal, permeando aulas de matemática, língua portuguesa, história, geografia, educação ambiental, e muitas outras. Cada professor pode aportar a sua parcela de conhecimento, ajudando a criança a tirar suas próprias conclusões e a formar a sua base de conhecimento.

Por esta razão, é de suma importância que a formação e a participação de nossos professores sejam sólidas e efetivas, para poder assegurar assim, a credibilidade e a qualidade da formação de nossos alunos.

3 Análise dos dados Multidimensionais

Nesta parte do texto, objetiva-se apresentar as análises de dados multidimensionais possibilitada pelo *software* CHIC, desde a preparação dos dados até seu processamento. Para tal, efetuaram-se as análises qualitativas das informações coletadas por meio do questionário aplicados junto aos professores da educação básica das cidades de Dores do Rio Preto – ES, Carangola – MG e Espera Feliz – MG. Foi apresentado aos professores duas

opções de resposta do questionário, a versão impressa e a versão online, criada por meio da plataforma do Google, onde ele era encaminhado aos professores via e-mail ou alguma outra ferramenta de sua preferência. Ao todo, foram contatados 32 professores.

Os profissionais responderam um questionário formado por 41 questões, sendo 27 objetivas e 14 discursivas. Para a utilização do Software, são consideradas apenas as questões objetivas. As questões discursivas abordadas no questionário serviram de apoio para análise do cruzamento dos dados.

O *Software* CHIC (Classificação Hierárquica, Implicativa e Coesitiva) foi desenvolvido no início dos anos 1990 por pesquisadores coordenados por Régis Gras, do Institut Recherche Mathématique de Rennes (IRMAR) na França, além do Prof. Dr. Saddo Ag Almouloud da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP).

Esse software permite estabelecer, por exemplo, relações entre categorias e sujeitos, por meio de similaridades e implicações. Isto é, o CHIC permite verificar se os sujeitos e as categorias estabelecem ou não relações, e qual o grau de importância dessas relações.

Segundo Almeida (2004, p. 178) as análises feitas com o suporte do software CHIC permitem:

Identificar e visualizar semelhanças (dessemelhanças) e classes ou categorias de informações mapeadas em níveis de uma árvore hierárquica. [...] No mapeamento traçado pelo CHIC, o pesquisador desenvolve suas interpretações e significações construídas a partir de oposições ou aproximações, semelhanças, proximidades ou afastamentos, contradições ou repetições, que pela sua trajetória ou estrutura revelam as concepções profundas, mais autênticas dos indivíduos.

Para Almouloud (2008, p. 306) o *software* permite:

- Tratar diferentes tipos de variáveis (binárias, modais, de frequências, intervalares);
- Quantificar a significação dos valores atribuídos à qualidade, à consistência da regra associada, às classes ordenadas de regras, à tipicidade e à contribuição de sujeitos ou categorias de sujeitos à constituição destas regras;
- Representar, por um gráfico, tendo fixado um intervalo de confiança, um caminho de regras, ou uma hierarquia de regras sobre regras.

Para análise dos resultados foi escolhida a análise de similaridade. De acordo com Silva (2011, p. 42) por meio dessa análise “é possível indicar os grupos de categorias similares que apareçam com maior ou menor proximidade uma da outra, ou seja, saber qual categoria possui maior ou menor semelhança estatística entre as variáveis”.

Os níveis significativos de similaridade podem ser identificados por segmentos de reta unindo duas categorias no diagrama de árvore. Segundo Almouloud (2008, p. 311),

Um critério estatístico permite saber quais são os níveis significativos das árvores de similaridade e da hierarquia implicativa entre todos os níveis constituídos. São os níveis em que se formam uma partição e classes que estão mais de acordo com os indícios de similaridade iniciais (ou da hierarquia implicativa). Cada nó significativo está associado à classe obtida nesse nível.

Conforme Almouloud (2015, p. 58), “à similaridade é definida pelo cruzamento do conjunto V das variáveis com um conjunto E de sujeitos (ou objetos)”. Para o autor a análise hierárquica de similaridade permite estudar e depois interpretar em termos de tipologia e de semelhança (dessemelhança) decrescente, classes de variáveis, constituídas significativamente a certos níveis de uma árvore de similaridade e se opondo a outros nestes mesmos níveis.

Com o suporte do software CHIC por meio da análise dos dados multidimensionais obtidos das respostas dos professores participantes da pesquisa, obtém-se informações sobre determinados grupos de professores, seus pensamentos convergentes e divergentes, suas semelhanças e dessemelhanças, suas ideias, opiniões e até suas próprias contradições.

O software CHIC foi utilizado para construir agrupamentos das respostas ao questionário aplicado e detectar similaridades entre as variáveis selecionadas, almejando uma análise mais ampla e completa das respostas, fazendo as análises de acordo com os objetivos e as questões da pesquisa.

3.1 Preparação dos dados para o Software CHIC

O primeiro ponto a se destacar, quando se opta por efetuar uma análise de dados, diz respeito à preparação que se deve efetuar com os dados coletados para que possam ser tratados e analisados. Essa primeira etapa é um dos grandes desafios da análise de dados que, para Valente (2015), consiste

em transformar centenas de páginas de observações ou dados, coletados por meio de questionários, entrevistas ou depoimentos, em um relatório final qualificado. Para isso, é necessário organizar-se de maneira clara e detalhada para que possa ser analisada de forma a enxergar a relação existente entre os dados e a fundamentação teórica.

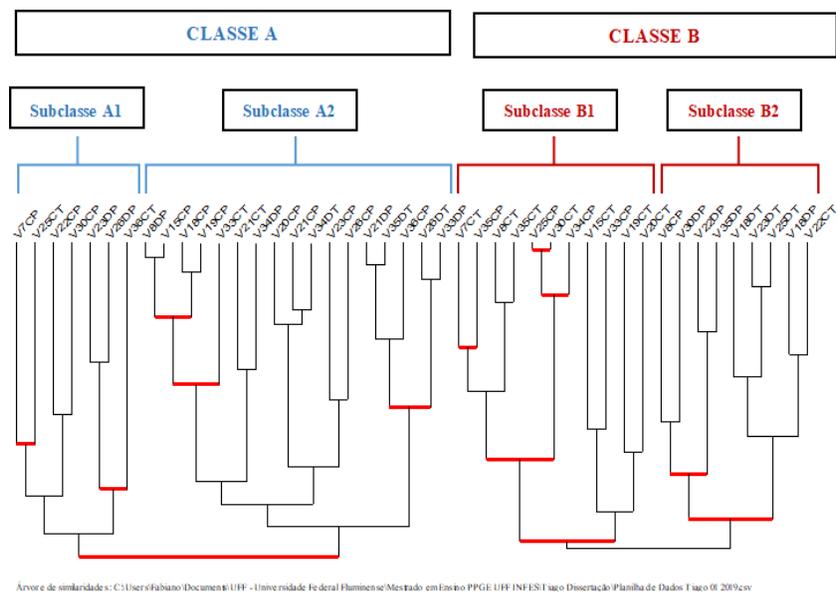
Para cada opção de resposta, deve-se atribuir uma variável. A atribuição das variáveis fica a cargo do pesquisador. Na planilha que contém os dados, as variáveis são identificadas como principais ou secundárias, as variáveis secundárias precisam ser identificadas com um espaço e com a letra “s” minúscula. O pesquisador deve determinar quais questões são as variáveis principais e quais serão as secundárias, vale ressaltar, que as principais são aquelas que são fundamentais para a análise das pesquisas. Não havendo essa identificação (nome da variável – espaço – s minúsculo) o *Software* entenderá que todas as variáveis são principais.

Com os dados devidamente inseridos e lidos pelo software CHIC, utilizando-se a opção de análise de similaridades, o CHIC, nos oferece uma árvore de similaridade, constituída de um dendrograma com apenas as variáveis principais do estudo. No resultado do processamento do software são fornecidas três janelas: (i) a árvore de similaridade propriamente dita; (ii) a tabela que contém: as variáveis relativas ao número de ocorrência, à média e ao desvio padrão; a frequência de cada par de variáveis do estudo; o coeficiente de correlação; o índice de similaridade de cada par de variáveis; e o valor, que é a planilha de dados inicial lida pelo CHIC; e (iii) as relações mais significativas denominadas de “nós significativos” em diversos níveis da árvore de similaridade e todos os cálculos efetuados pelo programa. (SOUZA, 2016).

A Figura 24 ilustra a árvore de classificação hierárquica ascendente, utilizando um critério de similaridade entre as variáveis estudadas.

A primeira análise realizada foi a leitura da árvore de similaridade com o suporte do software CHIC. A análise hierárquica de similaridade permite que o pesquisador estude e depois interprete em termos de tipologia e de semelhança (dessemelhança) decrescente, classes de variáveis, constituídas significativamente a certos níveis de uma árvore de similaridade e se opondo a outros nestes mesmos níveis. (ALMOULOU, 2015).

Figura 24: Árvore de similaridade gerada pelo Software CHIC.



Fonte: Os autores.

Para analisar as relações identificadas por meio do software CHIC identificam-se classes e subclasses constituídas a partir do cruzamento das variáveis em jogo. Na figura 1, tem-se a árvore de similaridade, gerada a partir das respostas ao questionário dadas pelos professores, dividida em duas classes: classe A (A1 e A2) e classe B (B1 e B2).

Os níveis significativos, que são destacados pelo *Software* em vermelho, indicam ao pesquisador as classes e as relações que ele deve focar a sua atenção na análise. Eles indicam pontos de máximos relativos das funções constituídas na análise de similaridades.

As análises de similaridade utilizam, através de medidas de probabilidade, as distâncias entre as respostas das variáveis para interpretar os dados obtidos. De acordo com Souza (2016), índice de similaridade é a probabilidade de ocorrência da associação entre as variáveis respostas.

Destacam-se dois critérios para análise de similaridade. O primeiro, segundo Valente (2015, p. 74, *apud* SOUZA 2016, p. 208), “inicia-se pela identificação da classe ou do nó com o maior grau de similaridade, ou seja, é quando existe entre as variáveis (as categorias) um nível forte de convergência ou de similaridade”. O segundo critério inicia-se pelos níveis significativos

que, de acordo com Souza (2016), auxiliam na interpretação das árvores de similaridade por se tratar de um critério estatístico que permite identificar quais são os níveis significativos das árvores de similaridade entre todos os níveis constituídos.

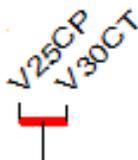
Em relação a tipicidade, Almouloud (2015 *apud* SOUZA, 2016, p. 209) destaca que ela “ocorre na análise de dados multidimensionais quando uma parte dos sujeitos apresenta um comportamento típico em relação ao total dos elementos do conjunto”. De acordo com Souza (2016, p. 209), a análise da tipicidade “determina sobre um conjunto de variáveis um grupo ótimo de sujeitos em relação ao total de sujeitos do conjunto”.

Para Almouloud (2015, p. 66):

Os sujeitos cujo valor obtido para tipicidade é alto podem ser considerados como prototípicos da população. Podemos saber qual é o grupo ótimo dos sujeitos que são os mais típicos de um caminho ou de uma classe e identificar a variável suplementar mais típica deste caminho ou desta classe.

Para fins desse trabalho, apresenta-se a análise apenas do primeiro nó significativo, que é formado pelas variáveis (V25CP V30CT) com similaridade de 0,998054, ou seja, a probabilidade de que a relação de similaridade ocorra é de 0,998054. Na Figura 25, tem-se a representação do nó significativo e no Quadro 7 encontram-se as variáveis que o formaram.

Figura 25: Representação do primeiro nó significativo.



Fonte: Os autores.

Quadro 7: Variáveis das questões que formaram o nó significativo.

(V25CPV30CT)	
V25CP	A disciplina de Matemática Financeira deve ser obrigatória na grade dos cursos de Licenciatura em Matemática. () Discordo totalmente () Discordo Parcialmente (x) Concordo Parcialmente () Concordo totalmente
V30CT	Ao realizar uma compra, pode-se dizer que pagar à vista é sempre mais vantajoso para o consumidor. () Discordo totalmente () Discordo Parcialmente () Concordo Parcialmente (x) Concordo totalmente

Fonte: Os autores.

Analisando as questões relacionadas a este nó, temos que 3 pessoas responderam que concordam parcialmente com a questão 25 (V25CP) e 3 pessoas responderam que concordam totalmente com a questão 30 (V30CT). A variável típica a esta classe é a V17N (Qual material você considera mais importante para trabalhar conteúdos de matemática financeira? - Nenhum) ou seja, o grupo pertencente ao nó tem um comportamento típico de não utilizar nenhum dos materiais citados na questão, com risco tendendo a o desta afirmação ser falsa. O grupo ótimo à esta classe é formado por dois sujeitos, 20 e 22.

Com a finalidade de entender melhor a ocorrência do nó significativo, analisam-se os registros textuais dos sujeitos. Averiguando as respostas fornecidas pelos sujeitos do grupo ótimo, verificamos que os mesmos se consideram educados e letrados financeiramente. Os registros assinalados no questionário, ambos tiveram a disciplina de matemática financeira em sua formação inicial. Ao serem perguntados de quem seria a responsabilidade da realização de uma Educação Financeira,

“Em primeiro lugar a família, depois a escola.” [Registro textual do sujeito 20].

“Da escola, mas também da família.” [Registro textual do sujeito 22].

Pode-se perceber que ambos consideram que a família e a escola são responsáveis pela formação de uma Educação Financeira das crianças, adolescentes e jovens. Podemos destacar a inversão da ordem de importância que cada um considera, uma vez que o sujeito 20 considera que a maior responsabilidade é da família.

Nota-se certa contradição nos registros do sujeito 20, uma vez que quando perguntado se possui hábitos de ajuda nas finanças e economias

domésticas, ele respondeu que ajuda às vezes. Pode-se conceber, nesse caso, que ele não é o responsável pela economia doméstica de sua família.

Tal afirmação nos leva à inferência do fato de ele considerar que pagar à vista é sempre mais vantajoso para o consumidor. Quando perguntado por que as pessoas compram a prazo e acabam pagando por dois ou mais produtos:

**“A maioria por falta de estruturação na área de conhecimento financeiro.”
[Registro textual do sujeito 20].**

O sujeito considera que apenas conhecimento financeiro é capaz de fazer com que uma pessoa pague um preço justo por um produto, não levando em consideração a capacidade e a necessidade de aquisição da mercadoria pelo indivíduo naquele momento. Quanto ao sujeito 22:

“Por não analisar a situação que é melhor, ou precisar e não ter dinheiro para comprar à vista.” [Registro textual do sujeito 22].

O mesmo considera alguns fatores para tal ocorrência. Dentre as situações consideradas pelo sujeito é o fato de o indivíduo ter a necessidade de aquisição do produto e não ter o dinheiro suficiente para tal.

Obviamente, a falta de estruturação e conhecimento financeiro é um grande fator para as decisões de forma equivocada pelos consumidores, mas não podemos deixar de destacar também, que em muitos casos a falta de recursos e a necessidade contribuem grandiosamente para essas escolhas.

Considerações Finais

Por meio da análise dos questionários, possibilitada com o suporte do software CHIC, pôde-se perceber que Educação Financeira ainda é muito confundida com matemática financeira, sendo abordada em sala de aula de maneira muito superficial, apenas com conceitos básicos, como por exemplo, porcentagens e juros, não sendo trabalhada de modo geral, promovendo a construção do letramento e consciência financeira dos alunos. Além dos registros textuais dos sujeitos que mostram que muitos acreditam que Matemática Financeira é sinônimo de Educação Financeira, temos os dados da questão 34 do questionário que perguntava se Matemática Financeira e Educação Financeira significam a mesma coisa. Nessa questão, (17 sujeitos) concordaram com a afirmação.

A proposta de atuação na Educação Básica referente à Educação Financeira, de acordo com o modelo pedagógico da ENEF, é que ela seja

capaz de proporcionar ao aluno informações e orientações que propiciem a construção de um pensamento financeiro consciente e o desenvolvimento de comportamentos autônomos, em relação à sua vida financeira. Apesar de muitos considerarem trabalhar com Educação Financeira em suas aulas, vimos que os mesmos trabalham apenas com conceitos de Matemática Financeira, o que seria muito pouco para atender as necessidades de proporcionar a construção de um pensamento financeiro como orienta a ENEF.

Os dados coletados revelaram, também, que o professor de matemática da Educação Básica não se encontra preparado para trabalhar a Educação Financeira de forma efetiva com seus alunos, muito por uma má formação inicial referente ao tema, que, quando há, limita-se à reprodução de mais do mesmo, trabalhando com assuntos superficiais, ou por falta de uma formação continuada. Cerca de 81 % dos sujeitos disseram ter tido uma formação inicial referente à Matemática Financeira. O que mostra que a Matemática Financeira por si só não é suficiente para formar um professor que seja capaz de conduzir seu aluno na construção do letramento financeiro.

É necessário que haja uma formação inicial específica referente ao tema, além de se investir em uma formação continuada. Fica evidenciada, assim, a importância de um investimento em uma formação inicial adequada, além de seguir numa formação continuada, buscando sempre se aperfeiçoar e melhorar sua prática docente. Contudo, o aperfeiçoamento da prática docente não se limita à aquisição de títulos, é necessário aliar à prática reflexiva, pois é através de uma reflexão sobre a ação que surge uma nova prática. A profissionalização docente deve ser exercida com qualificação e preparação para atuar efetivamente.

É indiscutível que o perfil profissional atualmente é exigido que o professor adotasse postura de professor-pesquisador, ou seja, que busquem em sua prática as reflexões necessárias para aprimorá-la e possibilitar um ensino de qualidade. A formação docente contínua possibilita a atualização de conhecimentos, troca de experiências profissionais e aprimorando o fazer docente, entre outros.

Referências

ALMOULOU, Saddo; COUTINHO, Cileda de Queiroz e Silva. **O método estatístico implicativo utilizado em estudos qualitativos de regras de associação. Contribuição à pesquisa em educação.** Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n. 2015. Minicurso do *software* CHIC. Áudio com 4 horas.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. **Inclusão digital do professor: formação e prática pedagógica.** São Paulo: Articulação, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 21/2001.** S.l.: s.n., s.d.

BRASIL. **Plano diretor da ENEF:** Estratégia Nacional de Educação Financeira. 2011. (Anexos). Disponível em: www.vidaedinho.gov.br/docs/PlanoDiretorENEF1.pdf. Acesso em: nov. 2017.

BRASIL. Decreto n. 7.397, de 22 de dezembro de 2010. Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF. Brasília, DF, 2010. Seção 1, p. 7-8.

CECCO, Bruna Larissa *et al.* **O Curso De Matemática:** educação financeira em destaque. São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MODERNELL, Álvaro. **Mitos sobre Educação Financeira Infantil.** Disponível em: <http://www.empregoerenda.com.br/editorias/artigos/2385-mitos-sobre-educacao-financeira-infantil>. Acessado em março de 2019.

NÓVOA, António. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote; 1992.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa/Portugal: Educa, 2002.

OCDE/INF. **Guidelines on Financial Education at School and Guidance on Learning Framework**. OECD, 2011. Disponível em: www.oecd.org/finance/financialeducation/48493142.pdf. Acesso em: mar. 2019.

PETROVIC, Gajo. 2001. Práxis. In: BOTTOMORE, Tom (ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: s.n., 1983.

SCHÖN, Donald. **Os professores e sua formação**. Lisboa. Portugal: Dom Quixote, 1997.

SILVA, Amarildo Melchiades; CAMPOS, Marcelo Bergamini; VITAL, Márcio Carlos. **Ensino De Educação Financeira Na Matemática Escolar**. S.l.: ProfMat, 2014.

SOUZA, Fabiano dos Santos. **Política Nacional de Formação de Professores: análise da implementação do Pibid de Matemática pela Universidade Federal Fluminense no Período de 2009-2013**. Niterói: s.n., 2016.

SOUZA, Fabiano dos Santos. MIRANDA, Jean Carlos. **As Contribuições do PIBID de Matemática e Ciências Naturais no INFES-UFF**. Niterói: s.n., 2014.

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

VASQUEZ, Adolfo, S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.



13 **COMPONDO ESCRITAS PARA UM ESTUDO, INVENTANDO ESCOLAS: EDUCAÇÃO EM ERRÂNCIA E O DIÁRIO DE CAMPO**

Arildo dos Santos Amaral

Maria Goretti Andrade Rodrigues

Programa de Pós-Graduação em Ensino

Universidade Federal Fluminense

Introdução

A experiência é o que dá sentido à escritura – escrita experiência - não se trata de escrever sobre, mas de escrever na experiência. São gestos: escrever e dar a ler... Talvez, a única razão da escrita e da leitura seja escrever. Uma escrita latente, um exercício de registro do sentir. Cartografar sentido. Expressão de tudo sentido. Por encontros, afetações, toques, sabores, cheiros, olhares, sonoridades, possibilidades e impossibilidades. Perspectivas que apontam para novos trajetos que são tecidos no próprio caminho do caminhante.

Contextualizando os bastidores desta escrita, retomamos a dimensão ideológica da educação e os questionamentos do que hoje denominamos escola. Cabe destacar que esse campo habitado por tantos alunos e alunas, naturaliza formas de calar a expansão da vida, resultado de um sistema

educacional de intensa desigualdade social. Um conjunto de manejos históricos, que, têm e geram sentido ao produzir as “marcas” da medicalização — nesse gesto, a hiperatividade, a dislexia e, outras doenças do não aprender.

Aqui, os agenciamentos que implicam em resistência ao instituído, são propostos como tentativas de desterritorialização e reterritorialização a partir do pensar a educação pelos atravessamentos das micropolíticas.

O desafio que se coloca é: como inventar escolas criando outros modos de existência? Como criar linhas de fuga em nosso fazer pedagógico?

[...] Ahora sé, más o menos, cómo escribe, y desde luego es muy diferente a cómo escribía cuando comenzaba a hacerlo, porque entonces estaba más comprometido con una manera de pensar en relación con una capacidad lógica o argumentativa; más con el acto de dar con la significación lógica del mundo y de la realidad que con la búsqueda del sentido, aunque esta forma de expresarme reconozco que está hoy muy desgastada y banalizada, pero no encuentro otro modo de expresarme. Quiero decir: del deseo de habitar un espacio o un tiempo y de dar sentido al mundo haciéndome presente en él (BARCENA apud LÓPEZ, 2009, p. 6).

O desejo de habitar um espaço e um tempo e dar sentido ao mundo fazendo-nos presentes nele sustenta o prazer no estudo, busca de construção/invenção de outros possíveis.

Así que, en algún momento, desee escribir de otro modo a como lo estaba haciendo, pero no porque tuviese una “voluntad de estilo”, sino porque quería encontrar una voz, mi propia voz, y esa voz siempre ha tenido relación con otras voces. Es como si yo no pudiera encontrar mi propia voz si no reconocía la existencia de otras voces que han impulsado este deseo, pero sin haberme tirado (iba a decir que me han orientado), que me han mostrado, o me han indicado, de una manera indirecta, algunas posibilidades que yo podía recorrer por mi mismo. Sin tener que verme a mí mismo imitando a nadie -y no se trata, creo, de arrogancia-, porque yo creo que un estilo es tan personal que no se puede imitar de ningún modelo (BARCENA apud LÓPEZ, 2009, p. 6).

A escrita de Barcena, que conhecemos em 2009 em um encontro numa cidade pequena do interior do Estado do Rio de Janeiro, traz sentido para nossos estudos para a pesquisa: “del deseo de habitar un espacio o un tiempo y de dar sentido al mundo haciéndome presente en él” (BARCENA apud LÓPEZ, 2009, p. 6).

Também é a experiência o que dá sentido à educação – educação experiência. Experiência de testemunhar a escritura na educação e nos processos formativos. Trata-se de pensar uma educação pela experiência da escritura, que se faz como uma viagem através da vida. Escrever é afirmar uma vida. Escrevemos e nos escrevemos a partir dos atravessamentos múltiplos de uma vida que nos habita em muitos sentidos, que se manifesta em palavras.

Perscrutando suas pulsações e potências, escrevemos porque optamos por uma perspectiva conceitual e prática ética, estética e política (GUATTARI, 1987) do território escolar, nos colocando em agenciamentos coletivos, anunciando modos de habitar esses espaços.

Para Rancière (1995), a escrita, é um ato político na medida em que afirma certa participação do sensível que dá forma à comunidade. Portanto, nenhuma escritura é neutra, pois ela é política e histórica.

Buscamos na experimentação desta escrita trazer as experiências decorrentes dos acontecimentos que atravessam nossa vida profissional como educadores, os manejos em que negociamos diferentes lógicas, sentidos do mundo em encontros cotidianos escolares na alteridade.

Escrever com a escola é a constituição de uma estética em diferente espaço-tempo. Escrita que se faz ao mergulhar na educação, tentando experienciar escritas, modos de viver e inventar escolas. Escrita de si... Impulsionando-nos para o próprio ato da potência do existir. Ao mesmo tempo, escrita que se transforma pelo olhar de quem lê. Escrita para uma reescrita (neste momento). Para lampejar escrita outra (sempre)...

A escrita se faz em imanência, pelo desejo de espalhar linhas e contornos possíveis. Escrever na experiência com a escola é educar no movimento: construção cotidiana com risco ético, estético e político, que risca o papel com palavras, nos fazendo refletir sobre o nosso próprio pensamento. Significa construir outro campo, abrir uma nova janela de compreensão do mundo. Escrever é descobrir.

1 Inventando escolas, habitando os gestos e afirmando vidas

Uma nova escola exige novos agenciamentos, novas relações. Logo, a ideia inventiva de escola, aqui, significa intensificar os processos de variação da vida, alargando as multiplicidades de formas de ser e estar no mundo, enviesada pela expansão do vivo. Uma abertura às possibilidades de vida, uma variação para o devir-escola, devir-aluno, devir-outro.

Canguilhem (2009) nos dar a ver, em cada situação da vida, a luta pela expansão da matéria viva. Todavia, esse autor justifica também as situações que restringem essa expansão: a capacidade criadora das normas.

O registro de cenas que trazem a escola inventada é o propósito metodológico que guiou a escrita na pesquisa de mestrado. A cartografia (DELEUZE & GUATTARI, 2004) subsidia o movimento aberto ao imprevisível.

A professora que permite ao aluno a presença de seu instrumento musical nas aulas, em detrimento do movimento disciplinar da diretora que tentou impedir a entrada de tal instrumento na escola, foi um movimento cartografado como “gesto fundante” da expansão da vida, que se afirma no vínculo estabelecido a partir de então entre a professora e o menino, que se permite a entrada no jogo simbólico das palavras e anuncia a entrada no mundo da leitura.

E já não somos os mesmos no momento desta reescrita. Há uma experiência outra, que nos tornam outros seres. O movimento está a existir e existimos como viajantes educadores. Uma relação que permite pensar o que é fazer escolas. São sensações e experiências evocadas pelo próprio pensar. Pelo sujeito que dá a pensar. Repensando. Repensando-se.

Escrever: suporte epistemológico e político da vida. Escrever para existir.

2 Inquietações de um Aprendiz Cartógrafo

O desenho desta narrativa nasce do contexto dos acontecimentos e das experiências, na medida em que o “saber de experiência” (LARROSA, 2002, p. 20), nos habilita pensar outro modo de habitar a educação e a si mesmo, significa pensar “a educação a partir da experiência/sentido” (LARROSA, 2002, p. 20). “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Eu não sei como lidar com esse tipo de gente! Eu não estou preparada para incluir... O lugar dele é na APAE, lá estudam pessoas como ele! Olha o tamanho dele, não era pra estar aqui [...] (Fragmentos do caderno cartográfico, Arildo Amaral, 2017).

A narrativa acima é de uma docente em uma das primeiras visitas da equipe pedagógica à sua Unidade Escolar. Essa professora estava se remetendo a Breno (nome fictício), menino de 17 anos que trazia um diagnóstico de “deficiente mental”, sendo escolarizado no primeiro ano do Ensino Fundamental. A exclusão na inclusão está relacionada a práticas que geram segregação no próprio ambiente escolar, desde o não saber como lidar, o deixar o estudante isolado na própria sala de aula ou até mesmo atividades

que não estão de acordo com o que o estudante necessita de fato (VARGAS & RODRIGUES, 2018).

Cabe destacar, aqui, a partir da colocação da professora sobre o que é estar preparado para incluir. Existe de fato uma preparação? Como temos narrado o outro no campo pedagógico? A questão imbuída nessa narrativa talvez seja a mesma desvelada por Skliar (2006), uma “diferença” obsessivamente produzida pelo olhar anormalizador da pedagogia. Ou por Foucault (1997), quando mencionou que o discurso da opressão captura as diferenças assim como os discursos das metanarrativas que não param de levantar as formas repressivas, violentas e excludentes.

“Eu não sei lidar com esse tipo de gente!” “Eu não estou preparada para incluir!”. Essas modalidades discursivas personificadas pela escola, afirmam um consenso (de muitos) presente nesse território: da dificuldade para a inclusão ou do não estar preparado para incluir. Isso vem ganhando força e atuando na produção da diferença a ser incluída, neutralizando novos possíveis modos de aprender e/ou ensinar, trazendo como referencial um princípio de normalidade. Skliar (2006) nos lembra que o que a escola tem tentado fazer é “discutir sobre a questão do outro, ou bem o que lhe preocupa é a sua obsessão pelo outro” (SKLIAR, 2006, p. 51). A escola não se percebe nas diferenças, considera os diferentes e não as diferenças. E, essa “[...] origem do pensar, a profunda rachadura do Eu que só o leva a pensar pensando sua própria paixão” (DELEUZE, 1988, p. 420).

Nossas inquietações frente aos atravessamentos escolares são muitas: estudantes diagnosticados, a imponência desses diagnósticos como instrumento de passagem de um ano escolar ao outro e de direcionamento às Salas de Recursos Multifuncionais, estudantes “ditos” com “necessidades educacionais especiais”, os inúmeros encaminhamentos ao Orientador Educacional dos estudantes rotulados pelos transtornos do não aprender.

Para compor as inquietações desta “escrita-cadarço” (CLARETO; ROTONDO; VEIGA, 2011, p. 53), remontamos às porosidades da experiência, que se configura nos acontecimentos que nos atravessam e que nos tornam pessoas. Ao questionar os padrões de “normalidade” historicamente construídos e atribuídos, faz-se necessário problematizar os sentidos de “normalidade” e “anormalidade” e as suas conseqüentes visões pautadas em “diferencialismos” (SKLIAR, 2006, p. 23), que trazem à tona a “medicalização dos problemas de escolarização” (ZUCOLOTO, 2007, p. 143) e a “medicalização da vida” (MOYSÉS; COLLARES, 2014), bem como propor visões outras para as diferenças e seus movimentos de diferenciação que nos perpassam.

No universo filosófico da cartografia não há um traçado predeterminado, ela se adapta aos desvios e desmoronamentos do terreno. A partir das pistas que surgem quando se habita um território é que se definem os rumos de uma pesquisa-intervenção. Nesse sentido, “cartografar é também intervir” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 17). O cartógrafo deve permanecer atento aos acontecimentos no território onde está habitando e não ter metas pré-determinadas, pois “são nos acontecimentos singulares que residem toda a riqueza do aprendizado a ser produzido” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 148).

A criação da vida e da pesquisa tornam-se parte da cartografia, ao variar com cada sujeito. Assim, “pesquisar é criar, e criar é problematizar” (CORAZZA, 2004, p. 27). Contudo, na criação cartográfica “implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas” (DELEUZE, 1998, p. 56).

Deleuze (1998) aponta a relação de três espécies de linhas para a constituição da multiplicidade: as molares como linhas de segmentaridade dura, as moleculares como linhas que tendem aos fluxos e ainda uma terceira espécie de linha, as linhas de fuga, que tendem a propor uma ruptura ao que é fixo, sem necessariamente significar abandono do sistema. Somos seres moleculares, pensando com Deleuze e Guattari (1995), os termos conceitual molar e molecular entendendo o primeiro como uma tendência à organização, à delimitação e estratificação (instituído) e o segundo como uma espécie de oposição (instituinte) à organização molar, o que não assume um sentido obscuro, apenas não estratificado, mas fluido e povoado por intensidades, por devires.

E, como pensar nas multiplicidades na escola segmentária? Uma escola composta ao mesmo tempo por linhas fixas e fragmentadas, mas que podem ser transformadas em fluidas, em linhas de fuga dos estriamentos. Deleuze e Guattari (1995) apresentam a cartografia a partir da estrutura do rizoma:

Um rizoma não começa e nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e...e...” Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 4).

O rizoma trata de linhas de resistência que se mestiçam, misturam-se, interconectam-se, são múltiplas conexões, sem centro e sem hierarquias.

Um rizoma não tem início nem fim, mas um meio pelo qual ele cresce, ramifica-se e espalha-se. É um antimodelo ao conhecimento arborescente proposto por René Descartes no século XVII. Pela lógica rizomática compreendemos as produções como mapas, como uma experimentação fincada no real. No século XVII (1596–1650), René Descartes propôs o modelo de conhecimento à imagem da árvore (GALLO, 2008). Nas raízes estava o pensamento metafísico, no tronco a filosofia e a partir dela a ramificação dos saberes em diferentes ciências, que são os galhos. Essas ciências se compartimentalizavam em hierarquias.

O rizoma lança algumas provocações sobre as concepções de escolas que estão postas, sobre os modelos de currículo concebidos tradicionalmente sem conexões entre os saberes (perspectiva disciplinar), numa manutenção do que é da “ordem do discurso pedagógico” (LARROSA, 2014, p. 74). Ou seja, um currículo ancorado a uma ordem hegemônica, sem ênfase nas construções singulares do cotidiano.

Assim, pensar o percurso da pesquisa na perspectiva do rizoma é romper com o caminho homogêneo, são fios que escapam da tentativa totalizadora e fazem contato com outros tubérculos, outras conexões, seguem outras direções. Não é uma forma fechada em si, não há ligação definitiva. São linhas de intensidade, linhas de fuga.

Esses pressupostos procuram contestar uma sociedade que é instituída no modo de produção capitalista, cujo fim é sempre a acumulação da riqueza, a produção acadêmica por produção, a exclusão, seja ela social ou educacional. Então, não apostamos nos compartimentos, mas no espalhar, alastrar. Não há como apontar/seguir uma linha reta, um método cartesiano. As conexões se multiplicam na criação de novos sentidos, que se disseminam nessas escritas emaranhadas, provocadas pelos encontros imprevisíveis.

Nesta escrita subjetiva não há um roteiro prévio. As retas e curvas desse caminho não são previamente estabelecidos. O percurso cartográfico é vivido e sentido - experimenta-se no processo de construção. A escrita é o próprio processo.

O sujeito da cartografia povoa suas escritas pelas multiplicidades de afetações, “o cartógrafo é formado nas problematizações do mundo, nos desvios, nos lapsos, ali onde algo escapa ou onde não encontramos o que ansiamos encontrar” (POZZANA, 2014, p. 335).

Na cartografia, não se coleta dados de fora, entre pesquisador e pesquisado. Longe de hierarquias, apenas papéis diferentes, o cartógrafo produz dados entre pares. “Não se trata de uma mudança de palavras, mas

de mudança de conceito” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 59). Essa mudança conceitual rompe com a ciência moderna ao dar voz às pessoas que são parte do território, neste caso, o território existencial da escola, sem hierarquizar papéis ou saberes. Sair desse local de quem fala de fora é fundamental. Dar voz não ao que se quer ouvir, mas ao que se quer falar. As vozes que ecoam dentro das escolas precisam ser ouvidas, não silenciadas.

O saber-fazer aprendido no dia a dia do cotidiano do território existencial da escola ganha um direcionamento dado pelo cartógrafo, do “saber-fazer ao fazer-saber” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 18). Esse direcionamento é dado pelo cartógrafo no plano das experiências e nas singularidades desses acontecimentos, produzindo nos agenciamentos no e com o território existencial da escola, o fazer-saber.

Sendo assim, o que é um território? Que lugar é esse composto por códigos que nos possibilita pensar a escola e seu fazer pedagógico? Visitando o texto Abecedário de Gilles Deleuze podemos conceituar esse lugar:

[...] constituir um território, para mim, é quase o nascimento da arte. Quando vemos como um animal marca seu território, todo mundo sabe, todo mundo invoca sempre... as histórias de glândulas anais, de urina, com as quais eles marcam as fronteiras de seu território. O que intervém na marcação é, também, uma série de posturas, por exemplo, se abaixar, se levantar. Uma série de cores, os macacos, por exemplo, as cores das nádegas dos macacos, que eles manifestam na fronteira do território... Cor, canto, postura, são as três determinações da arte, quero dizer, a cor, as linhas, as posturas animais são, às vezes, verdadeiras linhas. Cor, linha, canto. É a arte em estado puro. E, então, eu me digo, quando eles saem de seu território ou quando voltam para ele, seu comportamento (DELEUZE & PARNET, 1988).

Milton Santos (2006) traz que os territórios são subjetivos, históricos, afetivos e sociais. Assim como na geografia, os mapas não se fecham em um único conceito, pois se relacionam com um contexto, com redes que dão cores a microterritórios de significações.

O território existencial da escola traz uma possível e diferente interlocução. Portanto, faz-se necessário estar inserido na e com a escola, dialogar e criar com ela outras possibilidades de uma educação democrática.

3 Traços cartográficos sobre experiência e experimento

Gilles Deleuze e Félix Guattari publicaram o livro “O que é filosofia?”, em 1992. Essa obra é, sobretudo, um mergulho na construção do conceito, aludindo que o filósofo é amigo do conceito, do conceito em potência. Todavia, não se preocupa o bastante com a natureza do conceito como realidade filosófica. Prefere considerá-lo como conhecimento ou uma representação de dados, que se explicam por faculdades capazes de formá-lo ou de utilizá-lo. Mas o conceito não é dado, é criado, está por criar; não é formado, ele próprio se põe em si mesmo, supõe planos. Parafraseando os autores, todo conceito remete a um problema, todo conceito tem uma história, componentes, e se define por eles. Os conceitos não se criam sozinhos, eles dependem do filósofo para vir ao mundo. Não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem, portanto uma cifra. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual. Não há conceito de um só componente: mesmo o primeiro conceito, aquele pelo qual uma filosofia “começa”, possui vários componentes, já que não é evidente que a filosofia deva ter um começo e que, se ela determina um, deve acrescentar-lhe um ponto de vista ou uma razão. Descartes, Hegel, Feuerhach não somente não começam pelo mesmo conceito, como não têm o mesmo conceito de começo. Todo conceito é ao menos duplo, ou triplo, etc. Também não há conceito que tenha todos os componentes, já que seria um puro e simples caos: mesmo os pretensos universais, como conceitos últimos, devem sair do caos circunscrevendo um universo que os explica (contemplação, reflexão, comunicação...).

Todo conceito tem um contorno irregular, definido pela cifra de seus componentes. É por isso que, de Platão a Bergson, encontramos a ideia de que o conceito é questão de articulação, corte e superposição. É um todo, porque totaliza seus componentes, mas um todo fragmentário. É apenas sob essa condição que pode sair do caos mental, que não cessa de espreitá-lo, de aderir a ele, para reabsorvê-lo (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 27).

Mas para compreender o que é conceito em Deleuze e Guattari (1992), é necessário entender o plano de imanência no qual ele está inserido, isto é, os fatos que se relacionam com o conceito. O plano de imanência nesses autores rompe com a possibilidade de tratar um conceito apenas como sendo absoluto.

Então, um conceito é absoluto em si, mas está sempre relacionado a um vasto campo de considerações e conceituações. Assim, um mesmo termo pode apontar para dois ou mais conceitos diferentes.

Portanto, um conceito nunca está isolado, ecoa multiplicidades, torna-se explícito o que por vezes está implícito, e para entender o seu sentido precisamos descobrir os outros conceitos que integram a sua estrutura conceitual.

Partindo dos apontamentos dos autores, passamos ao plano conceitual das experiências e experimentos. Não é pretensão enquadrar a experiência em organizações conceituais, pois sabemos que esse termo não se esgota na sua etimologia, mas trabalhar a partir da ideia de conceito à multiplicidade da experiência no campo das afetações. Significa, portanto, “pensar a experiência não a partir da distinção entre sujeito e objeto, mas a partir do estar no mundo como a primeira unidade existencial” (LARROSA, 2018, p. 21).

Abraçados em uma perspectiva cartográfica, consideramos importante registrar algumas distinções entre experiência e experimento, uma vez que a cartografia trabalha com a experiência, não com o experimento.

Como possibilidade de alinhar alguns apontamentos sobre o campo conceitual das palavras experiência e experimento, elaboramos a Tabela 11 a seguir, trazendo à baila algumas caracterizações.

Tabela 11: Apontamentos sobre Experiência e Experimento

Experiência	Experimento
Não há distinção entre sujeito e objeto, é o estar no mundo como unidade existencial.	Há distinção entre sujeito e objeto.
Não pode ser planejada de modo técnico.	É planejado, é manipulado para a obtenção de um resultado.
Nos atravessa, nos estilhaça; É imprevisível...	É previsível...

Fonte: Amaral, 2019.

Larrosa (2011) nos dá pistas para pensarmos esses possíveis apontamentos. De acordo com o autor “a experiência, ao contrário do experimento, não pode ser planejada de modo técnico” (LARROSA, 2011, p. 11). O experimento é planejado, manipula-se objetos para a obtenção de um possível resultado. Todavia, a experiência não é planejada, é uma abertura ao inusitado que nos estilhaça pelo simples fato de nos atravessar:

Mas talvez possamos separar experiência e experimento de uma maneira mais analítica, enunciando outros princípios da experiência ou, melhor, enunciando de outra maneira, com outras palavras, alguns dos princípios que trabalhamos até aqui. [...] Se um experimento tem que ser homogêneo, isto é, tem que significar o mesmo para todos os que o leem, uma experiência é sempre singular, isto é, para cada um a sua (LARROSA, 2011, p. 15).

Se um experimento é por definição, antecipável, ainda que seja antecipável, ainda que sua antecipação dependa de um cálculo de probabilidade, a experiência não pode ser antecipada. Não se pode saber de antemão qual vai ser o resultado de uma experiência, onde pode nos conduzir, o que vai fazer de nós (LARROSA, 2011, p. 19).

Assim como na cartografia, na experiência sempre algo imprevisível acontece, que simplesmente nos passa de forma muito singular. A experiência é situada com suas irregularidades e imprevistos.

A experiência sempre tem algo de imprevisível (do que não se pode ver de antemão), de indizível (do que não se pode dizer de antemão, do que não está dito), de imprescritível (do que não se pode escrever de antemão, do que não está escrito). E mais, a incerteza lhe é constitutiva. [...] A experiência é um talvez (LARROSA, 2011, p. 19).

Experiência... que nos passa, que nos toca, que nos é estranho, mas que atravessa a nossa condição de ser. Nas palavras do autor:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LARROSA, 2002, p. 21).

O encontro é provocado pelas experiências singulares, que nos passam e nos tornam outros, é uma “relação com o mundo em que estamos inseridos” (LARROSA, 2018, p. 21), ou seja, “a experiência como o que compõe uma forma

de vida; e o conhecimento da experiência como conhecimento corporalizado, incorporado, encarnado (LARROSA, 2018, p. 22).

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004, p. 160).

Larrosa (2018) traz a experiência como maestria no ofício “como uma maestria que não se tem apenas como uma capacidade ou um saber-fazer de caráter técnico, como uma ferramenta, mas sim que está incorporada naquilo que é, na maneira própria de cada uma de fazer as coisas” (LARROSA, 2018, p. 22). Então, apresentamos o percurso das nossas travessias, partindo das nossas próprias inquietações, no (des)enrolar dos detalhes das mesmices do cotidiano repentino.

4 Vestígios dos cacos poéticos, estéticos e políticos: o caderno cartográfico como política de escrita

Nosso ser é devir...

A produção do existir se estabelece no encontro potente com o outro, efeito dos movimentos proximais singulares que tricotam modos de ser e estar no mundo movente. No mover das micropolíticas que tecem cotidianos, que tecem modos de “diferir” o diferente, apontam existências outras de (des)caminhos possíveis. Aprender com o movimento de uma sala de aula, perpassa a identidade do ser pedagogo, do nosso ser em potência. Construções outras? De sujeitos possíveis, habitando através da multiplicidade, outras aprendizagens, espaços, outros modos de aprender em devir. Assim, o devir pedagógico do ser pedagogo vai se arrumando no tear de

vários fios que se harmonizam entre si, produzindo subjetividades e modos de fazer educação, de fazer escola, de (re)inventar escola frente à inventividade da vida. Modos que apontam a existência do existir dentro dos espaços-tempo ancorado ao múltiplo, ao diverso, ao singular. Modos que não permitem segmentação e nem um ponto final, talvez. Nosso ser é devir, sempre! (Fragmento inicial, caderno cartográfico, Arildo Amaral, maio de 2017).

Diante do próprio campo de trabalho, organizamos nossas escritas a partir dos trechos do nosso caderno cartográfico, das experiências descritas nesse (re)encontro com a própria escrita e com o lugar epistêmico. Concomitante à entrada no mestrado, começamos a escrever sobre o ofício do Orientador Educacional. Logo, iniciamos a elaboração do caderno, trazendo nossas elucubrações cartográficas do mergulho no campo da pesquisa e dos encontros corriqueiros com as escolas:

Escrever não tem outra função: ser um fluxo que se conjuga com outros fluxos – todos os devires-minoritários do mundo. Um fluxo é algo intensivo, instantâneo e mutante, entre uma criação e uma destruição. Somente quando um fluxo é desterritorializado ele consegue fazer sua conjugação com outros fluxos, que o desterritorializam por sua vez e vice-versa (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 63).

A palavra caderno ganha expressividade no livro “P de Professor”, de Jorge Larrosa (com Karen Rechia), publicado em 2018. Em uma das conversas que o livro traz, Karen questiona sobre a importância do caderno para Larrosa.

Larrosa (2018) diz:

Dentre os artefatos escolares fundamentais está sem dúvida o caderno. Se o livro é material de leitura (o que se dá a ler), o caderno é material de escrita (o suporte do que se convida a escrever). Meu estudar começa assim: estudar: algo acontece. Entre ler e escrever, algo acontece. E continua: estudar: ler escrevendo. Com um caderno aberto e um lápis na mão. Um livro no centro. Aberto. Um branco na margem. Aberta. E também: escrever lendo. O buraco da escrita, aberta, no meio de uma mesa cheia de livros. (LARROSA, 2018, p. 91-92).

O caderno está no meio da leitura (oralidade) e da escrita. Nesse sentido, escrever seria registrar os percursos, promovendo existência. E continua Larrosa (2018):

O estudo é um ler com lápis em mão e escrever em uma mesa cheia de livros. Estudar é ler anotando, ou de outra maneira, a nota de leitura, a notatio, é uma das modalidades de escrita própria do estudante [...]. [...] a lógica que não é só de fixação, ou inclusive da interpretação, mas o da ressonância. Trata-se de provocar efeitos de ressonância, isto é, que a anotação seja o signo de uma relação entre o que se leu, ou viu, ou escutou, e alguma experiência do estudante, alguma outra leitura, algum outro filme, alguma outra conversação, algum outro pensamento. É aí que a nota começa a ser produtiva e não reprodutiva. É aí que a anotação começa a ser, de alguma maneira, um início de escrita (LARROSA, 2018, p. 92-93).

Longe de qualquer perfeição que petrifica... A escrita do nosso caderno é uma escrita local, que situa os atores e negociações no percurso da pesquisa. É uma escrita como composição (CLARETO; ROTONDO, 2010). Essas artesanias se constituem no coletivo uma possibilidade contra os fluxos in/excludentes, uma vez que não busca impor dogmas, mas desterritorializar as imposições. Por meio da transcrição de quem narra conseguimos perceber cada detalhe lentamente:

Trata-se, então, de problematizar a escrita com aquilo que apresenta de mais intempestivo: a sua forma, a sua expressão, a sua possibilidade de acompanhar processos de vida, a sua maneira de dar a ver e enunciar as linhas por onde nos tecemos nas pesquisas, e que, ao mesmo tempo e na mesma agulhada, nos tecem (RIBETTO, 2018, p. 3).

Vemos que está tudo ali... À espreita dos meandros da escrita do nosso caderno, lançando-nos sobre o nosso ofício, sobre o nós e sobre os vários outros em nós, isso requer cuidado de detalhes, reconhecendo a invenção, a errância do percurso e a delicadeza na escuta e nos manejos. Essa empreitada nos remete em “distintas maneiras de dizer nos colocam em distintas relações com o mundo, com nós mesmos e com os outros” (LARROSA, 2014, p. 58).

Reconhecendo o risco e os rabiscos, este caderno faz rendas e remendos, ao compartilhar histórias de vida, afetações e teimosia. Aceitamos o risco.

“Pelos meus textos sou mudado mais que pelo meu existir” (BARROS, 2010, p. 34). Pedindo licença ao grande poeta Manoel de Barros, ousamos dizer: “pelo nosso caderno cartográfico sou mudado mais que pelo meu existir”.

Assim com Ribetto (2018) apostamos no mínimo, nos cacos de uma escrita como política do detalhe:

Apostar ao mínimo foi uma opção pelo abandono das grandes narrações de fatos heroicos, os grandes projetos político pedagógicos, as inovadoras reformas educacionais, as premiadas práticas de superpoderosos professores, etc. Essas são narrações possíveis, claro, e, às vezes necessárias, porém foram produzidas, a maior parte das vezes, para humilhar e invisibilizar práticas que se produzem em uma língua que acolhe o gaguejar da língua dos sujeitos que estamos cotidianamente produzindo escolas possíveis: nós(ou-tros), gentes que habitamos os territórios escolares e, com as nossas práticas in(e)screvemos nos nossos corpos a experiência da repetição, mas também a possibilidade da fuga dos modelos dados a priori (RIBETTO, 2018, p. 10).

“A aposta é no que a escrita tem de mínimo: ser estranhada, problematizada, mantida viva como problema na pesquisa. Feita estrangeira” (RIBETTO, 2018, p. 16):

Como conhecer este mundo? Como conhecer neste mundo? Como viver no intempestivo? Sufoco! Sem imagem de pensamento que dá segurança da bolha do conhecer. Salva. Com o emaranhado das forças constituindo o mundo. Selva. Sem música tranquila e transparente da bolha. Silva. Com a sede do insaciável. Solva. Sem respostas prontas e imediatas. Sulva (CLARETO, 2011, p. 20).

Os vestígios dos cacos presente no caderno cartográfico “segue direções diferentes, e formam processos sempre em desequilíbrio” (DELEUZE, 1990, p. 155). O caderno cartográfico “está ali com vistas a uma escritura, ao trabalho fino de uma disciplina, um trabalho que, de alguma maneira, tem que estar relacionado com as anotações, inspirados por ela” (LARROSA, 2018, p. 95).

Nesse sentido, o caderno cartográfico, não é um resumo de conteúdo, mas “um estímulo para o pensamento, para a invenção, para a escrita” (LARROSA, 2018, p. 95). Indo e vindo, aqui ali, seguindo o entre, singularidades produzidas pelo movimento capaz de criar outras fendas.

Um caderno que passa do contorno molar para o molecular, dissolvendo, reinventando, reinventando-se, para dar sentido ao que vamos ouvindo, dizendo e promovendo em nossas pesquisas.

À Guisa de Conclusão

Escrever é preciso. A experiência, tomada como uma interrupção do automatismo da ação e cultivo da atenção, para se abrir ao estudo e à escrita. O Diário de Campo é trazido aqui como personagem principal na construção de uma pesquisa cartográfica. O desejo de habitar um espaço e um tempo e dar sentido ao mundo fazendo-nos presentes nele sustenta o prazer no estudo, busca de construção/invenção de outros possíveis.

A escrita nos leva a uma (re)escrita de nós mesmos.

Referências

AMARAL, Arildo dos Santos. **Cartografias, Mapas, Linhas e Dobras no Ofício de Orientador Educacional**: compondo escritas, tecendo redes, inventando escolas. 2019,103f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal Fluminense. Santo Antônio de Pádua, 2019.

BÁRCENA, Fernando Orbe. El diario de un aprendiz. Entrevistador: Maximiliano Valério Lopez. **Revista Sul-americana de Filosofia e Educação** – RESAFE, Brasília, n. 12, p. 3-16, maio-out. 2009.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas para crianças**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense University, 2009.

CLARETO, Sônia Maria. Na Travessia: construção de um campo problemático. In: _____; ROTONDO, Margareth Aparecida Sacramento; VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil da (orgs.). **Entre composições**: formação, corpo e educação. Juiz de Fora: EdUFJF, 2011. p. 17-32.

CLARETO, Sônia Maria; ROTONDO, Margareth Aparecida Sacramento. Experiências no labirinto: linguagens, conhecimentos e subjetividades. **Revista Zetetikè**, Campinas, v. 18, n. temático, p. 589-620, 2010.

CORAZZA, Sandra. Pesquisar o acontecimento: estudo em XII exemplos. In: TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola (orgs.). **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 7-78.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. & PARNET, Claire. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Realização: Pierre-André Boutang. Produção: Éditions Montparnasse. Tradução e Legendas: Raccord. TV Escola, Ministério da Educação. 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: 34. 2004. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** 2. ed. Rio de Janeiro: 34, 1992. 288 p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular**. São Paulo, Brasiliense, 1987.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê/sobre o ofício de ser professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro e João, 2018. 532 p.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **Nietzsche & a Educação**. Traduzido: Semíramis Gorini da Veiga. 2. ed., Belo horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Ed.**, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. Experiência e alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul.-dez. 2011.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **Tremores. Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Mais de um século de patologização da educação. **Fórum: Diálogos em Psicologia**, Ourinhos – SP, ano 1, n. 1, jul.-dez. 2014.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

POZZANA, Laura. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. **Fractal, Rev. Psicol.**, 2013, v. 25, n. 2, p. 323-338.

RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da Escrita**. Rio de Janeiro: 34, 1995.

RIBETTO, Anelice. A problematização da escrita acadêmica: um trajeto como travessia. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 9., 2018, Rio de Janeiro. **Anais...** . Rio de Janeiro: NEFI, 2018. v. 0, p. 1-17.

SANTOS, Milton. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. *In*: RODRIGUES, D (org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

VARGAS, Thamyres Bandoli Tavares; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. Mediação escolar: sobre habitar o entre. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 1-26, 2018.

ZUCOLOTO, Patrícia Carla Silva do Vale. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Rev. Bras. Cresc. Des. Hum.**, São Paulo, p. 136-145, 2007.



14 UM OLHAR DO COORDENADOR PEDAGÓGICO SOBRE AS SUAS ATRIBUIÇÕES

Liliane Lima de Freitas Sessa Silva

Prefeitura Municipal de Volta Redonda/PMVR e Universidade Federal Fluminense

Amanda Oliveira Rabelo

Docente do PPG Ensino da Universidade Federal Fluminense (UFF)

INFES – Professora associada UFRRJ

Introdução

No presente artigo, através dos relatos de experiências de coordenadoras pedagógicas, apresentamos as percepções que elas possuem das suas atribuições no interior das escolas. O mesmo tem como objetivo investigar a atuação do coordenador pedagógico.

Compreendemos que muito do que se vê hoje na atuação do coordenador pedagógico vem do contexto histórico da sua atuação. A compreensão do contexto histórico é necessária, conforme Franco (2006, p. 24), pois “[...] analisando o passado, podemos refletir sobre o nosso presente, ampliando nossa visão projetada do trabalho pedagógico em um processo que envolve reflexões centradas na prática e sobre a observação dessa prática”.

Valendo-se da metodologia qualitativa, que trabalha “com um nível de realidade que não pode ser quantificável” (MINAYO 2002, p. 21), através

de discussões e análises em grupo, coordenadoras pedagógicas das escolas públicas municipais de Itaperuna relataram suas experiências nos encontros denominados “grupos focais”. O grupo focal é uma experiência de caráter subjetivo, com foco nas particularidades dos indivíduos participantes, aprendendo e revelando modos de ser e estar nessa função.

É uma técnica de pesquisa que avalia um tema proposto por meio de dinâmicas de grupo e rodas de conversa. Busca envolver os participantes em torno do tema a ser estudado. O objetivo principal dos grupos focais é captar discursos, relatos e experiências que não poderiam ser expressos numericamente. A ideia de grupos focais baseia-se nas entrevistas grupais, através das rodas de conversas, onde o moderador atua como um facilitador da discussão.

Para que se possa iniciar o trabalho com grupos focais, o primeiro e importante passo é a definição da escolha do objeto de estudo, neste caso as percepções que os coordenadores possuem das suas atribuições. Neste trabalho teremos a narrativa como método de investigação e interpretação. A escolha da narrativa se dá pela possibilidade de obter profundidade nas questões trabalhadas no grupo. Mais do que ter pessoas dispostas para o trabalho, faz-se necessário ter-se pessoas com repertório que possam enriquecer a discussão.

A narrativa vale-se da habilidade de cada indivíduo de criar histórias, contar e recontar fatos. Podemos perceber, conforme afirmação da autora, que no ato de narrar, destaca-se a experiência de cada pessoa:

[...] a narrativa, significa, antes de tudo, adotar como horizonte teórico e filosófico a existência, compreendida na experiência vivida. E compreender a experiência humana representa uma tarefa de extrema complexidade, uma vez que o homem constitui-se numa subjetividade que pensa, sente e tem na linguagem a expressão da sua existência. E esta é fluida, processual, semelhante e distinta de todos os outros, o que exclui a possibilidade de explicá-lo através de verdades estáticas e aplicáveis a todos os outros seres [...] (DUTRA, 2002, p. 377).

Conforme Benjamin (1985, p. 205) “assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”. A investigação narrativa é uma forma de dar voz aos coordenadores pedagógicos e, de compreender, sob o seu mundo vivido, a sua experiência e o seu olhar sobre o trabalho que exerce.

O método de investigação narrativa é propício para se conhecer a experiência do outro, pois contar a sua experiência é mais do que falar, “[...] significa, além de tudo, uma forma de existir com-o-outro; significa compartilhar o seu ser-com-o-outro” (DUTRA, 2002, p. 377)

Participaram dos grupos focais 06 Coordenadoras Pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de Itaperuna, cidade de aproximadamente cem mil habitantes, localizada no noroeste do Estado do Rio de Janeiro. Considerando que o trabalho busca profissionais com experiências variadas, optamos por realizar os encontros com 06 coordenadoras pedagógicas, em Itaperuna chamadas de orientadoras pedagógicas, atuantes em escolas municipais de educação infantil ao 9º ano. A pesquisa em questão aconteceu no período de agosto a outubro de 2017, em um total de oito horas de conversas nos grupos focais.

2.0 coordenador pedagógico e a sua trajetória

Compreender os caminhos percorridos, as dificuldades e os avanços são fundamentais para que se compreenda o papel profissional do coordenador pedagógico. Muito do que se vê hoje na atuação do coordenador pedagógico e na percepção que os professores têm dele vem do contexto histórico da sua atuação. A compreensão do contexto histórico é necessária, conforme Franco (2006, p. 24), pois “[...] analisando o passado, podemos refletir sobre o nosso presente, ampliando nossa visão projetada do trabalho pedagógico em um processo que envolve reflexões centradas na prática e sobre a observação dessa prática”.

Libâneo (2010, p. 47) lembra que “a história dos estudos pedagógicos, do curso de Pedagogia, da formação do pedagogo e de sua identidade profissional está demarcada por certas peculiaridades da história da educação brasileira desde o início do século”.

2.1 O contexto histórico

A contextualização histórica do tema não é fácil, pois “exige a análise de suas origens, transposições, relações e contradições no processo histórico do contexto brasileiro no âmbito social, político e econômico” (FRANCO, 2006, P. 24).

Neste trabalho será apresentado um breve relato da ação educativa em nossa história, seja na pessoa dos jesuítas, seja na pessoa dos inspetores escolares, mas sem detalhamentos, visto ser de interesse a figura do especialista em educação a partir da década de 1960.

A Companhia de Jesus exercia a função educativa e fundou as primeiras instituições de ensino no Brasil.⁶ O acesso ao conhecimento era única e exclusivamente por meio da igreja.

Conforme defendido por Saviani (2012), o intuito era garantir a manutenção dos preceitos da religião católica. Ainda falando sobre a influência da religião católica, o autor diz que:

[...] a pedagogia cristã, de orientação católica, gozou de uma hegemonia incontrastável no ensino brasileiro. Portanto, a teoria da educação que orientou as primeiras atividades pedagógicas em nosso território corresponde à pedagogia derivada da concepção humanista tradicional na sua vertente religiosa (SAVIANI, 2012, p. 74).

Exercer atividade de controle não foi um privilégio do período dos jesuítas. As reformas pombalinas,⁷ baseadas nos ideais iluministas, contrapunham-se aos ideais religiosos, embora nos períodos que sucederam ao jesuítico tenha-se percebido a atuação controladora e supervisora sobre as instituições escolares. O professor exercia a docência e, juntamente com ela, a ação supervisora.

Outros momentos da nossa história poderiam ser citados para se falar sobre a ação supervisora e controladora que era exercida sobre os estabelecimentos escolares, de acordo com cada período e o que se produzia social e culturalmente. Desde o Brasil Colônia até o Brasil República isso aconteceu, mas foi no período denominado Estado Novo que a figura do inspetor escolar surgiu em maior destaque.

Sobre este momento histórico, Corrêa e Ferri (2016, p. 44) dizem que “[...] a prática deste profissional passou a ser a forma eficaz de controlar a qualidade da educação que se almejava na época, instituindo o poder da ideologia política dominante getulista⁸ sobre a prática educativa.” Ou seja, além de acompanhar as instituições escolares exercendo papel de fiscalização, o inspetor tinha como papel garantir a ideologia getulista. Exercendo um governo de caráter populista, em suma, a sua ideologia era a censura aos órgãos de comunicação, a repressão a atividades políticas e a adoção de medidas econômicas nacionalizantes.

6 Sobre este assunto ver Wrege (1993). Em sua dissertação de mestrado, a autora faz uma imersão na educação jesuítica.

7 Reformas Pombalinas, em alusão ao Marquês de Pombal.

8 Período Getulista, ou Era Vargas, foi o período em que o Brasil foi governado por Getúlio Vargas. Durou quinze anos, de 1930 a 1945.

A figura do especialista em educação surgiu com as crescentes mudanças pelas quais o país estava passando, no período de 1960, em virtude do Golpe Militar.⁹ Através de acordos firmados entre Brasil e Estados Unidos, o cenário educacional sofreu várias interferências.

A formação universitária na década de 60 passou por intensas transformações e a formação dos especialistas em educação também acompanhou tais mudanças. Com a Lei da Reforma Universitária – Lei n. 5540/68 – a Pedagogia foi dividida em quatro áreas ou especializações: Administração, Supervisão, Inspeção e Orientação.

Libâneo e Pimenta (1999, p. 244), falando sobre a formação dos profissionais da educação, em uma visão crítica, dizem que:

Consolidava-se, assim, a ideia de formação específica de técnicos em educação, definindo o exercício profissional do pedagogo não-docente. Uma das justificativas para a oferta das habilitações (administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional, entre outras) e para a profissionalização do pedagogo era a ampliação do atendimento às necessidades de escolarização básica, que tinha um forte apelo na política educacional da época.

Libâneo (2010), falando sobre o serviço pedagógico naquele contexto, leva a pensar que, das áreas da pedagogia, duas eram muito importantes para a época. O orientador educacional, que, na lida diária com alunos e comunidade, garantia a ordem e organização tão exigidas no período militar, e o supervisor escolar ou supervisor pedagógico, que, no contato diário com professores, visava que desenvolvessem um trabalho eficiente e eficaz.

A Lei 5692/71 dá à educação um caráter mais tecnicista. Vale ressaltar que o tecnicismo estava em alta, visto que o Brasil passava por intenso movimento industrial nas fábricas, onde as demandas do setor produtivo eram grandes. O desenvolvimento de um trabalho de qualidade vinha ao encontro do atual momento do país, que estava passando por uma onda de modernização.

Essa atuação fragmentada dos especialistas em educação começou a declinar em meados de 1980, quando a educação brasileira começou a passar por um processo de modernização em todas as áreas e “também a partir de um posicionamento crítico em relação ao capitalismo” (LIBÂNEO, 2010, p. 49).

Durante o período do Regime Militar, que perdurou por vinte e um anos, viu-se no país questões como exclusão social, o privilégio das classes

9 Tomada de poder em um país pelas Forças Armadas.

altas em detrimento das classes mais baixas, manifestarem-se de forma muito acentuada. O posicionamento crítico da educação fazia-se necessário. Ainda no mesmo texto, Libâneo explica o motivo pelo qual foi necessário o posicionamento crítico:

Posiciona-se pelo entendimento da escola como lugar em que se reproduzem as contradições sociais, portanto, um lugar de luta hegemônica de classes, de resistência, de conquista da cultura e da ciência como instrumento de luta contra as desigualdades sociais impostas pela organização capitalista da sociedade.

Era necessário, mediante o cenário, que os profissionais da educação pensassem na escola de maneira global, e não fragmentada, visto lidarem com situações de cunho social, político e pedagógico.

Em um contexto de muita crítica ao capitalismo, a discussão sobre a formação docente fica em evidência. A partir do final da década de sentença, surgem debates que têm como pauta principal a elaboração de uma base comum nacional para o curso de Pedagogia, e entre as décadas de 80 e 90, anteriores à sanção da versão atual da LDB, a discussão foi ampliada, tendo como temática principal a docência como a base dos cursos de Pedagogia e como a base da identidade profissional de todo educador. Gallo (2009, p. 809), sobre as discussões levantadas no momento, diz que:

Voltados para essa base comum nacional, organizada em eixos curriculares, os estudiosos, especialmente os da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), defendiam a formação pedagógica do professor baseada na docência, norteando-se na práxis educacional, o que gerou uma reformulação curricular na maioria das universidades públicas e particulares, que adotaram a docência como base da identidade do curso de pedagogia e eliminaram as habilitações.

Frente às discussões em questão e a importância da docência como base da identidade profissional, ficou notória a importância “[...] de uma política global de formação dos profissionais da educação que contemple formação inicial, carreira, salário e formação continuada” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 229). A reformulação proposta implicava “em profunda mudança no próprio sistema educacional” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 229).

A sanção da LDB n. 9394/96,¹⁰ ocorreu sob fortes críticas por ter desconsiderado algumas das discussões das associações da época, dentre elas, a ANFOPE.

Em todo o território nacional, havia discussões, debates, seminários, audiências públicas e encontros, no intuito de discutir a proposição de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional adequada à nossa realidade e que não estivesse “vinculada às políticas do Banco Mundial para a educação na América Latina e, especialmente, para o Brasil” (ZANETTI, 1997).

A LDB n. 9394/96, para as associações que lutavam por uma legislação que atendesse aos anseios e a realidade educacional brasileira, foi uma afronta às propostas inovadoras e que buscavam romper com o modelo vigente. Segundo o documento final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE (2016, p. 8):

A aprovação da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, um projeto afinado com as políticas neoliberais em curso no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), não contemplou os anseios das entidades do campo educacional e de grande parte de educadores brasileiros do campo progressista. Isso fez com que a luta dos educadores se intensificasse para coibir os ataques à formação de professores, ameaçada pela descaracterização e aligeiramento [...].

Apesar das muitas críticas à forma como foi implementada, a LDB n. 9394/96 foi um marco importante para o declínio da atuação fragmentada dos especialistas. A referida legislação esclarece quais seriam as atribuições dos profissionais que trabalhavam conjuntamente com a equipe gestora das escolas, sem fragmentações. Corrêa e Ferri (2016, p. 49), apontam que:

[...] a responsabilidade de trabalhar de maneira integral, tratando assuntos cotidianos de modo global, sem distribuição de papéis. [...] e foi a partir deste contexto legal que a formação dos especialistas em assuntos educacionais deixou de acontecer nas graduações, passando a ser oferecidos em cursos de pós-graduação.

Ainda há muita discussão em torno do papel do coordenador pedagógico e se o atual modelo dos cursos de Pedagogia corresponde às necessidades reais das escolas e dos educandos, visto que, conforme Scheibe e

¹⁰ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior).

Aguiar (1999, p. 236), “o curso de Pedagogia, no percurso de sua existência, talvez pela própria amplitude da área que o denomina, foi se amoldando aos interesses hegemônicos dos projetos educativos vigentes”.

Frente a estas questões, faz-se necessário que se assumam, diariamente, uma nova roupagem da função onde o controle e vigilância, tão presentes, dariam lugar ao trabalho coletivo, ao trabalho articulado e à participação.

2.2 O que a legislação educacional diz sobre o coordenador pedagógico?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96) detalha os direitos e organiza os aspectos gerais do ensino em âmbito nacional. Ela regulamenta os sistemas de ensino público e privado do nosso país.

A primeira LDB foi criada em 1961, sofrendo ajustes em 1968, “sancionando a lei de 5.540/68, que reformou a estrutura do ensino superior, sendo, por isso, chamada de lei da reforma universitária” (CERQUEIRA; SOUZA; MENDES, 2009, p. 2). Para complementar a lei da reforma universitária, houve o Parecer n. 252/1969, que instituiu as habilitações do curso de Pedagogia – entre as quais, a de supervisor escolar.

Os mesmos autores acrescentam informações sobre as mudanças pelas quais a LDB vinha passando frente às demandas da época:

Para atender as demandas do ensino primário e médio foi necessária uma nova reforma, instituída pela lei 5.692/71, que alterou a sua denominação para ensino de 1.º e 2.º graus. Desta forma, as disposições previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/61, relativas ao primário, médio e superior foram revogadas e substituídas pelo disposto nas duas novas leis sancionadas pelo Congresso. (CERQUEIRA; SOUZA; MENDES, 2009, p. 2)

Placco *et al.* (2012) dizem que, com a promulgação da Lei n. 5692/71, os estados brasileiros viram-se na necessidade de formalizar um profissional, do quadro das escolas, que pudesse se envolver diretamente na ação de supervisionar as práticas educativas nas mesmas. As nomenclaturas desse profissional poderiam variar de local para local: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico ou professor coordenador.

Essa legislação, Lei n. 5692/71, ajustou o cenário educacional à política que havia sido instalada no país após o golpe militar. Conforme Saviani (1997), o ajuste da ideologia política ao modelo de internacionalização do

mercado interno era necessário e exigia uma educação que atendesse às necessidades do mercado de trabalho.

A atual LDB foi sancionada em 1996 tendo em face às discussões ocorridas frente à nova realidade educacional e política. Em sua versão atual, não há tratamento específico para a figura do coordenador pedagógico. A LDB trata de forma generalizada englobando todos os profissionais da educação que trabalham nas funções administrativo-pedagógicas.

Em seu artigo 64, a LDB diz que “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” (BRASIL, 1996).

Embora não trate especificamente sobre o coordenador pedagógico, a legislação é clara sobre quem poderá exercer essas funções na escola: somente profissionais graduados em Pedagogia ou pós-graduados, embora não deixe claro se pessoas que não tem a formação serão impedidas de exercerem a função. Nesse rol de profissionais, inclui-se o coordenador pedagógico. Na lei, fica explícita a orientação para que todos recebam uma formação comum, garantindo-se a qualidade na formação desses profissionais.

No Artigo 67 da LDB, há a citação que explica que, para que haja o exercício de outras funções que não sejam à docência, faz-se necessária experiência prévia em sala de aula, inclusive para se atuar como coordenador pedagógico. “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (artigo 67, § 1.º).

Embora esteja garantido por lei que o exercício nas funções administrativo-pedagógicas seja realizado somente por pessoas graduadas e/ou pós-graduadas — não específica à área, mas subentende-se que seja em áreas pedagógicas — e por pessoas com experiência prévia, percebe-se nas escolas muitos profissionais sem a devida formação, que, por estarem desviados de função, acabam assumindo cargos dessa natureza ou pessoas que exercem o cargo por indicação política.

3 As percepções das suas atribuições

As atribuições do coordenador pedagógico estão descritas em diversas literaturas, nas quais são apresentadas uma grande quantidade de atividades que este profissional desempenha/deve desempenhar no interior das

instituições escolares. Ele “responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino” (LIBÂNEO, 2008, p. 219).

Libâneo (2008, p. 221-222) lista uma série de atividades que são inerentes ao trabalho do coordenador. São atividades que passam por coordenar o trabalho pedagógico dos professores, garantir a aprendizagem dos alunos, auxiliar alunos com dificuldades, promover a integração família/escola, dentre outras.

Os depoimentos das seis coordenadoras pedagógicas, demonstram claramente que todas, sem exceção, têm total consciência do seu compromisso e das suas responsabilidades frente ao grupo que coordenam. Dentre outras responsabilidades, foram citadas:

- a) acompanhar o rendimento dos alunos, auxiliando-os no seu crescimento e aprendizagem contínuos;
- b) promover a formação contínua dos professores;
- c) auxiliar a direção escolar na gestão da escola;
- d) atender com atenção e zelo pais, alunos e professores.

A coordenadora Andréa sintetiza os relatos das demais, ao dizer, inclusive, que as suas atribuições estão descritas no Regimento das Escolas Municipais de Itaperuna/RJ:

Nas escolas da Rede de Ensino de Itaperuna a gente tem um único regimento. Ele é o regimento das escolas da rede. O regimento está atualizado. É do ano de 2016. Ele é único. Ele não é adaptado para a realidade de cada escola. Porque temos escolas só de Educação Infantil, escolas que têm Educação Infantil e 1.º ano de escolaridade, escolas de 1.º segmento, 2.º segmento, escolas do campo. E nele estão elencadas as funções do orientador pedagógico. Um sem número de atividades. De qualquer forma, a principal função é mesmo articular direção, secretaria, professor, aluno, família. Então “a gente” lida com todos eles. Um pouco assim. A engrenagem. **Tudo passa pelo orientador pedagógico.** (ANDRÉA, grifo nosso)

A compreensão de que “tudo passa pelo orientador pedagógico” está presente em sua fala. Sabe-se que a articulação entre todos os membros da comunidade escolar faz parte do cotidiano do coordenador, sendo, inclusive,

um dos maiores desafios na sua rotina. É possível chamar essa articulação entre todos os membros da comunidade escolar de trabalho coletivo.

Para Pimenta (1993, p. 80), “o trabalho coletivo tem sido apontado por pesquisadores e estudiosos como o caminho mais profícuo para o alcance das novas finalidades da Educação Escolar [...]”. O que Pimenta (1993) quer mostrar é que, embora seja um movimento trabalhoso e desafiador, o trabalho coletivo é de extrema importância para que se alcance resultados de excelência na escola.

Realizar um trabalho de qualidade perpassa também por acompanhar sistematicamente as entregas e resultados. O Regimento Escolar de Itaperuna enfatiza que esta é uma das suas atribuições, “VIII – avaliar, conferir e fiscalizar os lançamentos e registros nos diários de classe de registro individual, orientando quanto ao seu preenchimento” (ITAPERUNA, 2016, p. 15)

O termo “fiscalizar” aparece como uma das suas atribuições, sendo inerente ao orientador/coordenador realizar atividades de cunho burocrático. Estas atividades podem gerar desgaste entre ele e os professores, visto haver a necessidade de lembretes e cobranças. Sabe-se que essas atividades tendem a tomar boa parte do seu tempo e que há a necessidade de muita disciplina para não “ser tomado” por este tipo de tarefa.

O coordenador é parte essencial para que o trabalho aconteça, de fato, coletivamente. A dimensão do seu trabalho vai muito além de cobrar entregas, olhar planejamentos e atividades. O seu papel profissional é amplo e diverso. Ele deve buscar atualizar-se por meio de leituras e estudos, sendo sua atribuição o autodesenvolvimento. Segue o que diz o documento sobre o assunto, “XVIII – pesquisar, estudar e selecionar assuntos específicos de seu campo de atuação, procurando manter-se atualizado” (ITAPERUNA, 2016, p. 16)

Geglio (2006, p. 118) afirma que “é ele quem, num espírito de parceria e coletividade, conduz o processo [...]”, referindo-se ao coordenador pedagógico como um importante agente integrador na escola devido ao seu relacionamento com todos os atores escolares.

Compreendendo-se o ato de educar como uma atividade intencional, o planejamento torna-se fundamental para que os objetivos educativos sejam

alcançados. O planejamento nada mais é do que o norte a ser seguido pelo coordenador na sua atuação, dentro das atribuições que lhe são atribuídas no Regimento Escolar. As suas responsabilidades abrangem diversas e diferentes formas de atuação, fortalecendo o papel do coordenador nas suas diversas frentes de trabalho como formador de professores.

Entretanto, uma preocupação quanto à atuação dos coordenadores são as diversas atividades que eles desempenham e que estão fora da sua área de atuação. Há um imaginário comum de que o coordenador pedagógico é um “faz tudo”, um “bombeiro”, e ele acaba muitas vezes assumindo esse papel. Este imaginário baseia-se na crença de que, por lidar com alunos, pais e professores, ele consegue dar conta de todas as demandas escolares.

Sobre este imaginário que permeia a atuação do coordenador pedagógico, Lima e Santos (2007, p. 79-80) dizem que “deste imaginário construído, muitas vezes, o próprio coordenador o encampa como seu e passa a incorporar um ‘modelo’ característico forjado em crenças institucionais e do senso comum”. Lima e Santos (2007, p. 79) complementam:

Várias metáforas são construídas sintetizando o seu papel e função na escola com distintas rotulações ou imagens, dentre elas, a de “bom-bril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das “emergências” que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola.

As atividades imediatistas, de improviso e emergência foram uma preocupação das coordenadoras participantes do grupo focal. Na série de depoimentos a seguir, elas foram entrelaçando suas falas e se percebendo como “tarefeiras”, em muitas ocasiões:

Cuidamos de crianças que se machucam. Por exemplo, uma criança se machuca. Você tem que abandonar tudo pegar essa criança e ir. Poderia ser qualquer pessoa. Quem estivesse ali para dar o socorro e tal, de certa forma, mas... (ANDRÉA)

Um professor falta, a gente “cobra” ele na sala de aula. Falta material, a equipe nos cobra. (GISELE)

Quem trabalha com alunos de 6º ao 9º tem que ouvir aluno todo dia, né? (ANDRÉA)

Porque não tem o OE (orientador educacional). Porque, se tivesse o OE, ele faria esse lado mais pessoal, psicológico. A gente por ter esse lado humano, a gente não deixa passar. (DAIANA)

A fala delas demonstra como são “tomadas” diariamente por outras atividades que não são de cunho técnico-pedagógico, mas que precisam ser feitas. “A partir destas concepções, percebemos o constante desafio que os coordenadores têm em articular suas atribuições aos acontecimentos inesperados” (CORRÊA; FERRI, 2016, p. 51).

Não estamos dizendo aqui que o coordenador pedagógico não deva envolver-se nas atividades da escola, visto compreender-se que situações imprevistas acontecem e precisam ser solucionadas. Geglio (2006, p. 116) adverte, entretanto, que:

[...] não podemos concordar com que essas ações, alheias à função do coordenador pedagógico, sejam uma constante em sua rotina, de modo a se constituir em parte do seu trabalho, o que, conseqüentemente, resultará na redução do seu tempo destinado às atividades diretamente ligadas à sua função.

Não houve em nenhuma fala a demonstração de insatisfação na realização das tarefas citadas. A preocupação refere-se mais ao tempo e esforço que elas demandam. Uma fala, em especial, demonstra que apesar do trabalho e das inúmeras tarefas, há a satisfação no que se faz e também a compreensão do quanto se é importante naquele espaço escola: Eu na verdade gosto do que eu faço, independentemente se eu faço além. Eu gosto! (ANA)

Nos depoimentos a seguir, fica claro como as questões familiares enfrentadas pelos alunos impactam diretamente na atuação dos coordenadores e no tempo demandado para atender a tais questões. Elas deixam claro em seus depoimentos, que não é possível não haver o envolvimento e sensibilização com essas questões:

Nós que trabalhamos em escola de periferia acabamos nos envolvendo com os problemas das crianças. Você leva isso para casa. Eu tive alguns casos assim com crianças que “a gente” entende

que não tem comida em casa. Lá na escola eles chegam mais cedo para “gente” dar o almoço. Você acolhe aquilo e quando chega ao final de semana você pensa: E aí será o que aconteceu nesse final de semana? Como é que vai fazer? A “gente” começa a se envolver. Você começa a ouvir a família. Chamo a família e você vê que a realidade vai muito além e que ali você não pode fazer muito. Tem o problema do trânsito que é uma realidade muito próxima nossa. Uma realidade muito complicada. (GISELE)

Às vezes “a gente” tem que intervir nos problemas da família. Lá no colégio onde trabalho, têm problemas, tão sérios, mas tão sérios, que você tem que saber como vai lidar com isso sem comprometer a escola, o adolescente e você mesma. Mas você também não pode se omitir. Porque você precisa cuidar. (ANDRÉA)

Exatamente. E nós temos que ter muito cuidado porque temos que nos resguardar e resguardar a escola. Por que os dias são muito difíceis, né? (ANA)

Em se tratando da questão de crianças pequenas, também tem a questão da frequência que temos que estar atentas. E isso é muito sério. Porque, às vezes, o pai está enfrentando um problema de não ter como levar a criança à escola. Mudou de bairro. A criança está parada e temos que ficar ali olhando as faltas. Então tudo tem que ser olhado. Nada pode ficar sem ser olhado e temos que saber como falar. Às vezes a pessoa está passando por um problema tão difícil e se você for fazer uma cobrança para ela é irrelevante naquele momento. O filho está doente, a mãe está doente, o pai está preso. (GISELE)

Todas as falas apresentam a educação como, dentre outras coisas, um ato de cuidar. Cuidados especialmente relacionados às tarefas cotidianas que não foram contempladas e/ou que foram negligenciadas pelas famílias.

A compreensão desassociada dos termos “educar” e “cuidar” acontece há muito, como se fosse possível realizar uma ação sem a outra e vice-versa. Cerizara (1999, p. 12) traz outras contribuições sobre a compreensão dos termos ao dizer que:

Para que se possa avançar na compreensão do uso destes dois termos – educar e cuidar – é preciso lembrar, mesmo que brevemente, a forma como creches e pré-escolas surgiram e se consolidaram no Brasil. Durante as últimas décadas, foi possível constatar duas formas de caracterização dos diferentes tipos de trabalhos realizados em creches e em pré-escolas: por um lado, havia as instituições que realizavam um trabalho denominado “assistencialista” e, por outro, as que realizavam um trabalho denominado “educativo”.

Forest e Weiss (2012, p. 3) dizem que “as instituições infantis, incluindo as brasileiras, organizavam seu espaço e sua rotina diária em função de ideias de assistência, de custódia e de higiene da criança”, sendo responsáveis pelo cuidado com a criança embasada em um modelo familiar/materno.

Kramer *et al.* (2005, p. 60) enfatiza que as noções de cuidar e educar caminham juntas. Segundo ela, “só se pode educar se também se cuida”. Ela vai além ao afirmar que “cuida-se sempre, da educação infantil à universidade. Cuida-se de crianças, de jovens e de adultos”.

A visão de cuidar na educação precisa estar voltada para o entendimento e percepção da formação da pessoa como um ser humano no seu desenvolvimento integral. Educação e cuidado devem acontecer de forma integrada, sendo indissociáveis. “Para cuidar é preciso um comprometimento com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades” (FOREST; WEISS, 2012, p. 5).

As coordenadoras deixam evidente que as tarefas relacionadas ao cuidar demandam muito do seu tempo e energia, impactando diretamente no seu trabalho e produtividade, sendo um dos principais fatores de intervenção do seu trabalho.

O que não se pode perder de vista, entretanto, é que o cuidar e o educar caminham lado a lado e que o ato de cuidar está diretamente ligado ao ato educativo. Compreende-se que as suas falas referem-se ao fato das escolas não terem pessoal em quantidade suficiente que possa suprir as demandas que o ato de cuidar exige.

Clementi (2006), em artigo publicado no livro “O coordenador pedagógico e o espaço da mudança”, fruto de uma pesquisa realizada com coordenadores e educadores, escreve sobre fatores que intervêm na atuação do coordenador pedagógico dizendo que as famílias, os professores, os funcionários, os alunos, a direção escolar, como atores integrantes da sua rotina, são os principais fatores de intervenção na atuação do coordenador.

Ela nos leva à reflexão de que é necessário que o coordenador pedagógico tenha maturidade para distinguir e reconhecer as interferências que possam afetar a realização plena do seu trabalho. O coordenador deve direcionar o seu trabalho levando em conta a realidade local, os atores que compõem aquele espaço, mas sem permitir com que interfiram na sua tomada de decisões e no desempenho das suas atribuições.

O seu fazer pedagógico deve estar sensível à realidade local, no sentido de propor intervenções pedagógicas e de fazer com que aquela comunidade perceba que a escola não está à margem das necessidades locais, pelo contrário, é parte integrante daquela comunidade.

Considerações finais

Creemos que a coordenação pedagógica não é um trabalho que se faz sozinho. Essa certeza deu-se através dos relatos de experiências de coordenadoras pedagógicas e da percepção que possuem do seu trabalho e das suas atribuições.

Compreendendo quem é este profissional como construção histórica, buscou-se delimitar quem seriam as pessoas que fariam parte do grupo de trabalho, considerando o objeto desta pesquisa ser a atuação de coordenadores pedagógicos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Itaperuna.

Mas como ser imparcial sendo residente e atuante na área educacional do município e conhecendo diversos profissionais que poderiam colaborar imensamente com o trabalho? Buscando-se a parceria da Secretaria Municipal de Educação no sentido de que indicasse as parceiras para este trabalho. Somente três exigências foram feitas: que fossem 6 pessoas que tivessem repertório, para que pudessem contribuir efetivamente com o trabalho, e que fosse um grupo bem variado.

Profissionais escolhidas, passou-se para os três encontros, os grupos focais, onde o foco era a ação da coordenação pedagógica nas escolas. A pesquisadora como mediadora das discussões, provocando-as com questões e como ouvinte. Elas como narradoras de suas próprias experiências.

Através dos relatos das coordenadoras, foi possível comprovar que elas possuem uma boa percepção do seu trabalho expressando, através das suas falas, o quanto consideram o seu trabalho essencial nas escolas, entretanto, foi possível perceber sentimentos de angústia, imediatismo e, até mesmo, incompetência por não dar conta de todas as demandas escolares. As demandas escolares surgem de todos os lados e a todos os momentos, e elas

precisam estar atentas para não serem “engolidas” pelas atividades cotidianas, especialmente, às que se referem ao cuidado com os alunos, no sentido literal da palavra.

O que o coordenador pedagógico não pode perder de vista, mediante as demandas de urgência que lhe são apresentadas, é que o ponto central do seu trabalho e da sua atuação é o professor, da mesma forma que o aluno é para o professor.

O que podemos constatar é que os coordenadores pedagógicos, de uma maneira geral, são pessoas comprometidas com o seu trabalho e sentem orgulho do papel que desempenham, reivindicando autonomia para que possam desempenhar melhor o seu papel profissional.

Referências

ANFOPE. Documento final do XVIII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação**: conjuntura nacional avanços e retrocessos. Goiânia, 2016.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas - Magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 1996, 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

CERIZARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, v. 17, n. 1, p. 11-22, 1999.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho; SOUZA, Thiago Cavalcante de; MENDES, Patrícia Adorno. A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira. In: CICLO DE ESTUDOS HISTÓRICOS, ., 2009, Santa Catarina. **Anais [...]**

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**, v. 3, p. 53-66, 2006.

CORRÊA, Shirlei; FERRI, Cássia. Coordenação Pedagógica: das influências históricas à resignificação de uma nova prática. **Revista Entreideias**: educação, cultura e sociedade, v. 5, n. 1, 2016.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de psicologia**, v. 7, n. 2, p. 371-378, 2002.

FOREST, Nilza Aparecida; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. Cuidar e Educar—Perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. Santa Catarina: s.n., 2012. **ICPG**. Disponível em: www.icpg.com.br.

FRANCO, Denise Vieira. **Coordenador pedagógico**: identidade em questão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

GALLO, Mariana Sieni da Cruz. A História da Formação de Pedagogos no Curso de Pedagogia: um debate identitário. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009. **Anais [...]**.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**, v. 3, p. 113-119, 2006.

ITAPERUNA. **Regimento das Escolas Municipais de Itaperuna/RJ**. S.l.: s.n., 2016. p. 1-39.

KRAMER, Sonia *et al.* Educar e cuidar: muito além da rima. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 55-65.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez Editora, 2010.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educare**, v. 2, n. 4, p. 77-90, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Questões sobre a organização do trabalho na escola. **Idéias**, São Paulo, v. 16, p. 78-83, 1993.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas**. Cadernos de Pesquisa, 2012.

SAVIANI, Dermeval. A nova LDB. **Pro-Posições**, v. 1, n. 1, p. 7-13, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. Coleção Memória da Educação.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 220-238, 1999.

WREGE, Rachel Silveira *et al.* **A educação escolar jesuítica no Brasil-Colônia**: uma leitura da obra de Serafim Leite “História da companhia de Jesus no Brasil”. 1993.

ZANETTI, Maria Aparecida. Política educacional e LDB: algumas reflexões. **Revista Livre Filosofar**, Londrina, 1997.



15 SAÚDE MENTAL E ENSINO: NORMALIDADE E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Erilza Faria Ribeiro

Maria Goretti Andrade Rodrigues

Programa de Pós-Graduação em Ensino - Universidade Federal Fluminense

Introdução

Nos estudos sobre a medicalização da aprendizagem com questões que perpassam a Saúde Mental no encontro com o Ensino, enfatizamos a necessidade de busca por construir linhas de fuga aos padrões de normalidade que são colocados como referenciais imperativos e subjetivam aqueles que de algum modo são diferentes.

A partir de inquietações relacionadas à forma como as pessoas têm buscado reafirmar a existência por um viés médico, de modo especial as crianças que têm suas vidas atravessadas por perspectivas e intervenções clínicas e medicamentosas em busca de que seu desenvolvimento aconteça dentro do que é considerado normal, começaram a serem traçadas as linhas dessa pesquisa.

Atualmente tem-se produzido o lugar de muitas crianças no mundo a partir de algo que elas não fazem, de uma incapacidade, daquilo que falta para serem reconhecidas. Portanto, consideramos a importância de nos voltarmos para esta questão e produzirmos reflexões que viabilizem ações de transformação deste cenário onde se produz pessoas estigmatizadas, que não acreditam em seu potencial e se percebem como alguém que é o que não deveria ser.

A busca por romper com olhares biologizantes em relação a questões sociais, políticas e pedagógicas possibilita-nos questionar a normalidade e os padrões impostos, enfatizar as diferenças que constituem cada um de nós e promover movimentos instituintes na contramão da cristalização dos devires para uma abertura às possibilidades, produzindo novos pensamentos em ato.

Como “força do que acontece na política do desejo, da subjetividade e da relação com o outro” (GUATTARI & ROLNIK, 2013, p. 9), a escola produz subjetividades em massa, ou seja, requer uma norma única para todos os estudantes, normalizando a tudo e sendo normativa em seus procedimentos, não tendo o cuidado de se transformar de acordo com as singularidades. O desenvolvimento de padrões sobre padrões cria uma política de exclusão a todo tempo, pois sempre haverá alguém que não se enquadre. E aí se começa a busca por respostas, justificativas que expliquem o porquê de alguém não estar dentro dos padrões socialmente instituídos e deixa-se de acolher a diferença ou aquele que é diferente como alguém potente. Acaba sendo depositado somente no corpo da pessoa o motivo para sua diferença, como se esta fosse algo prejudicial que se possui, já que o ideal é ser igual à maioria. Desse modo, deixamos de perceber a potência que há na singularidade de cada um.

Preocupa-nos aquilo que é limitador das possibilidades de um devir, os rótulos que instituem um só modo de ser e fazer. Assim, essa pesquisa compõe um movimento instituinte de novos pontos de vista, de novos fazeres e de novas formas de existência na escola e nas demais instâncias da vida.

No processo de pesquisa foram sendo ampliados os espaços de discussão, mapeamento e compreensão dos movimentos desta cartografia. Enquanto opção de caminho metodológico, a cartografia acontece por meio da intervenção no campo considerando a presença e implicação do cartógrafo, priorizando o caminho que vai sendo traçado sem determinações ou prescrições de antemão dadas. Neste percurso cartográfico (DELEUZE, GUATTARI, 2000), ao contrário de representar objetos ou a realidade, vamos

acompanhando processos e movimentos, e traçando as linhas de tensionamento que surgem no campo de forças escolar. Com observação participante e abertura aos encontros que acontecem em espaços diversos, o cartógrafo mergulha nas intensidades da experiência e constrói o mapa de ações que acompanha se desenrolarem em um movimento de pesquisar com e não sobre o campo. O critério de avaliação do cartógrafo se define conforme o grau de abertura para a vida que cada um se permite a cada momento, cartografar se relaciona com uma espécie de *feeling* do que se consegue captar nos encontros que perpassam os movimentos da pesquisa.

Realizamos o traçado cartográfico por meio das narrativas que despontavam nas rodas de conversa. Para Benjamin (1994) a narrativa é um meio de fazer intercâmbio de experiências, assim, considerando as narrativas como relatos e conexões que se construíram entre e nas histórias, conseguimos compor o mapa de nossas ações no campo cartografado. Através das narrativas registradas em diário de campo, criamos espaços de recriação e potência nos discursos dominantes, compondo os fazeres possíveis na escola como linhas de fuga às forças que subjetivam os aprendizes. Destacamos então que a narrativa como um dispositivo para compor uma cartografia não se resume à simples transcrição de fatos marcantes, mas envolve o acolhimento de uma história de vida e de um fazer singular que parte da experiência.

Aqui trazemos notas intensivas dessas narrativas, relatando memórias e experiências que reverberaram em nossas discussões e construções, no plano afetivo dos encontros com os docentes. Através da linguagem as narrativas dão a ver a produção do que acontece nos espaços escolares e os fazeres que de algum modo se destacam.

1 Metodologia e campo de pesquisa

O percurso metodológico foi realizado através da cartografia (DELEUZE, GUATTARI, 2000), como um mergulho na experiência de onde se desenrolaram os processos que foram sendo acompanhados e traçados num mapa de ações docentes em relação a alunos com dificuldades de aprendizagem diversas.

Como tornar o diagnóstico secundário em relação ao que o encontro com uma pessoa com dificuldade de aprendizagem pode produzir? Em torno desse questionamento principal foram sendo conduzidas as discussões das rodas de conversa e foram surgindo narrativas que nos permitiram cartografar algumas tensões do cenário escolar atual e trouxeram pistas de como superar a limitação dos estudantes que se dá por meio de um diagnóstico.

As intervenções da pesquisa se deram com a rede de ensino de um município no interior do Estado do Rio de Janeiro, situada na região Noroeste Fluminense. Esta rede de ensino abrange escolas da zona urbana e rural, atendendo desde a creche ao Ensino Fundamental I, que são as turmas do primeiro até o quinto ano.

Nos inserimos no campo de pesquisa em conjunto com os encontros do PNAIC (Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa) que já ocorriam quinzenalmente com professores do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental. Esta inserção foi sugerida pela Secretaria Municipal de Educação da cidade para que convidássemos os docentes que já se reuniam a participarem das discussões e movimentos da pesquisa.

O PNAIC é um compromisso formal que foi assumido pelos governos Municipais, Estaduais, e Federal desde 2012, no intuito de garantir que todos os estudantes estejam plenamente alfabetizados até os oito anos de idade e ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, período em que as crianças provavelmente estarão com essa idade. Através da formação continuada de docentes alfabetizadores, com o apoio de material específico é que o PNAIC visava alcançar esse objetivo, com base em eixos de ação complementares como materiais didáticos e pedagógicos para uso com as crianças, avaliação, controle social e mobilização.

Conforme Brasil (2012), o PNAIC considera que uma criança alfabetizada é aquela que é capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, lê e produz textos para atender diferentes propósitos, compreende o sistema alfabético e numérico para ter autonomia em atividades de circulação social que tratem de temáticas diversas. Para efeitos de realização do pacto, considera-se o chamado “ciclo de alfabetização” o tempo suficiente para a alfabetização, ou seja, o período dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, equivalente a seiscentos dias letivos, é necessário e suficiente para que uma criança aprenda a leitura e a escrita básica, desenvolva capacidade de produção e compreensão de textos e tenha ampliado seu universo de referências culturais em diferentes áreas de conhecimento. Postula-se que as crianças têm direito assegurado para aprender e desenvolver essas e outras habilidades nesse período do ciclo de alfabetização, mas também o dever de estarem alfabetizadas nesse mesmo tempo. O PNAIC justifica esses princípios do período de alfabetização argumentando que as crianças “que não sabem ler e escrever textos com autonomia têm dificuldades para dar continuidade ao processo de escolarização e de participar de várias situações extraescolares” (BRASIL, 2012, p. 18), comprometendo assim seu futuro e o futuro do país.

Há pontos consideráveis a serem tensionados num modelo de ensino disciplinador que determina os momentos e processos da aprendizagem, definindo um padrão totalizante em relação ao aprendizado dos estudantes e à prática dos professores. Parece ser estabelecida a exigência de que todos aprendam ao mesmo tempo, desconsiderando os modos e períodos singulares. Assim, corre-se o risco de estar produzindo uma rede de professores que tende à uniformização das classes e deixe de olhar aquele estudante que possui características distintas e mais específicas do que a maioria como alguém com capacidade de produção de sentidos. Daí começa-se a gerar a necessidade de explicações e rotulações que venham de fora da escola para justificar a dificuldade de aprender como os demais, ao invés da busca por se aproximar, conhecer e compreender as formas distintas de habitar o espaço escolar e aprender.

Por ter sido a porta de entrada para as intervenções da pesquisa, o PNAIC faz parte das forças em jogo no cenário cartografado, pois imprime nos docentes seus princípios de uniformização de atividades e perspectivas em relação aos estudantes. Um campo de forças onde a hegemonia dos princípios de uniformização parece estar muito presente.

As atividades do PNAIC se encerraram com o fim do ano, mas o plano comum com os professores de primeiro a terceiro ano do Ensino Fundamental permaneceu e assim, nossos encontros com os docentes passaram a acontecer em conjunto com as reuniões de planejamento — outro momento em que os professores já se reuniam, mensalmente.

Como a cartografia é multiplicidade, pode ser acessada de diversos pontos, permitindo daí direcionar-se a qualquer outro ponto do território e ainda ser atravessada por qualquer linha. Ao contrário de buscar uma neutralidade, todas as variáveis interessam, assim incluímos na análise para construção da pesquisa a implicação do cartógrafo — que nesse caso são duas psicólogas — e os efeitos que sua presença produz no campo. Através de notas intensivas dessas narrativas, contamos o plano afetivo dos encontros que ocorreram e a forma como reverberaram no fazer dos envolvidos — as professoras, as psicólogas/pesquisadoras e o grupo de pesquisa.

2 Pensando a relação entre saúde e educação

A todo tempo estamos produzindo o outro e a realidade. A respeito de nosso relacionamento com uma criança e o que se produz a partir dele, Maturana (2002) diz que o modo como nos direcionamos a uma criança vai influenciar na formação de sua personalidade, bem como em seu convívio social.

Com as altas demandas escolares para profissionais de saúde solicitando diagnósticos para as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, a Psicologia tem sido um meio de atender a essas questões, porém muitas vezes, lançando mão de um viés medicalizante. Contudo, no momento em que um psicólogo sai do consultório e vai à escola para cartografar os movimentos desse espaço, abre-se a discussão das questões que atravessam esse campo, ampliando o debate sobre a interface saúde e educação, tornando possível a criação de estratégias de ação com os aprendizes, uma construção compartilhada do cuidado.

A Psicologia produz diversos efeitos no encontro com a escola, pode ser potencializadora das ações pedagógicas, um meio de reflexão e superação dos pontos de tensão ou uma terapêutica focada nas normas e na correção dos problemas, adoecendo e individualizando as questões, como uma ortopedia, territorializando os processos.

Não é incomum remeter à figura do profissional de saúde mental na escola, mesmo travestido de pesquisador, o apelo para a solução de determinados problemas de aprendizagem, às vezes com o pedido de nomenclatura para «o que esse menino tem»? Resta-nos abarcar esse lugar de status instituído, responder a partir das categorias diagnósticas que tentam abarcar as infinitas formas de ser e se relacionar com a escola, ou criar dispositivos que possam disparar uma discussão sobre a ideia de normalidade construída socialmente, e as marcas nos processos de subjetivação de meninos e meninas que a escola traça a partir de como olha para os estudantes que não aprendem como se espera.

Considerar a presença do cartógrafo no território de maneira não ingênua implica ter acesso às funções que a psicóloga ocupa quando vai à escola. A maneira como habitamos a escola depende de nossas intenções e objetivos, mas, além disso, depende da forma como incluímos as demandas dos educadores e compreendemos os usos que são feitos da presença de pesquisadores e de profissionais da saúde nas instituições educacionais. Se não consideramos e analisamos as demandas, corremos o risco de cair nas raias do instituído sem poder questioná-lo, reforçando práticas de assujeitamento ao contrário de produzir práticas instituintes de novos modos de habitar a escola.

Enquanto psicólogas e pesquisadores a inserção na escola ocorreu a fim de mapear no encontro com docentes os trajetos que vão sendo delineados, contribuindo para pensar os processos instituídos nesse campo, considerando as forças que diminuem as capacidades dos atores da educação

– os professores e os estudantes, trazendo à cena o fazer pedagógico, fortalecendo-o.

3 Duas forças em jogo no ensino: a medicalização e a normalização

A produção de subjetividades limitadas por diagnósticos e o imperativo do biopoder sobre questões do aprendizado promovem o surgimento de uma cultura de medicalização. Entendemos que categorizar ou classificar os aprendizes em qualquer espécie traz o risco de reduzirmos suas possibilidades como seres humanos e sociais.

Discutimos sobre a normalidade como referencial para estabelecer os padrões naturalizados que instituem um único modo de ser e fazer, reforçando a equalização de pessoas distintas. Contudo, partindo da ideia de Canguilhem (2009) sobre a normalidade como os movimentos da vida em expansão, entendemos que o normal é algo muito relativo a cada pessoa, assim, ao buscar enquadrar a todos em um padrão acaba-se produzindo uma grande quantidade de anormais.

Entende-se por medicalização a ação de transformar questões da existência humana em problemas de ordem exclusivamente biológica, indicadas a serem tratadas na área da saúde. O diagnóstico se constitui em linha de força da medicalização, pois, conforme Angelucci (2014), os procedimentos diagnósticos tendem a um formato totalitário na visão de mundo e na forma de se relacionar com as pessoas, pois as reduz à manifestação da doença. Tomar o diagnóstico como dispositivo medicalizante, significa produzir sujeição ao invés de autonomia, gerando limitações ao invés de abertura a possibilidades. “Qualquer espécie de categorização é acompanhada do risco de um reducionismo e de um achatamento das possibilidades da existência humana e social” (AMARANTE, 2013, p. 19).

Assim perguntamos que processos de subjetivação estão em jogo quando se recorre aos diagnósticos para justificar questões de aprendizagem? O que os transtornos identificados sustentam?

Sobre essa apropriação da escola pelos processos medicalizantes, Collares e Moysés (2014) falam que “o ideário que rege o cotidiano escolar está cada vez mais permeado, atravessado pela disseminação epidêmica de supostos transtornos” (p. 61). A escola tem pensado tanto nas nomenclaturas e nas classificações, preocupando-se em incluir os diferentes no processo de ensino, mas enquanto isso, deixa de discutir a ideia de normalidade

construída socialmente e de se preocupar com as marcas que vai deixar na singularidade de cada um desses aprendizes. A patologização da aprendizagem tem provocado cada vez mais a redução das potencialidades de evolução das pessoas identificadas com transtornos e déficits escolares. Algumas características da pessoa são destacadas e totalizadas negativamente, tornando-se a definição absoluta de toda a vivência. “Uma criança que não-está-aprendendo-na-escola é toda não aprender” (MACHADO, ALMEIDA & SARAIVA, 2009, p. 29).

Muitas vezes, a escola produz a ausência na criança, enfatizando aquilo que falta nela para ser ou agir de determinada maneira, despotencializando suas características singulares e positivas. “As práticas escolares, como têm se dado, produzem sujeitos desiguais, oprimidos, impotentes, deficientes” (MACHADO, ALMEIDA & SARAIVA, 2009, p. 22).

A saúde é a capacidade de ser normativo em qualquer situação ou ambiente, ou seja, impor suas próprias normas de vida sem submeter-se a normas externas, já a doença seria a limitação do ser humano em uma única condição invariável. Condições diferentes fazem surgir normas diferentes. Assim, se o homem normal é tomado como aquele que é normativo, capaz de instituir novas normas, não seria adequado considerar um fato como normal ou patológico em si, mas como outras possibilidades de existência. Não seria normal então aquilo que impede a expansão da vida.

Como as normas são forças dominantes que funcionam como reguladora das coisas, muitas instituições escolares atuam de forma individualizante, culpando a criança pela produção do fracasso escolar. Essas escolas tendem a estabelecer como normas possíveis “o bom aluno, quietinho, participativo, que aprende tudo, cuja família acompanha os cadernos dos filhos... Quem foge dessas normas torna-se o agressivo, o bagunceiro, o aluno que não aprende, cuja família é desinteressada” (MACHADO, ALMEIDA & SARAIVA, 2009, p. 23). Nesse passo vão sendo produzidos os rótulos e diagnósticos que subjetivam esses estudantes e os colocam fora da norma, como incapazes de alcançar os objetivos vindos de fora que são determinados sobre eles.

A diferença tem sido produzida de forma negativa, como desigualdade em que alguém tem mais ou menos algo em relação ao outro. Esse processo de normalização aprisiona a diferença num sistema negativo. Comparativamente, o diferente não é normal, por não se aproximar do “ideal”. Entretanto, são os próprios “normais” que criam o desvio. E nos espaços onde se tenta domesticar o anormal, enquadrando-o nas normas, a má cópia é recriada com mais força. Cristaliza-se, assim, o diferente, ao

separá-lo dos demais.

“Normalizar” significa escolher arbitrariamente uma identidade e fazer dela “a identidade”, a única possível, a única identidade “verdadeira” (SKLIAR, 2006, p. 19). Os padrões instituídos “anormalizam a tudo e a todos” (SKLIAR, 2006, p. 18) e acabam por criar uma grande margem de anormais e diferentes, pois se observarmos bem, poucas são as pessoas que se enquadram dentro de toda a produção e expectativa de normalidade.

Passos (2018) fala sobre a questão da inadaptação e da normatividade enfatizando que estamos sempre vivenciando essa relação, pois as situações surgem e podemos não nos adaptar inicialmente, mas num movimento normativo conseguimos criar possibilidades para consolidar nossa existência no novo contexto. A normatividade é uma potência de criação de normas singulares, num sentido autônomo, portanto “é preciso pensar por tentativas, sem determinismos autoritários” (PASSOS, 2018, p. 6) construindo ferramentas que possibilitem a adaptação, a aprendizagem e o desenvolvimento. Colocar em evidência outras forças e produzir a aceitação a outras possibilidades de existir é o desafio que se coloca no contexto educacional.

Nesse sentido, Deligny (2015) evita tudo o que surge como significado definitivo e aponta para a importância do encontro, aberto às circunstâncias e trocas que podem acontecer, permitindo e reconhecendo a produção de formas distintas e singulares de habitar o mundo. Enfatiza assim a experiência do encontro que acontece na alteridade impedindo que ocorra o que ele chamava de semelhança, ou seja, estar com o outro sem buscar suas semelhanças ao invés de reconhecer sua maneira singular de existir.

Ao falar do “traço acostumado” como efeito das naturalidades e padrões que produzimos com nossa forma de perceber, Monteiro (2016, p. 78) questiona: “O que o professor vê quando lança o seu olhar em direção ao aprendiz?”. Esse questionamento leva-nos a pensar que as crianças se tornam objetos do nosso olhar numa perspectiva normalizada de desenvolvimento. Assim, os olhares sobre os aprendizes vão se enraizando, se enrijecendo e produzindo as marcas que os subjetivam.

Atualmente o olhar dominante na educação tem sido por um viés normalizado e medicalizante, que tenta semelhançar todos e compreende como sintomas orgânicos e individuais o que se intitula por fracasso escolar. Esse olhar predefinido nos leva a marcar nossa linguagem e a nos referir aos estudantes por seus rótulos, como “aquele que tem dificuldade de aprendizagem” ou “aquele que tem problema de comportamento”, determinando e limitando os caminhos que ele irá traçar.

4 Os desafios de ensinar frente à diversidade: as narrativas docentes

Dos fluxos de tensionamento percebidos nesse campo pesquisado, fomos construindo um mapa dos modos de perceber e de ensinar crianças com dificuldades de aprendizagem. Tomamos esses movimentos cartografados como processos de singularização, de uma micropolítica.

Conforme fomos acompanhando ao longo do ano letivo, na processualidade das práticas docentes por meio de suas narrativas, pudemos cartografar alguns movimentos de ampliação e outros de redução de limites e possibilidades. O traçado desses movimentos nos permitiu registrar e discutir sobre os tensionamentos que permeiam o campo, bem como potencializar a criação de linhas de fuga às práticas enraizadas.

Notamos por meio de diversas narrativas a ideia que atualmente permeia a prática de que é essencial saber o que acontece com os estudantes e que tipo de problema biológico específico dificulta sua aquisição de novos conteúdos ou seu modo de se comportar, pois assim saberão a forma como lidar em cada situação. Assim também nessa conversa, a Prof.^a S ressaltou algo que considera importante, “O apoio clínico é muito importante para lidar com os alunos com dificuldades, pois às vezes é só um problema emocional que está o atrapalhando.”

Com isso, percebemos que esses profissionais talvez estejam capturados por uma lógica medicalizante, acreditando que suas possibilidades para ensinar e se aproximar dos alunos com dificuldades de aprendizagem são limitadas por não terem conhecimentos técnicos específicos para essa ou outra “patologia”.

Um traço importante deste mapa a ser pensado é o lugar de especialista que é delegado ao psicólogo e que ele deve ter cuidado para não ocupar, caso não queira fortalecer a lógica medicalizante na escola. Nossa chegada ao espaço de reunião dos docentes para pesquisar, levantou esperanças sobre a presença de um psicólogo entre eles para discutir e ajudar em assuntos que, segundo eles, eram de nossa alçada, casos que se poderia resolver por sermos psicólogas. Os professores demonstraram essa ideia que atravessa o cotidiano escolar de forma naturalizada, delegando a alguém de fora do contexto diário, um especialista, a possibilidade de solucionar questões que perpassam suas práticas. No início da pesquisa, com nossa inserção no campo, os professores criaram expectativas sobre a presença das pesquisadoras, como disse a Prof.^a A, por exemplo, “Que bom que você está aqui, estou

precisando de ajuda com uns alunos difíceis” (Informação verbal. Prof.^a A, Diário de Campo, 2017).

Quando nos colocamos em campo é preciso estar atentos às funções que ocupamos e ao lugar que tomamos no território, para não reproduzir processos cristalizados e deixar de elaborar novos posicionamentos e novas formas de pensar as tensões do ambiente educacional.

Como diz Rolnik (2014), sustentar a vida em seu movimento de expansão, ser esse suporte, é o que cabe a um “psicólogo-cartógrafo”. Assim, diante das questões que surgem no campo da escola, a função com a psicologia não era simplesmente trazer respostas prontas ou soluções mágicas, mas problematizar junto aos profissionais da educação suas concepções e práticas, buscando romper relações cristalizadas e produzir novas conexões com outras formas de sensibilização. Por isso se faz importante sustentar o debate sobre o lugar do especialista, estando sensível às brechas e rupturas que permitam criar tentativas para a efetivação do ensino e da aprendizagem.

É um grande desafio para um psicólogo no campo escolar deslocar-se do encargo médico-assistencial que circunscreve sua prática, criando novos espaços de discussão e compreensão da realidade. Tanto para o professor, quanto para o psicólogo, há uma cristalização do sistema que exige eficiência, performance e agilidade no desempenho e prescrições de seu papel. Nossa proposta foi pensar as práticas escolares, considerando a singularidade do cotidiano, enfocando as potencialidades das pessoas que convivem nesse contexto — professores, estudantes, gestores e psicólogo.

Nas rodas de conversa vários docentes se queixavam bastante dos estudantes que têm mau comportamento, são indisciplinados, desafiadores, “Tenho uns alunos que têm péssimo comportamento, é muito difícil, pois eles não param” (Informação verbal. Prof. U, Diário de Campo, 2017).

Mas também houve reclamação sobre os que são muito calados, às vezes com sérias dificuldades de aprendizagem e de convívio com os colegas, “Ele mal fala, nem pede pra ir ao banheiro direito, não brinca com os colegas... Às vezes eu preciso adivinhar o que ele está querendo dizer” (Informação verbal. Prof.^a A, Diário de Campo, 2017).

Enfim, as queixas eram sobre os estudantes considerados problemas na escola. Por isso, o relato do Prof. S, “Os casos mais críticos nos afetam muito, pois nos sentimos impotentes e sem saber o que fazer” (Informação verbal. Prof.^a S, Diário de Campo, 2017).

Essas narrativas nos remetem a pensar sobre os padrões instituídos, a cobrança de um comportamento específico esperado para o estudante na

escola (nem tão agitado e nem tão calado), uma forma de aprender que permita a assimilação de conteúdos o mais rápido possível (se começar a demorar um pouco mais do que o “normal” já se imagina que há algum problema), a cobrança de uma prática docente que dê conta de tudo a tempo e à hora... Na verdade, conforme Machado, Almeida e Saraiva (2009, p. 23), “o problema não é a existência das normas, mas devemos nos lembrar de que elas dizem respeito a valores morais; aprisionar a existência a uma única norma significa fazer julgamento moral sobre o sujeito”.

Mapeando a situação do ensino, parecem surgir mais pontos de tensionamento e limitação da prática do que de ruptura e ampliação. Um discurso frequente nos encontros com os docentes era sobre a questão familiar dos estudantes, “Os pais não ajudam, as crianças têm um histórico familiar complicado, fica muito difícil pra nós ensinar sem a colaboração da família” (Informação verbal. Prof. U, Diário de Campo, 2017).

Nessa conversa vimos que na maioria dos casos, os professores atribuem às dificuldades escolares, seja de aprendizado ou de comportamento, a forma como a família acompanha ou deixa de acompanhar os estudos de seu filho. Ao dizer que as famílias não se importam em ajudar a criança e compor uma rede juntamente com o professor e a escola, ou mimam demais e acabam infantilizando a criança, os professores ressaltam o desejo de apoio para o processo de ensino que não acontece como esperavam devido às formas diferentes de cada família.

Pensamos então sobre o paradigma medicalizante que coloca a criança, sua família e o educador como os culpados pelos problemas educacionais, produzindo as subjetividades dentro desse movimento naturalizado. Essa situação também nos remete, de acordo com Machado (2004), à relação que os professores estabelecem com os familiares, que se dá muitas vezes de forma hierarquizada, onde uns julgam as ações do outro seguindo padrões ideais, sem a proximidade necessária para conhecer a realidade singular e as possibilidades que existem.

Acreditamos que quando se pensa que alguns estudantes possuem problemas biológicos para aprender e se responsabiliza a família e a própria criança pelos resultados negativos, o que ocorre é mais uma esquivada do problema do que a busca por uma forma de ajudar. Além disso, também se retira a potência de fazer algo a mais pela criança, com a criança. Naturalmente pensamos que é mais fácil apontar o que precisa ser melhorado, encaminhar para que alguém ajude nessa “recuperação” e quando estiver da forma como esperamos que esteja, retornamos a atenção e o cuidado ao outro. Pode ser

mais fácil pensar, a propósito de um garoto com autismo: “Mas o que *lhe* falta, o que *lhe* faltou?” — que seria, por exemplo, da ordem do amor — do que dizer a si mesmo: “Mas o que falta *aqui*, aí, agora” (DELIGNY, 2015, p. 163).

Romper com esse paradigma implica abertura para novas conexões entre os personagens do campo escolar, com uma mudança de perspectiva, considerando o que se tem e o que se pode fazer com isso que se tem. Conforme Machado, Almeida e Saraiva (2009), o problema não é a ausência da família nos manejos da escola, mas essa falta dominar sempre, ser sempre a justificativa e não permitir que nada além seja viabilizado.

Se olharmos somente para aquilo que falta para sermos de um modo ideal, encontraremos sempre as “anormalidades”, como o personagem de Machado de Assis (2009), o médico Simão Bacamarte, que de tanto procurar a normalidade nas pessoas de sua cidade, acabou por considerar todos anormais. Ou como retrata um dos desenhos de Francesco Tonucci (1997) onde uma professora avalia as crianças e encontra em cada uma aquilo que a faz ser anormal, achando normal somente aquela que mais se parece com ela mesma, a que atende a sua expectativa sobre o modo de ser de alguém.

Quando um professor se ocupa em fazer críticas, buscando o que falta no outro, se interessando mais por pontuar a incapacidade do estudante do que conhecer suas capacidades, ambos se enfraquecem. Cria-se um distanciamento entre eles (professor e estudante), numa batalha em que ninguém vence, pois os dois lados ficam impotentes. Por isso, levantamos a discussão sobre a docência na perspectiva da presença próxima, por acreditar que quanto mais perto se está do outro, mais se conhece seu modo de ser e mais fácil fica de estabelecer uma relação positiva e encontros potentes.

Certo dia, o assunto da reunião de planejamento estava girando em torno da Prova Unificada que foi aplicada para todas as turmas de Ensino Fundamental I da rede municipal de educação, por meio da qual foi possível perceber o nível de aprendizado em que estão as turmas e quais conteúdos precisavam ser mais trabalhados. A Orientadora Pedagógica E acompanhava as aplicações dessa prova e nos contou um fato inusitado que aconteceu em algumas escolas:

Algumas crianças estavam colocadas em um espaço separado dos demais na sala de aula. Perguntei por que eles estavam ali e me disseram que era a mesa dos que não sabiam ou não faziam a prova sozinhos. Eu adverti a equipe da escola e expliquei que não se pode agir assim, segregando e reforçando rótulos, muito menos os rótulos

negativos, pois é preciso acolher e acompanhar a todos os alunos, não deixar nenhum de fora. Achei aquilo um absurdo! (Informação verbal. Orientadora Pedagógica E, Diário de Campo, 2017).

Refletindo sobre esse relato, lembramo-nos do trecho em que Machado, Almeida e Saraiva (2009) escreveram sobre uma situação semelhante, de uma turma onde também havia uma “mesa do não” com crianças que não atendiam as expectativas de aprendizado e comportamento, conforme o restante da turma e por isso, eram agrupados e segregados. Essas autoras (op. cit.) sugerem que romper com essa produção cristalizada não é simplesmente acabar com a existência física dessa mesa, posicionando essas crianças em outros assentos na sala de aula, mas vai além disso, pois o que há principalmente é a estigmatização e o confinamento dessas crianças numa institucionalização invisível. O que se faz necessário é considerar o “não saber” e o “não se comportar” como possibilidade de aprender, de vir a saber, como capacidade geradora de potência ao contrário de limitadora e criadora de ausências. Acima de tudo é preciso termos cuidado para, ao olharmos para os estudantes, termos a sensibilidade de perceber o que eles sabem, o que eles fazem, pois se olharmos somente para o que eles não possuem, encontraremos sempre problemas e falhas a serem corrigidas, além de tornarmos mais difícil a forma de nos relacionarmos com eles para ensinar algo, se acreditamos que não têm capacidade para aprender.

Para Miguel (2018), a principal tentativa ou a tentativa que norteia todas as outras, é construir um espaço de convivência que não faça desaparecer uma diferença em prol de outra, mas que algo entre surja, dando espaço para as singularidades. Com sua prática Deligny (2015) nos ajudou a compreender que é necessário e possível inventar maneiras de habitar um território de acordo com cada nova situação vivida, compartilhando o cotidiano e tecendo relações de composição através da rede produzida junto a crianças. Assim, em um processo de singularização frente às forças que teimam em subjetivar, entendemos o professor como um “criador de circunstâncias”, alguém que sabe aproveitar os momentos abrindo-se à experiência e construindo um fazer junto com o estudante no presente. Aquele que usufrui do acaso, valorizando o que há de inesperado em cada experiência, o professor atento ao que pode surgir é capaz de criar diversas tentativas e produzir inúmeras vivências.

Considerações finais

Acolhendo as angústias dos docentes nas tensões de suas práticas e promovendo a potencialização de fazeres outros, de acordo com as circunstâncias foi possível propor um exercício de pensamento e problematização das práticas de ensino com os sujeitos da educação e não sobre eles, promovendo o estremecimento dos corpos e seus fazeres.

Todas essas narrativas de profissionais que habitam o espaço escolar, independente de serem consideradas mais ou menos positivas ou promissoras, serviram para nos darmos conta de como têm sido os percursos de ensino em nossas escolas, possibilitando a discussão e apropriação crítica do conhecimento produzido nos encontros que delinearão nosso mapa.

O ciclo de alfabetização em período determinado, a progressão automática de classe – uma processualidade forçada que pode prejudicar ao invés de ajudar, acelerando passos da aprendizagem – para estudantes que tenham comprovadas por meio de laudos clínicos as supostas características de seu funcionamento orgânico que dificultam sua aquisição de conhecimentos sistematizados, a exigência dessa comprovação para utilização de certos recursos de ensino... Fica o questionamento sobre o sistema educacional dos nossos municípios, do nosso estado e do nosso país, com suas regras e exigências normalizadoras. Será que é somente a prática docente que tem sido medicalizante ou todo o sistema que conduz a essas formas de perceber e agir no meio escolar? As barreiras a serem enfrentadas na contramão da patologização da aprendizagem são tanto micro quanto macropolíticas.

Esta cartografia compõe os movimentos de um campo singular para onde trouxemos discussões gerais do ensino e da cidadania, do respeito à singularidade do outro, que somos cada um afinal. Manejos e negociações se deram a todo tempo.

Com quantas narrativas se faz uma história? Com quantas histórias se faz um caminho? O que trouxemos aqui foram traços de vários percursos que remontam possibilidades para a reflexão e a prática do ensino e da aprendizagem.

Referências

AMARANTE, P. **Saúde Mental e Atenção Psicossocial**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013.

ANGELUCCI, C. B. Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. *In*: VIÉGAS, L. S. *et al.* (orgs.). **Medicalização da educação e da sociedade**: ciência ou mito? Salvador: EdUFBA, 2014, p. 300-312.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNAIC**: o Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília, 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf Acesso em: 22 mar. 2017.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 1904-1995. Tradução: Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A educação na era dos transtornos. *In*: VIÉGAS, L. S. *et al.* (orgs.). **Medicalização da educação e da sociedade**: ciência ou mito? Salvador: EdUFBA, 2014, p. 45-65.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**, Tradução: Aurélio Guerra Neto; Célia Pinto Costa. 2. reimp. Rio de Janeiro: 34, 1995, 2000. v. 1.

DELIGNY, F. **O aracniano e outros textos**. Tradução: Lara de Malimpensa. São Paulo: n-1 edições, 2015.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: Cartografias do Desejo. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACHADO, A. M.; ALMEIDA, I.; SARAIVA, L. F. de O. Rupturas necessárias para uma prática inclusiva. *In*: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Educação Inclusiva**: experiências profissionais em Psicologia. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009. p. 21-35.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. 3. reimp. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MONTEIRO, H. R. A produção do olhar-psi: é possível trans(ver) o que se passa na escola? *In*: COMPSIEDUC/CRP-RJ (orgs.). **Conversações em Psicologia e Educação**. Conselho Regional de Psicologia - 5. região. 2016, p. 77-81.

PASSOS, E. Inadaptação e Normatividade. **Cadernos Deligny**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 145-152, 2018.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. *In*: RODRIGUES, D (org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-34.



16 INTERDISCIPLINARIDADE E MATRICIAMENTO EM UMA CARTOGRAFIA NO CAMPO DA SAÚDE MENTAL E COLETIVA

Tânia Fernandes Ferreira

Programa de Pós-Graduação em Ensino / Universidade Federal Fluminense

Maria Goretti Andrade Rodrigues

Programa de Pós-Graduação em Ensino / Universidade Federal Fluminense

Introdução

A questão de interdisciplinaridade está para além do termo, uma vez que um único pensamento ou definição não abarca a amplitude do tema, muito menos a complexidade, estando para além das fronteiras do saber técnico, das definições simples, ou mesmo de uma mera descrição.

Miracema foi eleita para a pesquisa, em função do trabalho como psicóloga no CAPS desse município desde 2002, de uma das autoras. Miracema pertence à Região Noroeste Fluminense, que também abrange os municípios de Aperibé, Bom Jesus do Itabapoana, Cambuci, Italva, Itaocara, Itaperuna, Laje do Muriaé, Natividade, Porciúncula, Santo Antônio de Pádua, São José de Ubá e Varre-Sai (TCE-RJ, 2017).

De acordo com o relatório do estudo sócio econômico de Tribunal de

Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE-RJ, 2017), desde os seus primórdios até o fim do século XIX, Miracema contou com intensa vida econômica e social, verificando-se grande surto progressista na época em que suas lavouras de café, arroz, milho e feijão abarrotavam os mercados, aos quais chegavam em lombos de burros, via São Fidélis e, a partir de 1883, pelo ramal da estrada de ferro Santo Antônio de Pádua. Em 1891, o governo atribuiu-lhe a categoria de distrito de Santo Antônio de Pádua. Em 1921, surge o Instituto Afrânio Peixoto, originando, em 1922, o Ginásio de Miracema e a Escola Normal (a terceira do estado). Com o progresso da localidade, a população passou a pleitear, junto às autoridades estaduais, a criação do município. Após dezesseis anos de luta com intensa participação popular, conseguiu-se que o município fosse emancipado pelo Decreto n. 3.401, de 7 de novembro de 1935, com instalação em 3 de maio de 1936. Em 1943, foi o município elevado à categoria de comarca. Miracema recuperou-se da derrocada do café e iniciou a cultura do algodão para abastecer a fábrica de tecidos São Martino. Concomitantemente, desenvolveu a cultura da cana-de-açúcar em ação conjunta com a usina Santa Rosa. Foi crescendo a cultura do arroz irrigado, juntamente com a pecuária leiteira, que hoje é a principal atividade rural do município.

Em 2013, Miracema tinha uma população de 26.843 habitantes, correspondente a 8,5 % do contingente da Região Noroeste Fluminense, com uma proporção de 94,3 homens para cada 100 mulheres. A densidade demográfica era de 88,1 habitantes por km², contra 59 habitantes por km² de sua região. A taxa de urbanização correspondia a 92 % da população. Em comparação com a década anterior, a população do município diminuiu 0,8 %, a 4.^a maior redução no estado.

A população de Miracema, em 2016, foi estimada em 26.607 pessoas. O município está situado na faixa de desenvolvimento humano alto. Segundo dados do TCE(RJ) (2017), o IDHM passou de 0,502, em 1991, para 0,713, em 2010. Isso implica um crescimento de 42,03 %. A dimensão cujo índice mais cresceu em termos absolutos foi educação (mais 0,304), seguida por longevidade e por renda. Miracema ocupa a 1.514.^a posição em relação a 5.565 municípios do Brasil. Em relação aos outros municípios do Rio de Janeiro, está na 41.^a posição.

A estratégia saúde da família, com a participação dos agentes comunitários de saúde – ACS e das equipes de saúde bucal – ESB, pretende superar o antigo modelo exclusivamente centrado na doença, passando a uma ação preventiva que deverá sempre se integrar a todo o contexto de reorganização do sistema de saúde. Conforme o Ministério da Saúde (BRASIL, 2010), a estratégia saúde da família favorece a reorientação do processo de trabalho, com maior potencial

de aprofundar os princípios, diretrizes e fundamentos da atenção básica, de ampliar a resolutividade e impacto na situação de saúde das pessoas e coletividades, além de propiciar uma importante relação custo-efetividade.

Um ponto destacado é o estabelecimento de uma equipe multiprofissional (Equipe de Saúde da Família – ESF) composta por, no mínimo: médico generalista, ou especialista em saúde da família, ou médico de família e comunidade; enfermeiro generalista ou especialista em saúde da família; auxiliar ou técnico de enfermagem; e agentes comunitários de saúde. Podem ser acrescentados a essa composição os profissionais de saúde bucal. Existem dois tipos de equipe de saúde bucal, quais sejam: a modalidade I, composta por cirurgião-dentista generalista ou especialista em saúde da família e auxiliar em saúde bucal; e a modalidade II, que inclui um técnico em saúde bucal.

A tabela a seguir (Tabela 12) demonstra a evolução dessa política no estado do Rio de Janeiro nos últimos dez anos e aponta a dificuldade que existe para sua implantação, aquém do que está credenciado pelo Ministério da Saúde e com insuficiente nível de cobertura, em que pese alcançar aproximadamente metade da população:

Tabela 12: Evolução do Programa Saúde da Família no Estado do Rio de Janeiro

Dezembro de cada ano	Agentes Comunitários de Saúde				Equipes de Saúde da Família				Equipes de Saúde Bucal				
	Nº de municípios com ACS	Credenciados pelo Ministério da Saúde	Implantados	Proporção de cobertura populacional estimada	Nº de municípios com eSF	Credenciadas pelo Ministério da Saúde	Implantadas	Proporção de cobertura populacional estimada	Nº de municípios com eSB	Credenciadas pelo Ministério da Saúde	Implantadas	Modalidade I	Modalidade II
2007	87	14.617	8.511	31%	85	2.237	1.302	28%	62	590	436	73	45
2008	91	14.790	9.922	35%	89	2.266	1.440	31%	67	611	510	75	54
2009	90	15.337	10.205	36%	88	2.342	1.477	31%	69	651	532	82	56
2010	91	15.544	11.334	39%	90	2.365	1.633	34%	74	911	647	198	89
2011	91	16.190	13.005	45%	90	2.408	1.880	39%	76	947	720	193	166
2012	92	18.015	14.643	50%	89	2.769	2.124	45%	77	1.377	816	429	205
2013	91	18.118	14.328	49%	90	2.773	2.160	45%	77	1.396	830	429	195
2014	91	18.147	14.625	50%	91	2.816	2.377	49%	79	1.443	867	428	217
2015	92	18.447	14.524	50%	92	2.828	2.352	49%	80	1.447	822	428	224
2016	92	18.447	14.834	51%	91	2.836	2.497	52%	78	1.459	897	416	222

Fonte: TCE(RJ), 2017, p. 57.

Em dezembro de 2016, um município não tinha equipe de saúde da família e quatorze não dispunham de equipe de saúde bucal. Miracema apresentava o seguinte quadro:

Quadro 8 : Situação do Programa Saúde da Família em Miracema(RJ) – 2016

Agentes Comunitários de Saúde				Equipes de Saúde da Família			Equipes de Saúde Bucal				
Teto		Implantados	Proporção de cobertura populacional estimada	Telo		Proporção de cobertura populacional estimada	Modalidade I		Modalidade II		
Credenciados pelo Ministério da Saúde				Credenciadas pelo Ministério da Saúde	Implantadas		Credenciadas pelo Ministério da Saúde	Implantadas	Credenciadas pelo Ministério da Saúde	Implantadas	
67	60	41	88%	13	10	7	90%	6	6	0	0

Fonte: TCE(RJ), 2017, p. 57.

Em 2019, segundo informações obtidas na Secretaria Municipal de Saúde de Miracema-RJ, o município contava com onze equipes de ESF. O mapeamento parte do acompanhamento de rodas de conversa previstas como criação de um comum junto às equipes de ESF, nos meses de novembro de 2019 a outubro de 2020, a serem realizadas quinzenalmente junto às equipes de ESF. Paralelo ao lugar de pesquisadora existe a trabalhadora do CAPS e o grupo de mulheres conduzido por, e que conduz, uma das autoras que aqui escrevem, que compõe a rede de relações trazidas pelas usuárias e que em um fazer dinâmico de troca e produção de vida e subjetividade nos remete ao lugar da interdisciplinaridade como perspectiva de transformação.

1 Viés metodológico da pesquisa

Tomamos como parceiros nesse “sonho-trajeto” os atores das Estratégias de Saúde da Família, responsáveis pela Atenção Básica do município. Vamos nesse percurso partilhar, juntar e rejuntar, dividir, subtrair, somar e multiplicar, numa perspectiva integralizada de cuidado em saúde mental. A pesquisa em curso, “Matriciamento em Saúde Mental: perspectiva e realidade do Programa de Saúde Mental de Miracema (RJ)”, busca cartografar experiências de matriciamento da equipe do Centro de Atenção Psicossocial do município de Miracema (RJ) junto à Atenção Básica. Nossa ferramenta de aproximação ao campo é a “Roda de Conversa”, também chamada de método Paidéia de acordo com Campos, Figueiredo, Pereira Júnior e Castro (2014), entendida na perspectiva desses autores como permitindo ampliar a capacidade das pessoas para lidar com informações e interpretá-las, compreendendo a si mesmas, aos outros e ao contexto. Por isso, com a criação desse plano comum contribuimos para a troca de experiências e para o desenvolvimento de maneiras de lidar com questões difíceis, ampliando a possibilidade de ação das pessoas sobre as relações que estabelecem.

Entendemos a cartografia como uma pesquisa intervenção, onde pode emergir um campo comum, uma vez que o processo de conhecer e fazer são indissociáveis e que há intervenção no ato de pesquisar. Isso porque o ser humano e o mundo que habita, ou seja, sujeito e objeto são mutuamente constituídos e implicados e emergem em um campo de forças que os posiciona em processos de co-produção mútua e simultânea, em uma perspectiva de significação possível (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2017).

2 Sobre o nascimento das disciplinas

O cientificismo da era moderna fragmentou o real e para dar conta da objetividade e através do reducionismo o ser humano transmutou-se em um ser que passou a enxergar o real sob o prisma da “inquestionável” razão. Sobre este fato, Sistherenn e Cruz (2017) destacam que o nascimento do pensamento moderno, a partir de seu espírito crítico, colocou em cheque a tradição do conhecimento vigente até então.

O avanço das ciências criou o ser técnico voltado para experiências empiricamente comprovadas, transformando o real em partículas desmembradas do seu todo, desqualificando a complexidade da experiência humana e seus processos subjetivos. O advento trouxe então os especialistas, respaldados pela divisão e o reducionismo característico da modernidade. Esse cientificismo trouxe “a hiperespecialização que retira os objetos do seu contexto e fragmenta-os, a fim de melhor conhecê-lo, mas acaba por separar aquilo que deixa de ser o que é quando está fora do todo” (SISTHERENN E CRUZ, 2017, p. 4).

Essa hiperespecialização enraizou-se no saber humano, entranhando-se nas urgências de um tempo em que o desenvolvimento não valorizava o que não servisse ao empreendimento tecnológico, que não fosse ergonomicamente útil ou o que não se comprovasse como “verdade”. Desta forma, especializar-se garantiu ao homem o poder sobre a complexidade da existência e o domínio sobre o real, com a afirmação de uma cientificidade pura e incontestável.

A disciplina nasceu dessa fragmentação especializada, pois:

[...] pelo desenvolvimento das ciências e as consequentes exigências da sociedade por respostas aos problemas sociais, econômicos, culturais, de saúde, de produção de alimentos, de habitação, de cura das doenças e outros, entendeu a academia ser necessário disciplinarizar o conhecimento para o maior aprofundamento de cada área pelos estudiosos, favorecendo os requerimentos da população (OLIVEIRA E MOREIRA, 2017, p. 07).

Então, passou a disciplina a constituir o formato da transmissão do conhecimento se aplicando tanto “as disciplinas científicas (ramos do saber) como as disciplinas escolares (entidades curriculares)” (POMBO, 1994, p. 11).

E de acordo com Pereira (2008, p. 2), “no final do século XIX, as ciências haviam se dividido em muitas disciplinas e a busca pela interação

entre as disciplinas ecoa forte no sentido de promover um diálogo entre elas”. Nesse sentido a interdisciplinaridade eclode como um conceito cuja prática pretende propor um diálogo entre os diversos saberes, uma proposta de interação dialógica dos diversos campos do conhecimento, na intenção de romper com o caráter reducionista e exclusivista de conhecer a realidade. E com relação ao conceito há “uma posição consensual quanto ao sentido e à finalidade da interdisciplinaridade: ela busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento” (THIESEN, 2008, p. 545). Na mesma perspectiva o autor destaca que “a interdisciplinaridade como um movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, vem buscando romper com o caráter da hiperespecialização e com a fragmentação dos saberes” (THIESEN, 2008, p. 546).

Embora tenhamos na atualidade inúmeras proposições e discussões em torno do tema da interdisciplinaridade, há ainda divergências entre muitos teóricos e pesquisadores com relação ao seu efetivo entendimento e aplicabilidade.

3 Interdisciplinaridade como ação e transgressão

A palavra interdisciplinaridade está, de acordo com Pombo (1993, p. 174), “demasiado vulgarizada”, pelo fato de permear diversos setores funcionais e profissionais, segundo a autora, “dos engenheiros a jornalistas, dos empresários aos organizadores de colóquios e congressos de todos os tipos e assuntos, ela entrou na linguagem de todos os dias e invadiu todos os espaços”. E no mesmo sentido destaca ainda que, “a interdisciplinaridade resume-se então à ideia de reunião”. Desta forma, trabalhar interdisciplinarmente seria como reunir-se em torno de um assunto para rapidamente conhecer e ter uma noção geral da situação apresentada. Por este e, também alguns outros motivos, que Pombo (1993, p. 174, grifos da autora) diz que “de tão *vulgarizada*, a palavra está *gasta* ao ponto de, para alguns, poder mesmo aparecer como *vazia*”.

Talvez uma das maiores críticas que se tem com relação à interdisciplinaridade é a do uso do conceito nas diversas esferas do conhecimento e práticas profissionais, sem um efetivo conhecimento da proposta, um verdadeiro atendimento à proposta sem o real entendimento dela.

Encontramos em Thiesen (2008, p. 548) que, “mais do que identificar um conceito para interdisciplinaridade, o que os autores buscam é encontrar

seu sentido epistemológico, seu papel e suas implicações sobre o processo de conhecer”. O conhecimento sob o domínio das ciências modernas foi fragmentado, disciplinarizado, e nesse sentido Pombo (2004) ressalta que a ciência moderna através de uma metodologia que lhe permitia “esquartejar” cada totalidade cindiu o todo em pequenas partes e subdividiu cada uma dessas partes até os mais ínfimos elementos partindo do princípio que mais tarde poderia recompor o todo e reconstruir a totalidade, a ideia era de que o todo é igual à soma de suas partes.

Partindo do fato de que o escrutínio da razão submeteu o processo de conhecer a um objetivismo empírico, que negava todo e qualquer indício de incerteza, torna-se evidente que os processos subjetivos característicos da existência humana foram excluídos do ato de conhecer, passando então a aquisição do conhecimento a ser parte de um projeto que desqualificava tudo que não estivesse relacionado às bases científicas do saber (COSTA, 2002).

Desta forma o ser humano aprendeu a classificar, conceitualizar, descrever e obter respostas exatas e precisas quanto às suas questões de qualquer nível, dedicando-se a um trabalho voltado à descrição da realidade observada. Esse foi o contexto em que se desenvolveram as modernas tecnologias, para dar conta do imediatismo humano e do desejo por encontrar padrões e recorrência em todas as experiências (COSTA, 2002).

Tanto se buscou pela padronização e descrição dos métodos que os estudos e os achados das pesquisas científicas sempre convergiram nesse sentido. Todo o conhecimento deveria ser conceitualizado e traduzido em métodos e fórmulas que pudessem ser replicadas e ensinadas sob uma lógica especializada e tecnicista de transmissão do saber.

Talvez encontremos nesse ponto uma reflexão acerca do entendimento sobre a interdisciplinaridade, uma vez que esta vem sendo inserida nos mais diversos contextos, mas que, principalmente no campo científico e educacional, podemos observar efetivo destaque, numa tentativa de romper com as práticas isoladas dos especialismos.

As diversas orientações acerca de uma relação interdisciplinar entre os saberes vêm sendo a tônica de diversos debates por diferentes autores e pesquisadores do assunto. Tem-se buscado esclarecer porque a interdisciplinaridade efetivamente não acontece, e uma hipótese é a de que seus atores, na verdade, não sabem o que ela significa. Nesse sentido, Pombo (1993, p. 173) refere que um “problema, e é de grande monta, resulta do facto de ser muito difícil, senão mesmo impossível falar da interdisciplinaridade porque ninguém sabe o que isso é!”. Nesse sentido podemos cogitar da necessidade

de pensar sobre o tema, refletir as bases do trabalho que “se diz” interdisciplinar, mas que muitas vezes são traduzidos como reuniões de especialistas acerca de um problema.

Esses especialistas produzem um determinado pensar sobre a situação-problema e se dispõem a elucidá-lo a partir de suas perspectivas isoladas e formatadas no interior de suas especificidades, construídas no isolamento de suas disciplinas. Não há o olhar sobre a totalidade do problema e sim olhares subdivididos, formas fragmentadas de pensar que juntos conjecturam sobre a realidade apresentada, num gesto quase que caridoso de aceitar o pensamento alheio. Na verdade, parecendo ser uma falsa reprodução da ampla proposta do que seria na verdade um trabalho interdisciplinar (POMBO, 1993).

Embora muito se tenha avançado em tecnologia e recursos modernos para as diversas demandas da vida humana, muito ainda se precisa refletir sobre a forma como essas bases modernas estão constituídas, pois sem dúvida um longo caminho ainda há de se percorrer para a concretização de uma verdadeira prática interdisciplinar, que abarque a existência humana em sua totalidade e complexidade.

Partindo do ponto de que a interdisciplinaridade busca uma visão integradora, rompendo com a fragmentação do conhecimento, podemos inferir que têm em seu escopo características de ação. Seria uma forma atuante de perceber e conhecer o mundo e os fenômenos da vida a partir de sua complexidade, necessitando para isso uma ressignificação do papel do ser humano como inserido num mundo complexo de relações e interações. A esse respeito vimos em Fazenda (2010, p. 3) que “as questões da interdisciplinaridade precisam ser trabalhadas numa dimensão diferenciada de conhecimento – daquele conhecimento que não se explicita apenas no nível da reflexão, mas, sobretudo no da ação”. Sob essa perspectiva a ação seria um movimento intrapessoal, um voltar-se para si, num exercício de resgate da subjetividade e da valorização da existência humana com vistas ao “comprometimento, o envolvimento e o engajamento” (FAZENDA, 2010) com a sua práxis.

Nas reflexões de Perez (2018) a interdisciplinaridade é mais que conhecer e saber fazer: trata-se de uma forma de realização humana e que privilegia o aspecto afetivo, na medida em que a concebe como uma atitude que leva ao crescimento humano. Nestes termos não basta um saber-fazer interdisciplinar numa perspectiva de cumprimento a normas e orientações inscritas em produções normativas, que determinem formas de produção e

transmissão de conhecimento e, também, práticas do trabalho em equipe, é necessário transpor os limites de determinações e regulamentações pré-estabelecidas, promover “práticas transgressoras” (MOREIRA JOSÉ, 2010, p. 57), num envolvimento onde essas práticas levem à reflexão e à mudança.

Essa mudança precisamos identificar no indivíduo social como promotor das potencialidades da vida. Não há efetiva possibilidade de transformação das práticas hegemônicas e segmentadas herdadas do empirismo da ciência moderna, se não houver por parte do ser humano uma mudança profunda, que o faça, a partir de seus processos subjetivos, levá-lo “a uma percepção em totalidade de seu papel no mundo e do papel dos outros que com ele interagem” (FAZENDA, 2010, p. 5).

4 O encontro com o outro

É na perspectiva da interação que buscamos evidenciar a importância de práticas interdisciplinares no cuidado com o outro, mais especificamente os cuidados em saúde mental. Como tema deste estudo destacamos a interdisciplinaridade no campo da saúde, mais especificamente no cuidado em saúde mental, sobre o qual delineamos essa pesquisa.

Na atualidade os serviços de atenção e cuidado em saúde mental encontram-se sob a influência das práticas herdadas do cientificismo moderno. De certo que muito se transformou no que se refere à clínica psiquiátrica no Brasil.

Buscamos lançar nosso olhar sobre as atuais práticas do cuidado em saúde mental, uma vez que esse domínio também foi alvo de um cientificismo racional. Mas, as tecnologias da ciência moderna não trouxeram benefícios para essa área humana, o psiquismo sempre foi para a ciência algo que não podia explicar. A racionalidade da ciência não podia explicar a diversidade da subjetividade humana, por esse motivo promoveu um movimento excludente e higienista, praticado por seus especialistas tecnocientíficos, que relacionavam o sofrimento psíquico à perda da razão e à impossibilidade da convivência em sociedade.

Sob este prisma os anos obscuros da saúde mental do ser humano atravessaram décadas de enclausuramento e torturas físicas e medicamentosas, que mutilavam e eliminavam a subjetividade humana, produzindo corpos vazios de sentido e vida. Muitos foram isolados em hospitais psiquiátricos, retirados da sociedade por apresentarem comportamentos dissonantes aos padrões socialmente aceitos e por isso eram doentes e loucos. As

internações em hospícios eram as formas de tratamento destinadas a esses “casos”, onde eram oferecidos “tratamentos” mais diversos, e a maioria deles descritos como desumanos.

A crueldade nos hospitais psiquiátricos era tão grande que um sem número de pessoas foi a óbito nestes lugares, mas essas mortes não eram registradas, e muitos simplesmente desapareceram como se nunca tivessem existido. Em Amarante (2007, p. 62) encontramos relato que descreve os horrores da época. Ele conta:

Jamais me esqueço da história de uma mulher que foi presa em uma cela forte em um hospício e lá foi esquecida, a tal ponto que faleceu, de fome e frio! Tamanho era o descaso, que somente muitos anos depois, seu corpo foi encontrado, já petrificado. A silhueta mumificada indicava o tanto de sofrimento naquela mulher em posição fetal, em completo abandono. Seu crime era ser louca! Curiosamente a marca da silhueta não saiu com nenhum produto de limpeza, nem mesmo com ácidos. Ficou ali como denúncia e grito de dor. Quando a direção soube que a notícia estava correndo para fora do hospício, mandou arrancar o piso. Mas antes que isso ocorresse, conseguimos fazer a fotografia e a publicamos na Revista Saúde em Debate, n. 13 (1981).

Assim foi até o final dos anos setenta, quando práticas mais humanas de cuidado em saúde mental foram importadas da Itália e França, criando novos processos de transformação do cuidado em saúde mental. Dispositivos territoriais e singularizados foram criados, onde o ser humano pudesse obter cuidado mais humanizado à sua saúde psíquica. De acordo com Amarante (2007) os primeiros registros dessa mudança foram após a Segunda Guerra Mundial. Os horrores da guerra promoveram enormes transformações na sociedade, pois a partir das Guerras Mundiais, o autor ressalta que a sociedade passou a refletir sobre a natureza humana criando possibilidade histórica para as transformações psiquiátricas. Amarante (2007) ainda pontua que após a Segunda Guerra (1939-1945), a sociedade dirigiu seus olhares para os hospícios, que as condições de vida dos pacientes que ali estavam internados não eram em nada diferentes daquelas dos campos de concentração, devido à absoluta ausência de dignidade humana, nascendo assim às primeiras experiências de *reformas psiquiátricas* (grifo do autor), que ocorreram em diversos países, e as mais marcantes deram-se na Inglaterra, França, Estados Unidos e Itália.

As conquistas sociais a partir dos movimentos populares também foram fundamentais para a transformação ocorrida em meados do século XX, nas mais diversas áreas da sociedade e, em específico, na saúde mental. A Reforma Psiquiátrica descortina uma nova perspectiva de rompimento com as práticas excludentes e estigmatizadas da época, buscando um novo olhar sobre os transtornos psiquiátricos, e também, uma mudança com relação à atuação dos profissionais.

Em paralelo ao movimento da Reforma Psiquiátrica, outros movimentos também ocorriam pelo mundo, como no caso da interdisciplinaridade, que surge por volta da década de 70 em contraponto à hiperespecialização em curso no período e os entraves na produção de conhecimento demandados por ela, principalmente nas áreas de ensino e pesquisa. Embora sua historicidade remonte a épocas anteriores, o debate sobre interdisciplinaridade surge a partir do Seminário Internacional do Centro de Pesquisa e Inovação do Ensino sobre Pluridisciplinaridade e Interdisciplinaridade em 1970, na França (MENEZES; YASUI, 2013).

Na saúde como um todo iniciou-se uma reorientação das práticas realizadas até então pelos diversos profissionais, embasadas por esse novo modo interdisciplinar de praticar o cuidado em saúde. Tal se deu a partir da ineficiência das práticas exercidas até então, por serem estas pautadas no cientificismo e no especialismo, com sua marca dicotômica e fragmentada de ver o indivíduo.

Deu-se então a busca por um cuidado em saúde integralizado, que abarcasse a complexidade do ser, inserido em seu contexto; um cuidado feito em sua totalidade, que pudesse unir a diversidade de composições da realidade humana e que não produzisse a descaracterização do ser e a compartimentalização dos processos humanos. Que este pudesse ser cuidado de forma integral. Nesse sentido é destacado que:

A integralidade no Sistema Único de Saúde brasileiro (SUS) é entendida como garantia de acesso a todos os níveis do sistema, para que o usuário tenha atendida sua demanda, sem que se desarticulem as dimensões da promoção e da assistência em saúde. Contudo, há mais coisas em torno da integralidade e que dizem respeito a um modo de se fazerem práticas e de se construírem políticas de saúde, tais como: acolher sofrimentos, entender singularidades e culturas, estabelecer escutas interessadas, relações dialógicas, etc (MENEZES E YASUI, 2013, p. 1821).

Essa ênfase na integralidade encontrou na interdisciplinaridade possibilidades de mudança na qualidade da assistência às demandas de saúde dos indivíduos, uma vez que propõe diálogo entre os diversos saberes e práticas profissionais.

Porém no que diz respeito à saúde mental, objeto deste trabalho, a aplicabilidade da proposta de uma dialogicidade entre os saberes que atuam no cuidado em saúde mental encontra entraves na sua execução, que brevemente tentaremos aludir.

5 Dificuldades e consequências

A partir de vivências experienciadas nos mais de vinte anos em Saúde Mental e nos mais de sete anos no Centro de Atenção Psicossocial, no município de Miracema, no Noroeste do Estado do Rio de Janeiro, buscamos, frente às dificuldades, considerar alguns aspectos que possibilitem reflexão acerca do cuidado em saúde mental.

Não há dúvida que com os avanços tecnológicos e a melhoria da qualidade de vida, proporcionado pelas diversas descobertas da ciência, o ser humano adentrou o novo século carregado de possibilidades e perspectivas. Porém, com relação ao aspecto psíquico tais avanços não proporcionaram efetivo impacto, pois assim como nas diversas áreas da saúde, as dificuldades encontradas impedem a aplicabilidade de uma lógica interdisciplinar de cuidado.

Gomes e Deslandes (1994) abordam que muitas são as dificuldades de um fazer realmente interdisciplinar em saúde, e que as principais seriam a forte tradição positivista e biocentrada do modelo vigente, reforço dos espaços de poder devido à disciplinarização, departamentalização das instituições de ensino e, principalmente, a dificuldade na operacionalização da interdisciplinaridade, seus conceitos, métodos e práticas.

Na verdade, o que acontece nos dispositivos de cuidado em saúde mental, e em específico naquele reportado no parágrafo inicial deste tópico, é o desencontro entre as práticas profissionais e a real dificuldade em se realizar um trabalho interdisciplinar. Não pode deixar de ser destacado que alguns profissionais, principalmente psicólogos e assistentes sociais, se mostram suscetíveis às tentativas de promoção da perspectiva do Apoio Matricial, porém isso não descreve a totalidade da equipe.

Na atualidade, os dispositivos vêm sendo atravessados por práticas excludentes e compartimentadas, baseadas em cuidados fragmentados,

cujas bases são oriundas do então criticado modelo exclusivista dos especialismos, com atendimentos e encaminhamentos feitos sob uma lógica medicamentosa e tecnicista. Algo que acontece principalmente nos atendimentos em psiquiatria. Neste caso em específico a lógica biologicista e medicamentosa mostra-se como principal entrave para o diálogo entre as práticas. Sobre tal dificuldade, Menezes e Yasui (2013, p. 1821) destacam que:

é possível haver singularidades na formação do psiquiatra que o afastam ainda mais de um fazer interdisciplinar em saúde. Na atual realidade da formação psiquiátrica, portanto, a maioria das residências em psiquiatria se dá dentro de grandes hospitais psiquiátricos, com características fortemente asilares, enquanto boa parte dos profissionais – ao terminarem sua formação – trabalhará em serviços de saúde mental cuja orientação se pretende alternativa ao modelo asilar. Em suma, a atenção psicossocial tem recebido boa parte dos psiquiatras formados em grandes asilos, o que gera uma situação paradoxal.

Então, o que se descortina são cuidados extremamente voltados para a medicalização, cujo efeito tem alcançado proporções epidemiológicas. Fazendo com que a prática medicamentosa centralize as ações de cuidado ao sofrimento psíquico, criando um círculo vicioso de dependência química bem como um reducionismo das questões subjetivas à mera redução de sintoma.

Não é desconhecido que a tecnologia proporcionou ao ser humano uma variedade de benefícios que facilitaram a vida cotidiana, e também alavancaram diversos segmentos como comércio e indústria e, não diferentemente a este contexto, os medicamentos estão aí inseridos.

A medicalização e a patologização das questões da vida têm sido, nos dias atuais, uma das maiores problemáticas do cuidado em saúde mental, e talvez a que mais produz entraves neste tipo de cuidado, uma vez que biologiza e artificializa as experiências da vida humana e, ainda pode, num prolongamento, cronificar sua existência. Na prática da clínica psiquiátrica seus especialistas têm encarado a pessoa em sofrimento psíquico “como alguém que traz em si um desarranjo neuroquímico, passível de ser regularizado através de uma intervenção medicamentosa” (MENEZES; YASUI, 2013, p. 1823).

Trabalhar numa perspectiva interdisciplinar poderia desvelar práticas mais humanas no cuidado em saúde mental, isto porque se revela como

uma proposta em que é imprescindível o diálogo, a comunicação, a troca e a flexibilidade. Neste sentido o que permeia a prática interdisciplinar são ações voltadas para um cuidado que leve em conta o ser em sua amplitude, que integre e contextualize o processo do sofrimento psíquico, que una a especialidade e a criatividade e, ainda, que integre às relações a subjetividade do ser, tão desprezada pelas especialidades tecnocientíficas, que através do discurso bioquímico obscureceu a essência do ser humano.

Diante da exigência de práticas humanizadas no contexto da saúde os profissionais têm sido levados à reflexão e transformação do seu fazer. E nos dispositivos de saúde mental urge a mudança da perspectiva tecnicista do cuidado para práticas mais criativas que valorizem o poder do coletivo, a importância dos encontros e o acolhimento do ser que adocece.

6 Realidade e possibilidades

Compartilhar experiências tem se mostrado uma poderosa estratégia de transformação das realidades dos cuidados em saúde. Muitos profissionais de diversos dispositivos têm relatado suas práticas no cuidado em saúde mental e que são compiladas em artigos e teses das diversas categorias profissionais que se alinham com as temáticas da saúde mental e suas complexidades. Essa diversidade encontra referência em diversas áreas da saúde, em profissionais como psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros, psiquiatras, dentre outras categorias que compõem a rede de cuidado.

Destacamos entre os saberes centrais para os processos de transformação do modelo assistencial e das novas abordagens do campo da Saúde Mental e da Atenção Psicossocial o conceito de matriciamento, como perspectiva, como trajeto, a partir do desejo de promover práticas ampliadas em saúde mental, onde o cuidado possa ser transformado, numa valorização de práticas interdisciplinares (CAMPOS, 2014).

Em relação ao conceito de matriciamento, o modo de produção de cuidado em saúde na lógica do apoio matricial rompe com a estrutura hierarquizada dos encaminhamentos, ou seja, quem encaminha e quem recebe o encaminhamento, permitindo a co-responsabilização dos atores envolvidos neste processo. No contexto da saúde, de modo mais específico, o apoio matricial vai articular maior integração com a equipe ou profissional de referência, com a intenção de romper com o caráter reducionista e exclusivista de conhecer a realidade.

7 Resultados preliminares

Registramos cenas que denotam dificuldade de romper com a lógica dos encaminhamentos e assumir a postura de co-responsabilização, porém nesse propósito, passa a ser crucial a produção de espaços de discussão e de co-gestão qualificados nos quais esses atores possam se inscrever.

O diálogo com a temática parte do conceito da integralidade enquanto o olhar que se amplia para o sujeito em todas as suas demandas e necessidades, não apenas enquanto aquele que adocece e precisa ser tratado.

No intuito de cartografar as experiências, urgiu estabelecer contato “inicial”, e aqui colocamos este destaque uma vez que houveram iniciativas anteriores no sentido de um matriciamento entre a equipe de saúde mental e a Estratégia de Saúde da Família, porém as mesmas se mostraram tímidas e longe da realidade do que entendemos como um coerente trabalho de matriciamento. Ainda, o que se caracterizava até o momento eram ações pontuais, pautadas na lógica de encaminhamentos e do atendimento especializado (psiquiatria).

Em um marco da pesquisa aqui narrada foi realizada reunião com todas as enfermeiras das Estratégias de Saúde da Família, com a presença da Coordenadora das ESFs, bem como da equipe de matriciamento do Programa de Saúde Mental. O encontro se deu no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e teve como ponto chave uma conversa sobre a realidade do acompanhamento dos usuários do Caps pelas equipes das ESFs, a necessária articulação entre as equipes de ESFs e Saúde Mental, bem como a ênfase no desenvolvimento de um trabalho em rede pautado na perspectiva do Apoio Matricial, preconizado pelas orientações do Ministério da Saúde.

Muitas foram as questões discutidas no concernente ao atendimento aos usuários do Programa de Saúde Mental, principalmente no que tange ao direcionamento dos casos ao Caps, diante da recusa do Médico da ESF em atender as demandas destes, por ter o entendimento de que “paciente psiquiátrico é do Caps”. Os usuários do Caps são vistos como exclusivos do serviço e por tal são direcionados a este, através de simples formulários de encaminhamento e, às vezes, somente com orientação verbal.

Também ficou evidente o desconhecimento por parte das equipes das ESFs das ações realizadas no Caps, bem como das diretrizes dessas ações pautadas principalmente no apoio matricial, que até este momento não fazia parte da realidade de trabalho das equipes. A informação de que

havia no Caps um grupo de Apoio Psicológico de Mulheres em sofrimento psíquico foi recebido com surpresa pelas enfermeiras, bem como suscitou, por parte destas, curiosidade sobre ele como uma proposta de dar conta da demanda que chegava a elas de diversos casos de pessoas com problemas psicológicos, mas que não iam ao Caps, muitos por desconhecimento, muitos pelo preconceito e estigma do serviço.

A “roda de conversa” possibilitou a emergência de processos subjetivos alocados em falas como “além de todo o nosso serviço temos ainda que fazer mais isso”; “este atendimento deve ser da enfermeira do Caps”; “eu não vou fazer o trabalho da enfermeira do Caps”, discursos que marcadamente denotavam a resistência à mudança da forma de atendimento e a dificuldade diante da perspectiva do atendimento à demanda da Saúde Mental.

O encontro durou em média três horas e foi permeado de uma certa tensão diante da ideia de que o Programa de saúde Mental estava a transferir para as trabalhadoras a responsabilidade pelo atendimento aos usuários do Caps. Esta forma de entendimento sem sombra de dúvidas traz à tona entraves que fazem com que a proposta do Apoio Matricial seja vista como mera atribuição e acréscimo de demanda funcional, e não como uma perspectiva de intervenção que busca o compartilhamento e horizontalização das ações, apresentando-se como uma ferramenta de transformação da realidade do cuidado em saúde.

Considerações finais

Os cuidados em saúde mental implicam a importância de práticas interdisciplinares no cuidado com o outro, práticas essas onde o conceito de integralidade encontrou possibilidades de mudança na qualidade da assistência às demandas de saúde das pessoas, uma vez que propõem diálogo entre os diversos saberes e práticas profissionais.

Os profissionais dos serviços “especializados” em saúde mental como o Caps vêm até então reproduzindo em seu cotidiano práticas que em nada podemos chamar de horizontais, de caráter democrático, uma vez que sustentam o cuidado em especialidades, principalmente o saber psiquiátrico, cujo foco orienta-se em uma perspectiva medicalizante e iatrogênica.

Abordamos que a medicalização e a patologização das questões da vida têm sido, nos dias atuais, uma das maiores problemáticas do cuidado em saúde mental, e talvez a que mais produz entraves neste tipo de cuidado, uma vez que biologiza e artificializa as experiências da vida humana e,

ainda pode, num prolongamento, cronificar sua existência. Trabalhar numa perspectiva interdisciplinar poderia desvelar práticas mais humanas no cuidado em saúde mental, com presença do diálogo que una a especialidade e a criatividade.

Vimos nesta produção que o Matriciamento sob a perspectiva de um trabalho interdisciplinar onde a dialogicidade entre os profissionais da Equipe de apoio (Saúde Mental) e das equipes das Estratégias de Saúde da Família, pode proporcionar mudanças no cuidado ao sofrimento psíquico advindo uma produção de cuidado que se baseie no sujeito como ser que pensa, sente e sofre de forma singular, e que necessita ser aceito em suas diferenças e singularidades.

Pensamos em uma produção de cuidado de caráter ético-político na medida em que consideramos as pessoas como sujeitos do desejo, capazes de serem responsáveis por suas escolhas, atos e histórias. Consideramos, assim, que o apoio matricial, deve fazer parte de um conjunto de estratégias de democratização institucional.

Nesse sentido podemos dizer da prática de um cuidado que, embora especializado, não se prenda a um tecnicismo prepotente e iatrogênico, que possa transgredir as formas hierarquizadas e fazer das experiências, das trocas e da integração um vasto campo de perspectivas do bem-cuidar. Que sejam essas perspectivas precursoras de ações capazes de resistir às pressões de uma modernidade materialista e individualista, que compartimenta e segrega.

Mister se faz pensarmos numa transformação do cuidado que se propõe centrado no sujeito de forma integral e que o façamos a partir de uma crítica reflexiva, e que esta parta de um olhar sobre a própria prática, que possamos transgredir a partir do nosso próprio fazer, e que este fazer seja transformado em ações criativas para em um comum sermos promotores de um cuidar compartilhado.

Referências

ALVES, C. S. & SOUZA, M. J. P. A interdisciplinaridade na Saúde Mental. **Revista Interdisciplinar em Saúde**. Cajazeiras, v. 2, n. 1, p. 99-116, 2015. Disponível em: de http://www.interdisciplinaremsaude.com.br/Volume_3/Trabalho_07.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

AMARANTE, P.; PITTA, A. M. F. & OLIVEIRA, W. F. de. **Patologização e Medicalização da Vida**. São Paulo: Zagodoni, 2018.

AMARANTE, P. **Das Psiquiatrias Reformadas às Rupturas com a Psiquiatria. Saúde Mental e Atenção Psicossocial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Memórias da saúde da família no Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/memorias_saude_familia_brasil.pdf. Acesso em: 16 nov. 2019.

CAMPOS, G. W. S.; FIGUEIREDO, M. D.; PEREIRA JÚNIOR, N.; CASTRO, C. P. G. A aplicação da metodologia Paideia no apoio institucional, no apoio matricial e na clínica ampliada. **Interface – Comunicação Saúde Educação**, Botucatu, n. 18, 2014. Supl. 1, p. 983-95. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v18s1/1807-5762-i-cse-18-1-0983.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. v. 2.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na formação de Professores. **Ideação Revista do Centro de Educação e Letras**, v. 10, n. 1, p. 93-103, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/viewFile/4146/3191>. Acesso em: 03 de set. 2019.

FAZENDA, I. C. A. A Formação do Professor Pesquisador – trinta anos de Pesquisa. **Revista Interdisciplinaridade**, v. 1, n. 0, p. 01-10, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/interdisciplinaridade/article/view/16140/12177>. Acesso em: 18 set. 2019.

PASSOS, E., KASTRUP, V. & ESCÓSSIA, L. da. **Pistas do Método da Cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MENEZES, M. P. de & YASUI, S. A Interdisciplinaridade e a Psiquiatria: é tempo de não saber? **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 6, p. 1817-1826, 2013. Disponível em: <https://taymarillack.files.wordpress.com/2017/09/212474750-amarante-p-saude-mental-e-atencao-psicossocial.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.

MOREIRA JOSÉ, M. A. Interdisciplinaridade de Ensino: Dialogando Sobre as Questões da Aprendizagem. **Revista Interdisciplinaridade**, v. 1, n. 0, p. 56-63, 2010. Acesso em: 25 set. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/16149>. Acesso em: 16 nov. 2019.

OLIVEIRA, L. M. S. R. DE, & MOREIRA, M. B. Da Disciplinaridade para a Interdisciplinaridade. **Revista De Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 7, n. 12, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/22>. Acesso em: 25 set. 2019.

PEREIRA, I. B. Verbete Interdisciplinaridade. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**, n. 2, p. 263-268, 2008. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/int.html>. Acesso em: 26 ago. 2019.

POMBO, O. **Interdisciplinaridade**. Ambições e limites. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.

POMBO, O. Interdisciplinaridade: conceito, problemas e perspectivas. **Interdisciplinaridade Reflexão e Experiência**. Lisboa: Texto, 1994. p. 8-14. Disponível em: <http://webpages.fc.ul.pt/~ommartins/mathesis/vocabulario-interd.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2019.

POMBO, O. Problemas e Perspectivas da Interdisciplinaridade. *In*: SIMPÓSIO NOVAS PERSPECTIVAS DA CIÊNCIA E DA MATEMÁTICA. 1993. Disponível em: <http://cfc.ul.fc.ul.pt/biblioteca/online/pdf/olgapombo/problemasperspectivas.pdf>. Acesso em: 03 set. 2019.

SISTHERENN, J. & DA CRUZ, I. S. Epistemologia moderna e contemporânea: em defesa da complexidade do pensamento. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, v. 10, n. 1, 2017. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/download>. Acesso em: 17 nov. 2019.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (TCE-RJ) **Estudos socioeconômicos dos Municípios do Rio de Janeiro**. 2017. Acesso em: https://www.tce.rj.gov.br/todas-noticias/-/asset_publisher/SPJsTl5LTiyv/content/dados-sobre-municipios-fluminenses. Acesso em: 26 nov. 2019.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 3, n. 39, p. 545-554, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300010. Acesso em: 25 set. 2019.



SOBRE OS AUTORES

Adílio Jorge Marques

É Bacharel e Licenciado em Física e em História, Doutor e Pós-Doutor em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Atuou na docência de escolas públicas e privadas, desde 1999. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Membro de Grupos de Pesquisa em Ensino de Física e História das Ciências. Tem experiência em temas das ciências das religiões. Autor, dentre outros livros, de «A Física e o Meio Ambiente (Multifoco)», «O Professor do Jovem Imperador» (Vieira & Lent Casa Editorial), «Galileu na Sala de Aula» (Livraria da Física).

Amanda Oliveira Rabelo

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2000), mestrado em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2004), doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro (2009), pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra (2012), pós-doutorado em Ciências da Educação pelo PPGE-UFRJ (2018). É professora do PPG Ensino da Universidade Federal Fluminense, e coordenou a elaboração e o envio da proposta do Mestrado de Ensino para Capes que foi aprovada em dezembro de 2014, coordenando o referido curso de 2015 – 2017, ministrando disciplinas e orientando discentes. Atualmente é professora associada da UFRRJ.

Ana Isabel Ferreira de Magalhães

É licenciada em Letras - Português e Literatura; Especialista em Língua Portuguesa e em Ensino de Leitura e Produção Textual; Mestre em Ensino pela Universidade Federal Fluminense - UFF; É professora Docente I de Língua Portuguesa e Literatura da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC - RJ).

Arildo dos Santos Amaral

Mestre em Ensino pela Universidade Federal Fluminense (PPGen/UFF), possui especialização em: Supervisão Escolar; Orientação Educacional; Docência no Ensino Superior; Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação Inclusiva. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense. É Supervisor de Ensino e Professor da Rede Municipal de Educação de Rio das Ostras/ RJ. Colaborador externo no CEDERJ/UNIRIO. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Saúde (GRUPES/UFF/CNPq).

Cristiana Callai

É graduada em Pedagogia; Especialista em Educação Infantil; Mestre e Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino - UFF.

Daniel Costa de Paiva

Atua na melhoria da qualidade do ensino através do desenvolvimento de tecnologias com projetos de pesquisa, extensão e eventos que organiza. Educador certificado e líder do Grupo de Educadores Google (GEG Pádua); Líder do TECGrupo.Com (Grupo de Pesquisa TEC -Tecnologia, Educação e Cognição); professor no Mestrado em Ensino (PPGen) no INFES-UFF. Bacharel em Computação, Mestre em Computação Aplicada (UNISINOS), Doutor em Sistemas Eletrônicos (POLI-USP), pós-doutor no BRAINN da FCM-UNICAMP. É especialista em Psicopedagogia Institucional.

Daniela Faria de Souza

Nascida em São José de Ubá – interior do estado do Rio de Janeiro. Bacharela em Ciências Biológicas pela Sociedade Universitária Redentor e mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da UFF.

Douglas Parreira Braga Garcia

Douglas Parreira Braga Garcia é professor de língua portuguesa, cursou Letras- Português/Inglês pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (2017), especializou-se em Língua Portuguesa (2019) pela Faculdade São Luís EAD. Atualmente é mestrando em Ensino no Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense INFES/UFF. Exerce suas funções na Prefeitura Municipal de Cambuci – RJ, na prefeitura Municipal de Muriaé- MG e também no Preparatório Gisele Simas Cursos na área da saúde para Concursos.

Emerson Tebaldi Poubel

Graduado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ(1998). Atualmente é professor da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Geografia. Mestrando do programa de pós-graduação em ensino da Universidade Federal Fluminense -INFES.

Erilza Faria Ribeiro

Psicóloga Clínica e Palestrante desde 2014 com experiência em psicoterapia de crianças, jovens e adultos, presencial e *on-line*. Pesquisadora, Mestre em Ensino pelo PPGEn do INFES/UFF e Especializada em Saúde Mental e Atenção Psicossocial, integrante do Grupo de Pesquisa Saúde e Educação (GRUPES/UFF/Cnpq). Já atuou como Docente Substituta de Psicologia da Educação no INFES/UFF.

Fabiano Dos Santos Souza

É Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da UFF. Mestre em Matemática pela PUC-Rio e Licenciado em Matemática pela UERJ. Professor Adjunto III da UFF e lotado na Faculdade de Educação (FEUFF). Professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino do INFES da UFF. Atual coordenador do Subprojeto Interdisciplinar de Matemática e Física do PIBID. Foi coordenador do Subprojeto de Matemática do Programa Institucional da Residência Pedagógica da UFF (2018-2020). Foi Coordenador Adjunto do Curso de Especialização em Gestão Escolar (UFF/SEB/MEC/Ead - 2015-2017). Atua nas áreas de Educação Matemática, Educação Estatística e Financeira, Formação de Professores e Políticas Educacionais.

Francisca Marli R. Andrade

Professora Adjunta de Saúde e Meio Ambiente da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo – Departamento de Ciências Humanas (PCH) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Membro Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da UFF (PPGE). Coordenadora do Laboratório de Estudos Decoloniais (LEDec). Possui doutorado em Educação, Cultura da Sustentabilidade e Desenvolvimento pela Universidade de Santiago de Compostela (USC) – Espanha. Membro titular da Comissão Permanente de Sustentabilidade da Universidade Federal Fluminense (CPS).

Georgia Regina Rodrigues Gomes

Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela FAFITA (1989), mestrado e doutorado em Informática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1999/2006). Atuou como Analista de Sistemas de 1992 a 2003 na PUC-Rio, trabalhando como coordenadora de desenvolvimento e na manutenção de sistemas de informação corporativos, tendo como principal produto desenvolvido em parceria com a PUCPR o Sistema de Bibliotecas Pergamum. Trabalhou como professora Adjunta da Universidade Candido Mendes e como Professora/Diretora de Ensino do IFF-Itaperuna. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal Fluminense/INFES, atuando também como professora do Programa de Mestrado em Ensino. Participa dos Grupos de Pesquisa LAPIIS, ANOTI e GPINFEE (Líder). Atua em comitês científicos, tais como o SBIE, Ibero-Americana IADIS WWW/Internet, SBGAMES, SIMPEP entre outros. Atua como pesquisadora na área de TDICs Aplicadas ao Ensino e Educação, Mineração de Dados, Mineração de Texto, Integração de Banco de Dados, Bibliotecas Digitais e Educação a Distância.

Gleiciane Lage Soares Poubel

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF 2004). Especialização em Educação pela Faculdade Educacional da Lapa FAEL (2011) Mestra em Ensino pelo INFES (UFF Santo Antônio de Pádua RJ-2018). Trabalha como Pedagoga no Instituto Federal Fluminense desde 2009, atuando também como Coordenadora do Grupo de Teatro Parada Artística, com uma trajetória de diversas apresentações dentro e fora do estado do RJ, inclusive em festivais estudantis de teatro em SP e RJ. Integrante do grupo de pesquisa FLORA - Filosofias, Lógicas e Reescritas Acadêmico-Afetivas.

Izabel Cristina Galição Avila

É doutoranda em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na linha de pesquisa Instituições, Práticas Educativas e História (2021). Mestrado em Ensino pela Universidade Federal Fluminense (2017). Professora da Educação Básica, atualmente faz parte da equipe da sala de Inspeção Escolar de Santo Antônio de Pádua/ Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro, onde atua como Membro de Equipe Interna, catalogando e organizando arquivos de Escolas Extintas. Instrutora Serviço de Aprendizagem Comercial – SENAC RIO. Mediadora presencial do Curso de Pedagogia – UNIRIO/CEDERJ. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil Colônia e História da Educação.

Jacqueline de Souza Gomes

Mulher parda e sem deficiência, Mãe de duas crianças e Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense. Coordenadora do “Observatório sobre Inclusão em Educação e Direitos Humanos”. Professora do Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense. Com pesquisa de pós-doutorado concluída em Bioética pelo PPGBIOS, tendo sido bolsista PNPd/CAPES (2012-2013). Doutora em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2011). Mestra em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006). Bacharela em Direito pela Universidade Federal Fluminense (2005).

Jean Carlos Miranda

Possui graduação em Ciências Biológicas (Licenciatura) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É Mestre em Biologia e Doutor em Ciências (Ecologia) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É professor adjunto na Universidade Federal Fluminense, onde coordena o Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica. É docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UFF) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade (UERJ). É líder do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências Naturais (ENCINA).

Larissa Maria Gemino Alves Vieira

É licenciada em Física e Mestre em Ensino pela Universidade Federal Fluminense. Realizou um intercâmbio em 2015, no qual teve a oportunidade de estudar na Universidad Nacional de Rosário por meio do Programa da Mobilidade Internacional da Universidade Federal Fluminense. Participou

como bolsista do Projeto de Iniciação Científica: Deposição de Filmes de Carbono Amorfo Duro sob Substratos de Polimetilmetacrilato (PMMA), do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Projeto Confeção de Experimentos de Física com Materiais Reciclados de Baixo Custo.

Liliane Lima de Freitas Sessa Silva

Graduada em Pedagogia pela UNIRIO (2009). Mestre em Ensino pela UFF (2018). Possui especializações em: Psicopedagogia Institucional e Clínica, Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica e Gestão Empreendedora em Educação. Professora da Educação do Ensino Fundamental II pela Prefeitura Municipal de Volta Redonda e Coordenadora Pedagógica na rede privada de ensino. Pesquisa sobre a formação continuada do docente, a formação do docente no seu local de trabalho e a atuação do coordenador pedagógico (suas percepções, demandas e necessidades).

Marcelo Nocelle de Almeida

Fez Graduação (1994-1998) e Mestrado (1998-2000) em Ciências Biológicas, ambos na Universidade Federal de Juiz de Fora. Ingressou no Doutorado em 2003 na Universidade Federal do Rio de Janeiro, o qual concluiu em 2008. Tem experiência profissional como professor iniciada em 1995 ministrando aulas em cursos pré-vestibulares. Após a conclusão do Mestrado, e concomitantemente com o doutorado, atuou em uma escola privada de ensino básico, duas universidades privadas e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. Ingressou na Universidade Federal Fluminense em 2011.

Maria Goretti Andrade Rodrigues

Graduada em Psicologia pela UFF, possui doutorado em Saúde Pública pela FIOCRUZ e pós-doutorado em Saúde Mental e Atenção Psicossocial pelo LAPS/ENSP/FIOCRUZ. É Professora do Departamento de Ciências Humanas e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino no INFES-UFF. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Saúde (GRUPES/UFF/CNPq). Tem experiência nas áreas de Saúde Coletiva e Educação, com ênfase em saúde mental, autismo, cartografia de práticas inclusivas e redes de atenção psicossocial.

Marina Badaró Damasceno

É Mestre em Ensino pelo Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), da Universidade Federal Fluminense (UFF), e graduada em

Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Atua como mediadora do Consórcio CEDERJ, nas disciplinas Educação e Trabalho; Educação de Jovens e Adultos, Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso I e II. Tem interesse em Educação da população negra; Variedades Linguísticas, Literatura Infantil e uso pedagógico das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

Matheus Lopes Ferreira

Possui Licenciatura em Química pela Unopar (2020), Licenciatura em Ciências Naturais pela Universidade Federal Fluminense (2017), Mestrado em Ensino pela Universidade Federal Fluminense (2020). Atuou em representações discentes, desde a graduação e atualmente está como Vice-presidente, da Executiva Nacional dos Estudantes de Ciências Naturais/da Natureza (EXCINA). Desenvolve recursos didáticos para os ensinos de Ciências, Biologia e Química, com foco no nono ano do Ensino Fundamental Regular, e nas séries do Ensino Médio e na Formação de Professores. Atualmente é Docente da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP).

Renata Nalim Basilio Tissi

Possui mestrado em Ensino (INFES/UFF). Graduação em Licenciatura em Matemática (UFF) e Ciências Biológicas (UENF). Especialista em Gestão Estratégica Empresarial (UNIVERSO) e Gestão Escolar (UCAM). Atualmente é Professora de Matemática da Rede Estadual do Estado do Rio de Janeiro. Autora de diversas obras infantis: A Floresta Encantada (2013), As Partes do Ipê Amarelo - *Tabebuia* sp. (2014), Mel e a borboleta azul (2015), Alfabetizando com Textos (2016), Cacá e o rio Pomba (2018) e A lagarta Lalá & Férias de Melody (2020).

Renata Pacheco Marins

É Mestre em Ensino pelo Instituto do Noroeste Fluminense (INFES) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pós Graduada em Educação Física Escolar pela (UFF) e licenciada em Educação Física pela Universidade Plínio Leite (UNIPLI). Atua no Ensino Superior há 2 anos, pelo Curso de Educação Física da Faculdade Unilagos, no Ensino Médio pela Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro há 13 anos e no Segundo Segmento do Ensino Fundamental pelo Município de Magé há 8 anos.

Rolf Malungo de Souza,

É antropólogo, professor do Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense. Pesquisa gênero masculino, direito à moradia e relações étnico-raciais.

Rosa Cristina Costa

Possui graduação em Ciências Naturais pela Universidade Federal Fluminense e Mestrado em Ensino pela Universidade Federal Fluminense. É integrante do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências Naturais (ENCINA). Desenvolve pesquisas relacionadas à produção de materiais didáticos para o Ensino de Ciências. É Docente da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Tânia Fernandes Ferreira

Mestranda em Ensino no Infes/Uff. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense. É Especialista em Terapia Cognitivo Comportamental pela Universidade Cândido Mendes. Atualmente é psicóloga no Centro de Atenção Psicossocial de Miracema-RJ, psicóloga e diretora na Clínica de Medicina e Psicologia do Trânsito, atuou também como Psicóloga Clínica em Terapia Cognitivo Comportamental em Consultório Particular, exerce a função de psicóloga Técnica do Conselho Tutelar do Município de Aperibé-RJ. Já exerceu a função de Coordenadora de Saúde Mental nos municípios de Aperibé e Miracema (local onde implantou o programa), coordenou o Centro de Referência da Assistência Social II no município de Miracema.

Tiago Vanini Vieira

É Mestre em Ensino pela Universidade Federal Fluminense e Licenciado em Matemática pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Professor de Matemática da Rede Pública no Estado do Espírito Santo. Atua nas áreas de Educação Matemática, Educação Financeira, Formação de Professores e Políticas Educacionais.

Wendel Mattos Pompilho

Doutor em Bioquímica Agrícola pela Universidade Federal de Viçosa. Mestre em Biociências e Biotecnologia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense. Médico e Bacharel em Farmácia pela Universidade Iguazu. Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Norte Fluminense. Professor Adjunto da Universidade Federal Fluminense com experiência em ensino e pesquisa em Biociências e Saúde.

