

ISSN 1983-1730

Volume 26 – Número 3 – Setembro/Dezembro de 2019

ENSINO

EM

RE-VISTA

ARTIGOS

Publicação quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Uberlândia





UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Valder Steffen Júnior

Vice-reitor: Orlando César Mantese

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Diretor: Guilherme Fromm

Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco S, Térreo

Cep: 38400-902 – Uberlândia – MG

Tel.: (34) 3239 - 4514

Website: www.edufu.ufu.br

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora: Geovana Ferreira Melo

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenador: Marcelo Soares Pereira Silva

ENSINO EM RE-VISTA

Editora responsável: Fabiana Fiorezi de Marco

DIVULGAÇÃO

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Faculdade de Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica, Bloco 1G, Sala 117

E-mail: ensinoemrevista@gmail.com

Caixa Postal 593

38400 902 - Uberlândia/MG – Brasil

Tel: (034) 3239 4163

Telefax: (034) 3239 4391

INDEXAÇÃO

Actualidad Iberoamericana

BASE - Bielefeld Academic Search Engine

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Cibec/INEP/MEC)

CIRC - Clasificación Integrada de Revistas Científicas

CLASE - Base de datos bibliográfica de revistas de ciencias sociales y humanidades - Universidad Nacional Autónoma de México

Diadorim - Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras

DOAJ - Directory of Open Access Journals

EZB - Elektronische Zeitschriftenbibliothek/Electronic Journals Library

Google Acadêmico

Icap – Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos – Base Pergamum

J4F - Journals for Free

JournalSeek

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, Espanha e Portugal

LivRe - Revistas de livre acesso

Periódicos de Minas

Portal de Periódicos CAPES/MEC

WorldCat

EDITORA RESPONSÁVEL

Fabiana Fiorezi de Marco, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

EDITORA ADJUNTO

Iara Vieira Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

EDITORA DE DIVULGAÇÃO

Daniela Franco Carvalho, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Alberto Matías González, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba

Angela Maria Franco Martins Coelho da Paiva Balça, Universidade de Évora, Portugal

Carmen Rosa Mañas Viejo, Universidad de Alicante, Espanha

Gloria Fariñas León, Universidade da Havan, Cuba

Jose Emílio Palomero Pescador, Universidad de Zaragoza, Espanha

José Zilberstein Toruncha, Universidad Tangamanga, México

Liudmila Guseva, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Rússia

Maria Cecília Gramajo, Universidad Nacional de Salta, Argentina

María Angélica San Martín Espinoza, Universidad de Chile, Chile

Martine Marzloff, Institut Français de l'Éducation, França

Pedro Guilherme Rocha dos Reis, Universidade de Lisboa, Portugal

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

Ana Maria Esteves Bortolanza, Universidade de Uberaba, Brasil

Andréa Maturano Longarezi, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, Universidade Estadual Paulista, Brasil

Daniela Franco Carvalho, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elaine Sampaio Araújo, Universidade de São Paulo, Brasil

Elisete Medianeira Tomazetti, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Fiorezi de Marco, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Iara Vieira Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Leandro Belinaso Guimarães, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Margarita de Cássia Viana Rodrigues, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Júlia Canazza Dall'Acqua, Universidade Estadual Paulista, Brasil

Myrtes Dias da Cunha, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Roberto Valdés Puentes, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo, Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Vanessa Therezinha Bueno Campos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Organização Ensino em Re-Vista, v. 26 n. 3: Fabiana Fiorezi de Marco e Iara Vieira Guimarães.

Editoração: Edufu

Revisão: Os autores

Diagramação: Fabiana Fiorezi de Marco, Elivelton Henrique Gonçalves

Capa: Ricardo Ferreira de Carvalho

Assessoria Técnica: Elivelton Henrique Gonçalves

Secretária: Sônia Paiva

“Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à EDUFU ou à Ensino em Re-Vista.”

“Ao enviar o material para publicação, os proponentes abrem mão de pretensões financeiras decorrentes da comercialização de exemplares, concordam com as diretrizes editoriais da revista ENSINO EM RE-VISTA e assumem que seu texto foi devidamente revisado.”

SUMÁRIO/ SUMMARY

Carta ao leitor

Equipe Editorial

ARTIGOS

Apresentação

Fabiana Fiorezi de Marco, Iara Vieira Guimarães

Normas de convivência escolar: uma avaliação sob o olhar de alunos do Ensino Médio do CAP-UFRJ

School Behavior Standards: an evaluation in the perspective of the high school students of the Application School of the Federal University of Rio de Janeiro

Lúcia Regina Goulart Vilarinho, Maria Beatriz Porciuncula Porangaba Costa

Reforma do Ensino Médio no Brasil e crise mundial da educação: uma análise reflexiva da flexibilização das humanidades na educação básica

Reform of Secondary School in Brazil and the world crisis of education: a reflexive analysis about the flexibilization of the humanities in basic education

Altair Alberto Fávero, Daiane Rodrigues Costa, Junior Bufon Centenaro

Contribuições do ensino da Educação Física para o trabalho com o conhecimento teórico na escola

Contributions of Physical Education teaching for working with theoretical knowledge in school

Carolina Picchetti Nascimento, Elaine Sampaio Araujo

Aula expositiva e Paulo Freire

Expositive class and Paulo Freire

Mauro Antonio Andreato

Identidade profissional e agir docente do professor de língua materna

Professional identity and the teaching practice of mother tongue teacher

José Cezinaldo Rocha Bessa, Franciclébia Nicolau da Silva

A prática da contação de histórias por professoras da educação infantil

The practice of telling stories of teachers childhood education

Maria Irene Miranda, Valéria Silva

Leitura em voz alta e discussões orais: estratégias de ensino nas aulas de Língua Portuguesa

Reading aloud and oral discussion: instruction strategies in Portuguese Language class

Márcia Andréa Almeida de Oliveira, Alessandra Karina Gomes de Araújo

O combate em contexto de arte e jogo: contribuições artísticas e lúdicas para o ensino da marcialidade

The combat in the context of art and game: artistic and playful contributions to the teaching of martiality.

Gilbert de Oliveira Santos

Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado à promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática

Universal Design for Learning applied to the promotion of inclusive education: a systematic review

Célia Regina Vitaliano, Jacqueline Lidiane de Souza Prais, Katiane Pereira dos Santos

A centralidade das infâncias e do brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental

The centrality of childhood and play in the transition from early childhood education to elementary school

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda, Daniella Salviana Faria

Programa São Paulo Faz Escola: apontamentos sobre o currículo e a ação docente

São Paulo Faz Escola Program: notes about curriculum and teaching action

Andrea Coelho Lastória, Sonara da Silva de Souza

A neurociência na formação inicial de professores: uma investigação científica

Neuroscience in initial teacher education: continuation of a scientific research

Márcia Gorett Ribeiro Grossi, Eliane Silvestre Oliveira, Fabiane Angélica de Aguiar

O preconceito econômico-social na percepção de estudantes de odontologia: uma perspectiva crítica

The Socioeconomical Prejudice in the Perception of Dentistry Students: a Critical Perspective

Celso Zilbovicius, Leonardo Carnut, Tarsila Teixeira Vilhena Lopes

O enfoque CTSA e uso de Metodologias Ativas no Ensino Superior: uma análise baseada na discussão de notícias sobre acidentes ambientais envolvendo produtos químicos

The STSE approach and use of Active Methodologies in Higher Education: An analysis based on the discussion of news about environmental accidents involving chemical products

Cristine Santos de Souza da Silva, Denise Santos de Souza

CARTA AO LEITOR

Nos últimos anos o periódico *Ensino em Re-Vista* tem trabalhado para apresentar ao público acadêmico um conjunto de textos de renomados pesquisadores nacionais e internacionais que descrevem, analisam e apresentam dados de pesquisa com qualidade e densidade teórica para a área da Educação e Ensino.

Podemos afirmar que temos trabalhos no sentido de não medir esforços para, além de manter, alcançar melhores níveis de avaliação na avaliação periódica da CAPES.

Todos os membros da comissão são professores universitários, sem formação específica para trabalhar com editoração de periódicos. Cada um se dedica ao estudo de uma área específica do conhecimento, e, por essa razão, o trabalho de editoração deste periódico científico é, para todos, uma intensa experiência de aprendizagem, pois ao longo da editoração de um periódico temos que lidar com detalhes técnicos que não estão presentes na profissão docente. Há de se ressaltar que, no atual momento vivido no contexto histórico-cultural-político editores de periódicos, muitas vezes assumem a função de diagramadores e revisores.

Neste o último número de 2019 (v. 26, n. 3), temos a grata satisfação de publicar um número com artigos de diversas áreas do conhecimento desenvolvidos por pesquisadores nacionais de diversas regiões do país.

Os textos apresentam bom nível de produção acadêmica abordando aspectos relativos a infância e o brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental, a contação de histórias na educação infantil, a aula expositiva e Paulo Freire, identidade profissional e agir docente, estratégias de ensino nas aulas de Português, ensino da Educação Física e o trabalho com o conhecimento teórico na escola, contribuições artísticas e lúdicas para o ensino da marcialidade, reforma do Ensino Médio no Brasil e crise mundial da educação, convivência escolar, dentre outros temas.

Agradecemos a confiança dos autores, cujas contribuições são publicadas neste número, dos pareceristas que não mediram esforços para atender às solicitações do Corpo Editorial da Ensino em Re-Vista e, convidamos demais colegas da área a submeter seus textos para avaliação, com o intuito de promover debates significativos na área da Educação e Ensino.

A versão eletrônica da revista pode ser acessada pelo site <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista>.

Equipe editorial
Universidade Federal de Uberlândia
Outubro de 2019.

Apresentação

Neste número da Ensino em Re-Vista temos quatorze produções de pesquisadores de inúmeras instituições brasileiras e de diversas áreas do conhecimento. Investigações que apresentam propostas de formação de professores, assim como de processos de ensino e aprendizagem na educação básica.

Os dois primeiros artigos discutem aspectos relevantes e pertinentes ao Ensino Médio nos dias atuais. O primeiro deles, intitulado **Normas de convivência escolar: uma avaliação sob o olhar de alunos do Ensino Médio do CAP-UFRJ**, de Lúcia Regina Goulart Vilarinho e Maria Beatriz Porciuncula Porangaba Costa, apresenta uma avaliação, realizada na perspectiva de alunos de Ensino Médio do CAP-UFRJ, das normas de convivência escolar utilizadas na escola, localizada na cidade do Rio de Janeiro. A análise dos dados obtidos revelou que os alunos participantes consideram que as normas são importantes na construção de comportamentos favoráveis à aprendizagem, com as respostas evidenciando coerência e reclamações indicando a necessidade de serem repensadas pela escola. De forma geral, os dados obtidos expressaram sentimento de orgulho por pertencerem ao corpo discente do colégio.

Já Altair Alberto Fávero, Daiane Rodrigues Costa e Junior Bufon Centenaro apresentam no texto **Reforma do Ensino Médio no Brasil e crise mundial da educação: uma análise reflexiva da flexibilização das humanidades na educação básica** uma discussão sobre a reforma do ensino médio no Brasil (lei 13.415/2017) tendo como objetivo apontar limitações que negligenciam aspectos básicos para a formação humana, integral e democrática ao assumir um viés mercantilista e tecnicista.

O terceiro artigo, **Contribuições do ensino da Educação Física para o trabalho com o conhecimento teórico na escola** de Carolina Picchetti Nascimento e Elaine Sampaio Araujo tem como objetivo caracterizar o processo de organização do ensino que contribua para o desenvolvimento do

pensamento teórico dos sujeitos da atividade pedagógica, professores e estudantes. O texto aborda a Atividade Orientadora de Ensino, proposta por Moura (1996, 2000, 2016), como fundamento teórico-metodológico que, do ponto de vista das ações metodológicas discute o significado pedagógico do trabalho com o conhecimento teórico na escola por meio da análise de momentos-chave de uma situação formativa realizada com professoras da educação básica.

A temática **Aula expositiva e Paulo Freire** é o título do quarto artigo deste número da *Ensino em Re-Vista*. O autor Mauro Antonio Andreata apresenta uma discussão sobre as tradicionais aulas expositivas, indica características de uma boa aula expositiva e, com base nos princípios educacionais freirianos, faz dez sugestões para que as potencialidades da aula expositiva sejam aproveitadas ao máximo, incluindo o diálogo entre professor e educandos e entre os educandos nas aulas.

O quinto artigo intitulado **Identidade profissional e agir docente do professor de língua materna**, de José Cezinaldo Rocha Bessa e Franciclébia Nicolau da Silva, busca aprofundar a compreensão sobre os eventos que se dão no tempo-espço da relação entre professor e aluno em sala de aula, com foco na escuta da voz do eu-professor, objetivando investigar como constrói sua identidade professoral e seu agir docente. O texto é elaborado com foco nas contribuições do pensamento bakhtiniano, sobretudo aquelas relacionadas ao ensino de língua materna no Brasil.

Os dois textos seguintes abordam aspectos relacionados à contação de história e leitura em voz alta e discussões orais. O primeiro deles, **A prática da contação de histórias por professoras da educação infantil**, de Maria Irene Miranda e Valéria Silva, teve como objetivos conhecer as concepções de contação de histórias de docentes da educação infantil, analisar como a literatura é levada para as escolas, como recorrem e escolhem as obras e, identificar interfaces entre esta prática e a realidade e dos alunos. As informações obtidas pela pesquisa apontam avanços e ambiguidades das docentes na abordagem com as histórias. O texto seguinte, **Leitura em voz**

alta e discussões orais: estratégias de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, das autoras Márcia Andréa Almeida de Oliveira e Alessandra Karina Gomes de Araújo, apresenta tipos de instrução que foram usados em aulas ministradas por uma estagiária e com que frequência cada um foi mobilizado, a relação entre eles, o engajamento dos alunos nas atividades e a quantidade de questionamentos que fizeram. Os resultados encontrados revelam que quanto mais leitura em voz alta e discussão oral sobre o texto maior é o engajamento dos alunos do 9º do Ensino Fundamental e menor a quantidade de dúvidas por eles demonstradas.

O artigo **O combate em contexto de arte e jogo: contribuições artísticas e lúdicas para o ensino da marcialidade**, de *Gilbert de Oliveira Santos*, tem como objetivo apresentar uma discussão a respeito dos fatores que aproximam a arte marcial das artes e do jogo com ênfase no conceito de *mímesis*, entendida como uma ação interpretativa que busca se aproximar com precisão da beleza do gesto sem perder de vista a ludicidade e a subjetividade do ato.

Já no artigo **Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado à promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática**, as autoras Célia Regina Vitaliano, Jacqueline Lidiane de Souza Prais e Katiane Pereira dos Santos analisam a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na promoção da educação inclusiva em produções científicas brasileiras. O encaminhamento metodológico e as etapas da revisão sistemática de busca em diversos sites científicos resultaram na identificação de 24 estudos sobre o tema e os resultados forneceram subsídios teóricos e práticos para a compreensão das possibilidades de implementação do DUA para favorecer o aprimoramento da educação inclusiva nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

O décimo artigo, **A centralidade das infâncias e do brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental**, de Arlete Aparecida Bertoldo Miranda, Daniella Salviana Faria, tem como objetivo compreender de que forma o lúdico, o brincar e a infância são concebidos pelos

professores e pelas crianças em um Colégio de Aplicação. As autoras apresentam elementos teóricos que se articulam com o protagonismo das crianças, em diálogo com as políticas públicas para infância e práticas pedagógicas.

O artigo seguinte tem com o título **Programa São Paulo Faz Escola: apontamentos sobre o currículo e a ação docente** e nele as autoras Andrea Coelho Lastória e Sonara da Silva de Souza trazem à tona o Programa São Paulo Faz Escola (SPFE), criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), implementado em 2008, e ainda hoje (2019), em vigor na rede estadual de ensino paulista. As autoras analisam questões sobre esse currículo, dando destaque para a questão da ação docente. A análise das autoras indica que o Programa São Paulo Faz Escola está pautado numa política neoliberal, quantificação do ensino com avaliações externas e responsabilizando os docentes pela falta de qualidade da escola pública o que afeta, diretamente, a autonomia dos professores.

O décimo segundo artigo, **A neurociência na formação inicial de professores: uma investigação científica**, de Márcia Gorett Ribeiro Grossi, Eliane Silvestre Oliveira e Fabiane Angélica de Aguiar apresenta uma discussão em torno de cursos de Pedagogia no Brasil e a utilização da neurociência nas práticas escolares. Os resultados encontrados mostram que ainda é pequena a influência da neurociência na sala de aula no Brasil, pois apenas 7,97% dos 1.317 cursos de Pedagogia e do Programa especial de formação pedagógica de docentes pesquisados possuem disciplinas de neurociência e correlatas.

No artigo **O preconceito econômico-social na percepção de estudantes de odontologia: uma perspectiva crítica**, Celso Zilbovicius, Leonardo Carnut e Tarsila Teixeira Vilhena Lopes buscam compreender a percepção dos graduandos de odontologia sobre os conteúdos relativos ao preconceito econômico-social e sua relação com a saúde. A pesquisa foi realizada com graduandos do 1º ano da Faculdade de Odontologia da Universidade São Paulo, Campus Capital, em 2016. Dentre as percepções

mais presentes dos graduandos estão ‘as doenças, independente de qual lado atingem, são motivos de estigmas e preconceitos’ e ‘os preconceitos socioeconômicos e racial estão conectados’.

E, finalmente, as autoras Cristine Santos de Souza da Silva e Denise Santos de Souza, no artigo intitulado **O enfoque CTSA e uso de Metodologias Ativas no Ensino Superior: uma análise baseada na discussão de notícias sobre acidentes ambientais envolvendo produtos químicos**, discutem o enfoque CTSA e o uso de Metodologias Ativas, presentes no Ensino Superior, como comprovadamente eficientes para o ensino de ciências e para a contextualização de problemáticas atuais. Por meio das análises constataram que, por meio do enfoque CTSA, foi possível constatar os avanços dos alunos no desenvolvimento das habilidades como diálogo, pensamento crítico e compreensão de processos complexos.

Fica evidente aqui, para os leitores e leitoras deste número diversificado de Ensino em Re-Vista, que há intensos e distintos debates frutos de inúmeras experiências e possibilidades investigativas.

Agradecemos as generosas contribuições de todos os autores e pareceristas que contribuíram para a publicação deste terceiro e último número de Ensino em Re-Vista de 2019.

Fabiana Fiorezi de Marco

Iara Vieira Guimarães

Normas de convivência escolar: uma avaliação sob o olhar de alunos do Ensino Médio do CAp-UFRJ

Lúcia Regina Goulart Vilarinho¹

Maria Beatriz Porciuncula Porangaba Costa²

RESUMO

Disciplina escolar é uma questão complexa e para alcançá-la é necessário ter consciência desse saber para a vida e para a construção da sociedade. Este artigo apresenta uma avaliação, conduzida na perspectiva de alunos, das normas de convivência escolar aplicadas em uma escola de Educação Básica, localizada na cidade do Rio de Janeiro. Foi utilizada a Abordagem dos Participantes, tendo-se contato com 41 alunos que responderam a três questionários, emitindo suas percepções sobre a atualidade/importância dessas normas. A análise dos dados obtidos revelou que apesar das normas estarem em funcionamento há mais de 10 anos, elas ainda estão atuais para os alunos. Para a grande maioria dos respondentes as normas são importantes na construção de comportamentos favoráveis à aprendizagem. As respostas evidenciaram coerência e as reclamações, muitas delas, procedentes, devem ser repensadas pela escola. No computo geral, expressaram um sentimento de orgulho por pertencerem ao corpo discente do colégio.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Normas de convivência escolar. Ensino Médio. Abordagem dos Participantes.

School Behavior Standards: an evaluation in the perspective of the high school students of the Application School of the Federal University of Rio de Janeiro

¹ Doutora em Educação pela UFRJ, Atua na Fundação Cesgranrio - Rio de Janeiro, RJ, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-1246-6049>. lgvilarinho@netbotanic.com.br.

² Especialista em Psicopedagogia, Atua na Universidade Federal do Rio de Janeiro- Colégio de Aplicação – Rio de Janeiro, RJ, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5491-4268>. mbppc@uol.com.br.

ABSTRACT

School discipline is a complex question and to achieve it, it is necessary to be aware of its importance for life and the construction of society. This article presents an evaluation conducted in the students' perspective on the school behavior standards applied in a basic education school in the city of Rio de Janeiro. The study used the Participant Approach, by contacting 41 students whom responded three questionnaires and emitted their perceptions about the actuality/importance of these standards. The data analysis obtained revealed that although the standards have been in place for over 10 years, they are still current to the students. The greater part of the respondents consider that the standards are important for the construction of behaviors conducive to learning. The responses demonstrated coherence and the complaints, many of which are proceeding, should be reconsidered by the school. Overall, the participants expressed a sense of pride in being part of the school's student body.

KEYWORDS: Evaluation. School behavior standards. High school. Participant centered approach.

* * *

Normas de convivência escolar: construção da autonomia ou dominação?

Indisciplina e violência são dois problemas que interferem na vida escolar e que, muitas vezes, ocorrem por ausência ou descumprimento de normas de conduta previamente estabelecidas, sejam elas resultado de discussões entre professores ou que mesclam a experiência docente e os desejos e/ou necessidades dos alunos. A falta de mecanismos eficazes para a resolução desses problemas gera insatisfação e angústia entre os profissionais de ensino, levando-os a se sentirem despreparados para mediar os conflitos (LEITE, 2008)

Aquino (1996) já afirmava, no final do século passado, que os conflitos não são mais algo esporádico e particular. Na realidade, tornaram-se um

dos maiores obstáculos às atividades pedagógicas da escola. Esse mesmo autor alerta que não é tarefa do professor resolver os problemas através de “receitas prontas”; ele deve sim criar, considerando o seu contexto de trabalho e o que ensina, um método que ajude o desenvolvimento da aprendizagem, minimizando os problemas de disciplina na sala de aula. Em uma perspectiva mais ampla, Nóvoa (2008) afirma que se colocou sobre os ombros dos professores a responsabilidade pela educação de aspectos que, tradicionalmente, pertenciam à comunidade e à família. Assim esse profissional, que se formou para ensinar conteúdos científicos e acadêmicos, vê-se praticamente obrigado a transmitir valores e atitudes relacionados à convivência social e à cidadania. Ainda que o professor não possa deixar de fazer comentários sobre o aprendizado de tais condutas, esse não é o seu ofício principal, cabendo à escola transmitir às novas gerações as bases do arcabouço cultural de nossa civilização.

Existe, no entanto, outra perspectiva que situa a disciplina em uma perspectiva mais abrangente e afirma não ser uma formação trazida de casa; ela é aprendida, sendo de interesse geral porque facilita a relação das pessoas. A disciplina na escola é uma conquista do saber, constituindo-se em tarefa difícil, árdua e complexa. Para alcançá-la, é importante ter consciência desse saber para a vida e para a construção da sociedade (MACEDO, 2005).

No rastro desses pensamentos, pode-se pensar na indisciplina como força de resistência ao processo educativo da escola, ou como elemento de uma crise que pede mudanças em relação ao que é praticado no contexto educacional. Segundo essa leitura, a indisciplina seria uma espécie de tensão, solicitando à escola mudanças em relação ao potencial de seus recursos. Assim, cabe questionar se as escolas estão cultivando visões capazes de enfrentar os principais desafios do mundo contemporâneo. (GARCIA, 2009).

A disciplina é fundamental no desenvolvimento de qualquer atividade, seja ela realizada em grupo ou individualmente. Há que se ter

ordem para se processar a atividade. O comportamento disciplinado não pode ser percebido como padronizado, inflexível, rígido; mas a disciplina exclusivamente “regulamentadora” limita ou impede a criatividade. Em contrapartida, quando nenhuma norma é atendida, permitindo-se que cada uma faça a atividade a sua maneira, seguramente esse será o caminho mais indicado em direção ao caos. (CARVALHO, 1996).

Sabe-se que as escolas não são instituições neutras, pois ao terem como finalidade precípua o ensino de habilidades e conteúdos trazem em suas falas mensagens ideológicas, discursos pedagógicos e relações de poder que produzem e reproduzem a consciência e a identidade das pessoas existentes na sociedade como um todo. (BERNSTEIN, 1996). Mas, essas mesmas escolas podem contribuir para a transformação social quando se propõem a avaliar aquilo que está em prática no seu dia a dia.

Ainda que existam muitos motivos que levem à indisciplina, a escola precisa realizar a contento o seu processo de aprendizagem. É necessário que a sala de aula seja marcada por comportamentos educados, que permitam um convívio pacífico entre os alunos e entre eles e o professor.

Sem questionar as causas da desobediência ou repúdio às normas de convivência e tendo como ‘pano de fundo’ a perspectiva de disciplina como tarefa construtiva da escola, este estudo se projetou para avaliar a atualidade das normas aplicadas em uma escola de Ensino Fundamental e Médio. Nesta direção, foi relevante saber como os alunos percebem essas normas e, em última instância, se elas interferem ou não em suas aprendizagens.

Revisão teórica

Uniformes escolares: conforto, praticidade e originalidade

Os uniformes são um tipo de farda, um vestuário padronizado, usado em uma instituição, classe ou corporação, com o objetivo de tornar, quem o usa, semelhante ou idêntico (CORAZZA, 2004).

Tal vestimenta surge por volta do século XV com o exército, uma das primeiras organizações a se utilizar desse tipo de indumentária, sendo usado de forma igual por todos os militares, independentemente de sua patente. Mais tarde, vão ser usados em hospitais, hospícios e asilos (SILVA, 2007).

Para Silva e Catani (2016), os uniformes pertencem à cultura de uma instituição, eles fazem as marcas de um lugar nos indivíduos. Segundo essas autoras, os uniformes se caracterizam por sua praticidade, estando também relacionados com a tradição, pois em algum local de tal indumentária é colocada a insígnia da instituição a qual pertence. Eles são parte de uma simbologia que permeia as instituições educativas, significando valores, normas e intenções que dão contorno à relação pedagógica sem que seja necessário o discurso verbal.

O vestuário, de modo geral, transmite intrinsecamente aspectos culturais da sociedade na qual se insere. Para Eco (1989), a roupa não serve apenas para cobrir o corpo, segundo o frio ou o calor, ela deve ser vista como uma forma de inventar a comunicação, trazendo consigo a noção de comunicabilidade em uma sociedade onde tudo é informação. Assim, o vestuário traz a ideia de entendimento e amplitude da vida em sociedade.

Com todas as modificações que possam ter sofrido ao longo dos anos, os uniformes representam a identificação de um grupo e, muitas vezes, a sua diferenciação de status. Também representam o controle e a padronização de indivíduos. Existem aqueles que defendem o uniforme como forma de segurança e outros que afirmam que é um receptor de diferenças sociais. De qualquer modo, seja na escola ou em outro local, é por meio do uniforme que se pode ter uma ideia da cultura institucional que perpassa a história do seu uso (BORGES, 2015).

O uso do uniforme escolar, no Brasil, se dá a partir de inícios do século passado. Surge articulado à ideia de democracia, de igualdade representada pela estética das roupas, ou à falta de democracia por dificuldades impostas pelas condições materiais que obrigavam à aquisição

do traje (SILVA, 2007). Acompanha a infância e a adolescência, materializando essa situação e permanecem na memória dos alunos dos tempos de escola.

Mesmo sendo um elemento de padronização, não se pode deixar de ver o uniforme desconectado da estrutura social mais ampla onde se insere. Hoje ele é visto como um elemento de identificação/diferenciação. Essa dicotomia é observada quando se analisa a maneira como os jovens usam o uniforme e os significados que a ele atribuem, sendo pouco provável que percebam a estratégia de regulação e disciplinamento que se escondia sob o seu uso.

Atualmente percebe-se a tendência de as meninas usarem camisetas curtas e mais apertadas, muitas delas deixam parte do abdômen à vista para chamar atenção sobre sua forma física. Esse modo de usar o uniforme vem ao encontro da tendência do novo século, que é a do culto ao corpo. Nessa dimensão, parece que a aceitação da roupa padronizada pressupõe a possibilidade de mudança do modelo convencionado como sendo o correto. Tudo indica que “desejar a existência do uniforme, significa a possibilidade de destacar-se no grupo e ser notada como alguém de elevada criatividade, espírito de rebeldia, sintonia com a moda, quando altera o original”. (SCHEMES; SILVA; ARAÚJO, 2013, p. 55).

No caso dos meninos, o que marca é o uso de

tamanhos maiores do que seria necessário, tanto no que diz respeito à camiseta, quanto ao casaco e à calça. Toda a roupa é folgada, lembrando o costume que se vê em determinados grupos, como praticantes de skate e *rappers*”. (SCHEMES; SILVA; ARAÚJO, 2013, p. 56).

É provável que eles usem roupas folgadas para esconder o próprio corpo, que ainda não alcançou o tamanho ideal. Schemes, Silva e Araújo (2013) dizem que, sendo a adolescência um período de intensas modificações,

torna-se comum o aparecimento de uma insegurança quanto às suas formas físicas.

Assim, pode-se afirmar que “os alunos reconhecem a importância do uso do uniforme, mas imprimem nesse traje características pessoais, relacionadas às tendências atuais de moda”. (SCHEMES; SILVA; ARAÚJO, 2013, p. 55).

Lonza (2005) afirma que os jovens não desejam mais vestirem-se como os seus pais e que o surgimento da calça *jeans* fez uma mutação, obrigando as escolas a aceitarem-na como seu uniforme. Outra tendência foi o uso da camiseta de algodão, atendendo à lógica da indústria nacional. Ainda de acordo com Borges (2015, p. 328), “a partir do século XXI a prioridade é o conforto e a praticidade de uma estética jovem e bonita. Os novos tempos dialogam com a população juvenil, objetivando modelos culturais e consumidores culturais”.

Horário escolar e normas disciplinares: uma garantia para a convivência escolar

O horário escolar serve, fundamentalmente, para marcar o começo e o fim das atividades escolares. O tempo de aula é regulamentado em lei e a presença (ou ausência) do aluno, assim como seus atrasos, devem ser anotados e comunicados aos responsáveis (Artigo 12 da Lei nº 9394 - BRASIL, 1996)

São diversas as justificativas apresentadas pelos alunos para seus atrasos, especialmente para o primeiro tempo de aula: o trânsito congestionado, o despertador que não tocou, o celular que estava sem bateria, a mãe que se atrasou para acordá-lo. Muitas vezes os responsáveis desculpam os filhos, pensando que podem justificar faltas ou atrasos. Esquecem que a pontualidade é aspecto relacionado à responsabilidade necessária ao cultivo de um bom rendimento acadêmico. Esquecem, também, que a escola não pode negligenciar em relação a faltas e atrasos,

porque cada aluno que chega atrasado à sala de aula prejudica a si e aos seus colegas.

Ensinar aos filhos a serem pontuais é dever dos pais desde a pré-escola. A pontualidade é uma atitude de respeito a colegas e professores que estão em sala de aula dando prosseguimento aos estudos. O aluno impontual perde a sua produtividade, perturba o fluxo de seus trabalhos, além de passar uma imagem de negligência.

Complementando as disposições referentes ao horário situa-se o cumprimento das regras disciplinares, também chamadas de “normas de convivência escolar”. Somente quando essas normas são cumpridas, é que o trabalho do professor pode ser executado de maneira eficiente, contribuindo para o aperfeiçoamento do rendimento do aluno.

Apesar das inúmeras mudanças que vêm ocorrendo na escola, o conceito de disciplina continua fortemente ligado à noção de controle da conduta e, para tanto, a escola usa diversos instrumentos, entre eles a avaliação educacional. De um modo geral, a indisciplina faz parte da vida escolar, sendo fonte de estresse nas relações entre professores e alunos. Um olhar mais apurado sobre as formas de indisciplina vivenciadas pode revelar que a escola precisa avançar pedagógica e institucionalmente. A indisciplina representa a incongruência entre os critérios e as expectativas definidos pela escola e o que demonstram alunos em termos sociais, afetivos e cognitivos. Ela surge como uma negação da disciplina: o aluno tem conhecimento dos seus direitos, mas nem sempre se mostra atento em relação a seus deveres, ao respeito e ao conjunto mínimo de normas de relações interpessoais.

A escola é local fundamental para a socialização dos jovens. É nela que se aprende a viver em grupo, recebendo bens culturais como a leitura, a escrita e as normas de conduta da instituição.

Crianças e jovens só aprendem a pensar e a viver em sociedade quando têm o exemplo de seus responsáveis, o que exige a dedicação de tempo deles à sua educação. Garcia (1999) adverte que a indisciplina

escolar, na contemporaneidade, é bem mais complexa e criativa, dando aos professores uma percepção de que não é tão fácil resolvê-la de modo afetivo.

É preciso, portanto, que haja uma sólida cooperação entre a escola e os responsáveis, considerando fundamentalmente o diálogo entre as partes, pois a escola sozinha nunca educará as crianças. Esse cenário permite que se visualizem as dificuldades que hoje a escola enfrenta para manter e fazer cumprir suas regras de conduta.

Procedimentos metodológicos

O objeto de estudo

Cabe, inicialmente, abordar o objeto do estudo avaliativo, que foram as Normas de Convivência aprovadas pelo Conselho Pedagógico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ 2006). Tais normas são compostas de 20 artigos, mas os que foram submetidos à avaliação no presente estudo estão tratados no Título I – define o vestuário - art. 1 e 2; no Título II – aborda o horário escolar – art. 3 ao 9; e no Título IV – discute as faltas disciplinares - art. 11 a 18.

Trata-se, pois, de uma Resolução bastante objetiva, com poucos artigos, elaborada para ser funcional.

Objetivo, questões avaliativas e relevância do estudo

O estudo teve como objetivo avaliar as Norma de Convivência Escolar do CAp-UFRJ, segundo o olhar de alunos do Ensino Médio. Para nortear o trabalho foram traçadas três questões avaliativas, respondidas ao final deste artigo, a saber: (a) em que medida as Normas de Convivência do CAp UFRJ atendem às necessidades dos alunos? (b) que sugestões são apresentadas pelos alunos para o aperfeiçoamento dessas normas? (c) até que ponto o cumprimento das Normas de Convivência do CAp UFRJ afeta o rendimento escolar dos alunos?

A sua relevância está no fato de que tais normas, ao se tornarem

parte do cotidiano escolar (dezembro de 2006), nunca foram avaliadas. Passados mais de 10 anos, se torna imperiosa a sua avaliação tendo em vista que os alunos são outros e as mudanças na sociedade são tão rápidas que é provável que pensem de outro modo a respeito dessas normas.

Como se trata de assunto polêmico, que envolve a aplicação de penalidades, supôs-se que os resultados do estudo pudessem servir de subsídios àqueles que participam de decisões na gestão de uma escola de Ensino Médio. Ressalta-se, no entanto, que sendo o CAp - UFRJ uma escola muito específica, os resultados não podem ser estendidos a outro estabelecimento. Porém, na perspectiva de totalidade, o estudo pode servir de apoio a trabalhos a serem conduzidos em contextos similares.

Abordagem avaliativa

Da análise das diferentes abordagens, a escolha recaiu sobre a Abordagem Centrada nos Participantes, a qual abrange uma grande variedade de propostas, geralmente fundamentadas na filosofia intuicionista-pluralista³.

Esta abordagem surgiu em 1967 como consequência do descontentamento de teóricos da avaliação com as abordagens mecanicistas predominantes em estudos de avaliação educacional. Ela reagiu ao fato de que muitas avaliações de larga escala eram realizadas sem que os seus avaliadores fossem aos locais de sua implementação, para conhecer mais de perto o cenário educacional. Tais reações tomaram um grande vulto, clamando pela presença do elemento humano na complexidade da realidade cotidiana. A partir de 1970, a abordagem consolidou-se.

Os autores que conduzem esse tipo de abordagem preferem o uso de métodos de investigação naturalista, que buscam compreender as ações sociais no contexto de sua complexidade. Nesse tipo de abordagem está

³ Esta filosofia se baseia na ideia de que o valor de algo sobre um sujeito depende do impacto do programa (da ação) sobre cada um, individualmente. As avaliações intuicionistas-pluralistas procuram envolver todos os 'juízes' afetados pelo programa que está sendo avaliado. Evitam deixar as decisões e os julgamentos a cargo de seus patrocinadores, como acontece no caso de avaliações utilitaristas. Tais avaliações tendem a seguir uma epistemologia subjetivista. (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 110).

previsto o envolvimento significativo daqueles que são participantes da atividade que está sendo avaliada. Assim, as abordagens centradas nos participantes desempenham uma importante função educativa. (WORTHEN, SANDERS E FITZPATRICK, 2004).

Entre as características dessa abordagem, segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), destacam-se: (a) o pesquisador utiliza o raciocínio indutivo – a compreensão do problema é feita no ambiente do programa; a compreensão não é um produto final, ela é descoberta antes da avaliação, (b) usa uma multiplicidade de informações, (c) não há um plano padronizado de avaliação, (d) os dados coletados representam múltiplas realidades; e (e) duas ações caracterizam a avaliação: a descrição e o julgamento. Como uma de suas premissas, situa-se a perspectiva de as ‘verdades’ serem construções sociais e a avaliação ser um processo interativo e de negociação entre os atores sociais. Ela apresenta limitações como o fato de não ser um modelo diretivo, podendo ocorrer o risco de não se concluir.

Participantes do estudo

Os participantes do estudo foram os alunos, integrantes das três turmas da segunda série do Ensino Médio, escolhidos de forma intencional. Retirou-se de cada turma os alunos mais antigos na escola, o que gerou um total de 41 alunos. Todos frequentavam o colégio desde o primeiro ano do Ensino Fundamental (7 alunos, repetentes, com ingresso no ano de 2007 e 34 alunos com ingresso em 2008), sendo 26 do sexo feminino e 15 do sexo masculino com idades entre 16 e 17 anos. Esse grupo constituiu o público do estudo, ao qual foram aplicados, em três dias, três questionários.

Construção e validação dos instrumentos de coleta de dados

A seleção de categorias e indicadores que subsidiam a construção do instrumento avaliativo é fundamental, pois são eles que garantem a transparência do ato de avaliar. Assim, recorreu-se à revisão da literatura sobre Uniformes fazendo um diálogo com as normas do CAP – UFRJ.

Considerando as três categorias: Vestuário; Horário Escolar e Faltas Disciplinares, buscou-se subdividi-las em indicadores que estariam afetos a cada uma dessas categorias e seriam avaliados, conforme se apresenta no Quadro 1.

Quadro 1- Categorias avaliativas e seus indicadores

Categoria Avaliativa	Indicadores
Vestuário	<ul style="list-style-type: none"> - Praticidade com o seu uso - Valores inseridos no seu uso - Identificação do grupo de estudantes - Democracia com o seu uso - Compatibilidade entre moda e uso do uniforme - Controle dos atos dos alunos - Uso do boné
Horário Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Entrada e saída da escola no horário - Entrada na escola até 7h50min. - Aluno atrasado só entra no 2º tempo - Entrada justificada após 7h50min. - Os atrasados esperam para iniciar o 2º tempo de aula - Os alunos com atraso devem ter seus nomes encaminhados à DAE - Não há tolerância para atraso às aulas - Saída mais cedo da escola deve ser justificada - A permanência na escola, após o término das aulas, deve ser solicitada à DAE
Faltas Disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> - Estar indevidamente uniformizado - Chegar atrasado ou sair antecipadamente com frequência - Deixar de trazer o material escolar - Deixar de realizar as tarefas escolares - Ausentar-se da sala e do colégio sem autorização - Ter atitudes inadequadas - Usar o celular durante a aula - Prejudicar andamento das atividades escolares - Importunar os colegas - Utilizar materiais sem prévia autorização nas atividades desportivas ou culturais. - Portar objetos que impliquem perigo - Destruir objetos de terceiros - Desacatar o servidor público

	<ul style="list-style-type: none">- Agredir física ou verbal membros da comunidade escolar- Praticar brincadeiras abusivas com os colegas- Adulterar ou falsificar documentos oficiais- Furtar objetos- Portar ou fazer uso de drogas- Valer-se de procedimentos ilícitos nas atividades escolares
--	---

Fonte: As autoras (2018).

Para a coleta de dados, foi organizado um questionário, dividido em três partes, com questões semiestruturadas, cada um deles focalizando uma categoria avaliativa que faz parte das Normas de Convivência Escolar.

Segundo Elliot, Hildenbrand e Berenguer (2012, p. 27), os questionários constituem valioso instrumento de coleta de dados, mas dependem de conhecimentos técnicos de quem o elabora.

No primeiro questionário, relativo à categoria avaliativa Vestuário, para as perguntas cujas respostas recaíram sobre as opções sim ou não, foi solicitada a justificativa da escolha (questões de 1 a 7). Nessa parte, a análise foi quantitativa para as opções sim/não e qualitativa na parte em que os alunos se expressaram livremente. As demais perguntas, em número de quatro (8 a 11), foram do tipo abertas, recebendo, portanto, tratamento qualitativo.

O segundo questionário, dirigido à categoria Horário Escolar, foi composto por 10 perguntas. Nove delas solicitavam respostas que recaiam sobre as opções concordo/discordo, tendo sido pedido a justificativa da opção escolhida. A última pergunta foi do tipo aberta. Assim, todas receberam tratamento qualitativo.

Finalmente, o terceiro questionário, sobre as Faltas Disciplinares, englobou 19 questões, sendo solicitado ao aluno que justificasse as afirmativas com as quais não concordavam. Neste caso, somente as respostas com “discordo” receberam análise qualitativa. Na questão de número 20, o aluno teve o espaço livre para avaliar as Normas de Convivência.

O questionário, com suas 41 indagações, foi, então, submetido aos processos de validação técnica e de conteúdo, realizado por dois especialistas com doutorado em educação os quais ofereceram sugestões e recomendações para o seu aperfeiçoamento, todas acatadas.

Aplicação do instrumento

O instrumento desdobrado foi aplicado em três dias e em tempos de aulas distintos, para evitar prejuízos acadêmicos.

As respostas positivas e negativas a cada item dos instrumentos foram computadas e organizadas em tabelas. Como o número total de respostas variou de 41 a 0, o critério estabelecido para classificação das respostas incluiu dois níveis: alta concordância às normas – de 41 a 21 respostas afirmativas – e baixa concordância às normas – de 20 a 0 respostas afirmativas.

Resultados do estudo

Os resultados são analisados em três seções, cada uma delas referente à aplicação dos questionários. Cabe mencionar que as respostas dos alunos foram transcritas como haviam sido escritas.

Avaliação das respostas sobre a categoria vestuário

A categoria **Vestuário** foi avaliada por meio de sete indicadores e mais quatro questões abertas, nas quais os alunos tinham de avaliar os motivos da escola pedir o uso do uniforme, oferecer sugestões para a sua melhoria, e fazer uma avaliação geral em relação ao mesmo.

Na parte quantitativa dos sete indicadores que continham opções fechadas (sim / não), encontrou-se em todas as indagações, à exceção da última, um número positivo de respostas. Esses resultados são os seguintes: (a) praticidade do seu uso (36 sim); (b) valores inseridos no uniforme (28 sim); (c) identificação dos alunos (26 sim); (d) democratização (28 sim); (e)

compatibilização moda e uniforme (32 sim); (f) controle dos atos dos alunos (25 sim); (g) uso do boné (34 não).

Desse modo, os alunos, em sua grande maioria (36), foram favoráveis ao uso do uniforme, uma vez que ele tem o poder de igualar, sem dividi-los, além de ser prático para vestirem. Registraram, também (28), que o uniforme os identifica como alunos do CAP, gerando uma padronização de valores que evita as hierarquizações e as desigualdades. Os 13 alunos que discordaram da presença de valores no uniforme consideraram que o uniforme mascara as diferenças e condições sociais; quando muito, os identifica como alunos de uma “escola federal de esquerda”.

Houve, também, os que sentem orgulho em pertencer ao CAP (26), afirmando que o uniforme é uma referência e oferece segurança. Em contrapartida, encontrou-se 15 alunos que não percebem qualquer identificação pelo uso do uniforme. Para eles a identidade estudantil é criada pelo próprio aluno e o uniforme serve apenas para forçar uma identidade que não existe. No entanto, 28 alunos consideraram que o uniforme promove força (se tornam aparentemente iguais) para exercerem a democracia na escola quando precisam criticar, reivindicar ou manifestar suas opiniões.

Ficou, portanto, evidente a presença de uma ambivalência nas falas desses alunos, pois ao mesmo tempo em que são favoráveis ao uso do uniforme (por ter poder de igualar e ser prático de usar) parece que é percebido como instrumento para reivindicar, criticar e se manifestar livremente.

Ainda neste primeiro questionário, quando indagados sobre o controle da escola em relação ao uso do uniforme, falaram da flexibilidade do CAP (o foco geralmente é a camisa), mostrando que é possível compatibilizar (32) a “relação moda-uniforme”. Alguns, no entanto, chegaram a afirmar que há limites para se criar a moda. Disseram, também (25), que percebem que a escola se vale do uso do uniforme para controlar a conduta dos alunos. Alguns afirmaram que não é o uniforme que vai mudar o modo como agem, o

que tem certo sentido, ao considerar-se que esses alunos são bastante críticos.

No que tange ao boné, a maior parte dos alunos (34) defendeu o seu uso, oferecendo vários argumentos, pois acreditam que ele serve para “amenizar o sentimento daqueles que não se sentem bem com o seu cabelo”.

Ao final desse primeiro questionário ficou evidente que os alunos gostariam de participar das discussões sobre o uso do uniforme com a direção da escola. Algumas falas são a seguir transcritas para dar a dimensão das repostas dos alunos:

R2 - “Uma ótima maneira de igualar os alunos e é bem mais fácil de se arrumar”.

R12 - “Além de prático, o uniforme contribui para o padrão entre os alunos”.

R14 - “É uma forma de identificação e unificação para que haja menos desigualdade”.

R5 - “O uniforme serve para esconder a desigualdade social no colégio”.

R27 - “Uma roupa com um símbolo não diz nada”.

R25 - “Colocar todos iguais, não é dar identidade e sim forçar uma igualdade que não existe”.

R19 - “Se é obrigado a usar uniforme isso não é democracia”.

R1 - “Eu não acho que o uso do uniforme altere o comportamento dos alunos”.

R12 - “Malha da blusa melhor, outra cor de blusa, gostaria que o emblema fosse maior (permitindo uma maior visualização da instituição), menos transparente, mais customizada deixando aparente a nossa essência”.

Avaliação das repostas sobre a categoria horário escolar

A categoria **Horário Escolar** foi avaliada por meio de 9 indicadores e mais uma questão aberta onde os alunos deviam fazer uma apreciação geral sobre o horário escolar.

Na parte quantitativa dos dados observou-se que as repostas dadas a cinco itens tiveram alta concordância. Foram elas: (a) entrada e saída da escola no horário (39 concordo); (b) alunos atrasados só entram no 2º tempo de aula (23 concordo); (c) alunos atrasados esperam em lugar específico para iniciar o 2º tempo de aula (28 concordo); (d) alunos com atraso devem ter seus nomes encaminhados à DAE (32 concordo); (e) saída mais cedo deve ser justificada (30 concordo).

Os itens com baixa concordância foram (a) entrada na escola até 7h50min (33 discordo); (b) entrada na escola justificada após 7h50min (26 discordo); (c) falta de tolerância para atraso às aulas (34 discordo); e (d) permanência na escola após o término das aulas deve ser solicitada à DAE (40 discordo).

Observou-se muita discordância em relação ao tema. Eles não concordam com a entrada na escola até as 7h e 50 minutos. Discordam, também, da necessidade de justificar a entrada após este horário, pois afirmam que moram longe e o trânsito é caótico, sendo impossível adivinhar o dia em que terão dificuldade para chegar na hora. Reclamaram da falta de tolerância com os atrasos e quase todos discordaram da necessidade de solicitar à DAE um pedido com antecedência para poderem permanecer na escola após o término das aulas.

Contraditoriamente, afirmaram que a escola deve ter um horário de entrada e saída e que os alunos que chegam atrasados devem esperar em um local, que seja adequado, para entrar na sala de aula no tempo seguinte. Concordam que os alunos que chegam atrasados devem ter seus nomes encaminhados à DAE para um acompanhamento e que a saída mais cedo da escola deve ser justificada. A maior parte dos que concordaram com as normas sobre o horário foram enfáticos ao afirmar que tais providências devem ser tomadas para evitar atrapalhar o andamento das aulas.

Verificou-se, também, uma capacidade de crítica por parte desses alunos, com apresentação de sugestões para resolver os impasses. A seguir estão algumas falas que oferecem a percepção sobre o horário escolar.

R11 – “Pois se não tiver horário pode ficar bagunçado e o aluno vai entrar a hora que quiser. Não haverá um controle”.

R14 – “É importante para a organização da grade escolar e do planejamento das aulas”.

R12 – “Com a grande quantidade de carros na rua, e imprevistos que ocorrem com todos nós, o horário de entrada poderia ser estendido”.

R18 – “Entrar no meio da aula atrapalha a dinâmica do professor e dispersa os demais alunos”.

R9 – “Se o professor permitir deverá ser liberada a entrada”.

R10 – “Se um aluno se atrasa sempre, é importante saber o motivo”.

Avaliação das respostas relativas à categoria faltas disciplinares

A categoria **Faltas Disciplinares** foi avaliada por meio de 19 indicadores e mais uma questão aberta, onde indicariam se o cumprimento das Normas de Convivência afetaria o rendimento escolar.

A Tabela 1 apresenta o quantitativo das escolhas que cada um desses indicadores recebeu.

Tabela 1 – Avaliação dos indicadores da categoria Faltas Disciplinares

Indicadores	Concordo	Discordo
1. Estar indevidamente uniformizado	17	24
2. Chegar atrasado ou sair antecipadamente com frequência	19	22
3. Deixar de trazer o material escolar	13	28
4. Deixar de realizar as tarefas escolares	16	25
5. Ausentar-se da sala e do colégio sem autorização	26	15
6. Ter atitudes inadequadas	38	3
7. Usar o celular durante a aula	24	17
8. Prejudicar o andamento das atividades escolares	40	1
9. Importunar os colegas	40	1
10. Utilizar materiais sem prévia autorização nas atividades desportivas ou culturais	26	15
11. Portar objetos que impliquem perigo	38	3

12. Destruir objetos de terceiros	39	2
13. Desacatar o servidor público	41	-
14. Agredir física ou verbal membros da comunidade escolar	36	5
15. Praticar brincadeiras abusivas com os colegas	41	-
16. Adulterar ou falsificar documentos oficiais	41	-
17. Furtar objetos	41	-
18. Portar ou fazer uso de drogas	33	8
19. Valer-se de procedimentos ilícitos nas atividades escolares	39	2

Fonte: As autoras (2018).

Na maior parte das perguntas (15 delas), os alunos expressaram alta concordância com as normas. Em alguns casos, como: praticar brincadeiras abusivas com os colegas, furtar objetos, adulterar ou falsificar documentos oficiais e desacatar o servidor público, esta adesão foi unânime.

Em outras situações, como: ausentar-se da sala de aula e do colégio sem autorização; ter atitudes inadequadas; usar o celular em sala de aula; usar objetos não autorizados nas aulas desportivas ou culturais; portar objetos que sejam perigosos; destruir objetos de terceiros; agredir física ou verbalmente membros da comunidade escolar; portar ou fazer uso de drogas; e valer-se de procedimentos ilícitos durante as atividades escolares, a adesão às normas foi significativa, pois oscilou de 24 aderentes a 39.

Cabe destacar que em quatro perguntas (deixar de trazer o material escolar; deixar de realizar as tarefas escolares; chegar atrasado sistematicamente; e estar indevidamente uniformizado), os alunos apresentaram baixa concordância com as normas. Alegaram que a responsabilidade é do aluno e não cabe a escola tomar conta desses itens.

Observou-se, então, que os alunos acham que é importante respeitar as atividades escolares para não atrapalhar o seu andamento, mas querem ter autonomia para decidir o que devem fazer.

Algumas respostas são a seguir transcritas para que se possa melhor

compreender o ponto de vista dos alunos.

R39 – “Não vejo necessidade na fiscalização do uniforme de forma a penalizar uma vez que não se leva em consideração o contexto da situação”.

R40 – “Somente quando houver uma justificativa mandada pelos pais”.

R21 – “O aluno não pode entrar e/ou sair da escola no momento que ele bem entender”.

R10 – “O aluno também tem problema, a escola raramente sabe da realidade de cada um”.

R25 – “A relação do aluno com o próprio material é algo pessoal e de organização própria, não fazendo sentido punir, se é algo pessoal”.

R38 – “Imprevistos podem acontecer! Estou no ensino médio”.

R27 – “Às vezes os professores não entendem que os alunos são indivíduos que fazem outras coisas além de só estudar”.

R41 – “O aluno deve ir às aulas, caso ache que não precisa ouvir a aula é só dormir (sem desrespeitar o professor)”.

R1- “Se uma pessoa (do nono ano pra cima) não quer assistir aula deixa ela não assistir, ela tem maturidade pra saber o que é melhor pra ela”.

R10 – “Contando que não atrapalhe os colegas. Se ele usar [o celular] é decisão dele, deveria ser livre a escolha”.

Por último, na questão 20, foi pedido aos alunos que avaliassem, **se o cumprimento das Normas de Convivência afetaria seu rendimento escolar**. Todos os 41 alunos expressaram sua opinião, encontrando-se quatro grupos de respostas: (a) 19 alunos disseram que as Normas de Convivência afetam positivamente seu rendimento escolar, pois ao cumpri-las se sentem mais disciplinados e organizados; elas tornam o ambiente escolar mais harmonioso e agradável; (b) 11 alunos mencionaram a importância das Normas para um bom funcionamento da escola, colaborando para melhor integração e respeito no ambiente, mas afirmaram não serem afetados por elas; (c) 8 alunos afirmaram que são afetados

negativamente pelo cumprimento das Normas de Convivência; (d) 3 alunos se sentem afetados por alguma norma, em especial, como horário (quando chegam atrasados), cobrança do uniforme e quando deixam de trazer o material escolar.

Para cada uma dessas posições, foi selecionada uma resposta como exemplo da avaliação dos respondentes.

R17 – “Me torna mais disciplinada e mais organizada para lidar com as situações da vida no futuro”.

R11 – “As normas de convivência não afetam meu rendimento escolar. Concordo com grande parte das normas e acho justas. Também acho que algumas deveriam mudar um pouco, mas de forma geral, concordo com a maioria. Elas colaboram para uma melhor interação e respeito ao ambiente escolar”.

R6 – “Eu não tenho pai e mãe para lavar e comprar uniforme; moro longe e dificilmente chego no horário; usar boné e celular deve ser responsabilidade minha, e não assistir aula deveria ser opcional e me sinto muito afetado e preocupado com o cumprimento dessas normas no meu rendimento escolar”.

R8 – “Boa parte das normas são necessárias e não me afeta muito. Só afeta quando chego atrasado e acabo perdendo a aula”.

Esses resultados refletem aspectos da teoria. Eles sabem que o uniforme pertence à cultura do CAp, marcando este lugar nos alunos. Sentem a praticidade do seu uso, ao mesmo tempo, em que buscam criar inovações para comunicar a “essência individual”. Percebem que a escola incute a ideia de democracia por meio do seu uso, fazendo, também o controle e a padronização dos alunos.

Considerações finais

Retomam-se aqui as questões avaliativas do estudo para respondê-las. A primeira questão: em que medida as Normas de Convivência do CAp - UFRJ atendem às necessidades dos alunos, pôde ser respondida com a

análise dos resultados oferecidos pelos alunos nos três questionários. Assim, no questionário 1, ficou evidente, pelo quantitativo geral das respostas e pelos registros dos alunos que a maior parte deles teve alta concordância com as normas. Apenas na última pergunta (sobre o bonê), majoritariamente assinalaram a opção 'não concordo'.

No que tange às perguntas sobre o horário escolar (questionário 2), cinco das nove indagações foram respondidas pela maior parte dos alunos na opção 'concordo'. As demais (quatro) foram respondidas na opção 'não concordo'. Desse modo, pode-se dizer que o item horário escolar tendeu para atender às necessidades dos alunos, o que foi corroborado pelas falas registradas no questionário.

As indagações sobre as faltas disciplinares (questionário 3), teve 15 das 19 indagações respondidas positivamente ('concordo'). Apenas quatro perguntas foram marcadas em 'não concordo'.

Infere-se, então, que as normas atendem às necessidades dos alunos, pois em um total de 35 indagações apresentadas nos três questionários, a maior parte dos alunos assinalou a opção 'concordo' em 26 perguntas, o que representa um elevado grau de concordância (0,74).

Todas essas inferências foram ratificadas pelos comentários livres dos alunos, emitidos, em seguida, a cada pergunta respondida.

A segunda questão avaliativa do estudo pedia aos alunos que apresentassem sugestões para o aperfeiçoamento dessas normas. Entre as diversas indicações sobressaiu o problema com a blusa do uniforme: a gola é muito próxima ao pescoço; o tecido é considerado ruim, pois é muito quente (provavelmente não é feita de puro algodão). Sugeriram, também, o nome do colégio escrito nas costas da camisa, o uso de chinelos como parte do uniforme oficial da escola. As meninas alegam que a liberação da regata minimizaria o calor. São problemas que os incomodam e merecem ser discutidos com vistas à melhoria do uniforme.

Na última questão avaliativa, que indagou sobre a interferência das normas no rendimento acadêmico, verificou-se que 30 alunos acham que que

se beneficiam com as normas seja por que elas os ajuda a serem mais disciplinados nos estudos, seja por que contribuem para a harmonia do ambiente escolar.

Cabe finalmente dizer que esses respondentes se colocaram na posição de alunos da segunda série do Ensino Médio para responder aos questionários; portanto suas respostas não valem para os alunos de outros anos. Muitos deles possuem uma noção bem nítida de sua responsabilidade e, assim, reclamam de imposições determinadas pelas normas que cobram certos comportamentos para os quais eles, melhor do ninguém, sabem como devem agir. Assim, consideram que as normas deveriam ser mais flexíveis. Mostram-se preocupados com a parte pedagógica da escola - a aula -, defendendo-a radicalmente. As respostas apresentadas foram bastante coerentes e as reclamações, muitas delas, procedentes e devem ser repensadas pela escola. No computo geral, expressaram um sentimento de orgulho por pertencerem ao corpo discente do Colégio.

Oliveira e Müller (2018, p.13) afirmam que é fundamental a construção de normas por meio de uma parceria entre professores e alunos, para que haja uma boa convivência na escola. “A construção de normas e regras em conjunto favorece a criação de um clima de cidadania e a escola passa a ser vista como um espaço democrático e, ao mesmo tempo, um lugar de ensino”. Para eles, “a escola não deve ser apenas um local agradável, mas polêmico, de conflitos, discussões e crescimento, onde o desejo dos alunos e suas necessidades represente os principais parâmetros para a elaboração de diretrizes que visem à organização da escola” (p.14). Assim, a escola estará contribuindo para construir a autonomia de pensamento e a reflexão que permitam a “conscientização da necessidade de respeitar as regras de convivência social, sem que sejam necessários a repressão e o uso de punições” (p. 14).

O estudo contribuiu para promover uma reflexão crítica sobre as normas de convivência, envolvendo alunos e professores, tendo em vista a função educativa que sustenta a Abordagem dos Participantes.

Referências

AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Vozes: Petrópolis, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf. Acesso: 7 mar. 2018.

BORGES, L. O. A produção de identidade através dos uniformes escolares Significação e conceituação. *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 322-336, jul./dez. 2015.

CARVALHO, J. S. F. de. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Indisciplina na escola/Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996, p. 129-138.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO-UFRJ. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Resolução do Conselho Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFRJ. *Resolução nº 03/06*, de 12 de Dezembro de 2006. Normas de Convivência. 2006. Disponível em: <http://cap.ufrj.br/images/PDF/normasconvivencia.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2018.

CORAZZA, S. M. O paradoxo do uniforme. *Revista pedagógica*, Porto Alegre, Artmed, ano 7, n. 28, nov. 2003/jan. 2004.

ECO, U. O hábito fala pelo monge. In: ECO, U. et al. *Psicologia do vestir*. 3. ed. Lisboa: Assírio e Alvim, 1989.

ELLIOT, L. G.; HILDENBRAND, L., BERENGER, M. M. Questionário. In: ELLIOT, L. G. (Org.). *Instrumento de Avaliação e Pesquisa: caminhos para construção e validação*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

GARCIA, J. *Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva*. Curitiba: Iparde, 1999.

GARCIA, J. Indisciplina e violência nas escolas: algumas questões a considerar. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 511-523, set./dez. 2009.

LEITE, C. R. *Convivência escolar: a questão dos conflitos entre alunos e professores e alunos*. 2008. p. 2587-2598. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/127_136.pdf. Acesso: 30 jan. 2018.

LONZA, F. *História do uniforme escolar no Brasil*. Brasília, DF: Ministério da

Cultura, 2005.

MACEDO, L. de. *Ensaaios pedagógicos: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: ARTMED, 2005.

NÓVOA, A. Os professores e o 'novo' espaço público da educação. In: TARDIFF, Maurice; LESSARD, C. (Org.). *O ofício do professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, C. L.; MÜLLER, A. J. A indisciplina na escola: desafios e transformações. *Educere et Educare*, v 13, n. 29. Set/out, 2018, p.1-15.

SCHEMES, C.; SILVA, C. E. da; ARAUJO, D. C. de. A resignificação do uniforme escolar na contemporaneidade: identidade e representação. *Cadernos do Tempo Presente*, Sergipe, n. 13, jul./set. p. 49-59, 2013. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/tempo/article/view/2670>> Acesso: 17 mar. 2018.

SILVA, K. N. da. Criança calçada, criança sadia! Sobre os uniformes escolares na escola pública paulista entre os anos de 1950 e 1970. *Revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisa em Moda*, São Paulo, v. 1; n. 1; p. 74-81, out. 2007.

SILVA, K. N. da; CATANI, D. B. Fantasias da igualdade: uniformes escolares e democratização no Brasil. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 15, n. 2, p. 700-722, maio-ago. 2016.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. L.; FITZPATRICK, J. R. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Ed. Gente, 2004.

Recebido em dezembro de 2018.

Aprovado em março de 2019.

Reforma do Ensino Médio no Brasil e crise mundial da educação: uma análise reflexiva da flexibilização das humanidades na educação básica

*Altair Alberto Fávero*¹

*Daiane Rodrigues Costa*²

*Junior Bufon Centenaro*³

RESUMO

O presente artigo discute a reforma do ensino médio no Brasil (lei 13.415/2017) tendo por escopo apontar suas limitações na medida em que negligencia aspectos básicos para a formação humana, integral e democrática ao assumir um viés mercantilista e tecnicista. Para isso, nos baseamos nas reflexões de Martha Nussbaum, que aponta os riscos que os países estão correndo ao priorizar apenas aspectos lucrativos na educação dos cidadãos. Nosso estudo busca responder satisfatoriamente a seguinte pergunta: em que medida o novo ensino médio representa uma guinada para um viés mercantilista da educação? Amparados em pesquisa bibliográfica e documental, de caráter analítico-hermenêutico, temos como hipótese de que o “novo ensino médio”, ao relativizar as artes e as humanidades, entre elas a filosofia, fragiliza o processo de formação integral do sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Flexibilização. Ensino Médio. Humanidades. Nussbaum.

Reform of Secondary School in Brazil and the world crisis of education: a reflexive analysis about the flexibilization of the humanities in basic education

¹ Doutor. Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, RS, Brasil. <http://orcid.org/0000-0002-9187-7283>. altairfaver@gmail.com.

² Mestrando em Educação. Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, RS, Brasil. <http://orcid.org/0000-0003-2007-2303>. 142947@upf.br.

³ Mestrando em Educação. Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, RS, Brasil. <http://orcid.org/0000-0003-3046-3885>. junior.centenaro@bol.com.br.

ABSTRACT

The present article discusses the reform of secondary education in Brazil (Law 13.415 / 2017), whose scope is to point out its limitations insofar as it neglects basic aspects of human, integral and democratic formation by assuming a mercantilist and technicist bias. For this, we base ourselves on the reflections of Martha Nussbaum, who points out the risks that the countries are running when prioritizing only lucrative aspects in the education of the citizens. Our study seeks to answer the following question satisfactorily: to what extent does the new secondary school represent a turning point for a mercantilist bias in education? Based on bibliographical and documentary research, with an analytical-hermeneutical character, we hypothesize that the "new secondary school", by relativizing the arts and humanities, among them philosophy, weakens the process of integral formation of the subject.

KEYWORDS: Flexibilization; Secondary School; Humanities; Nussbaum.

* * *

Se não insistirmos na importância crucial das humanidades e das artes, elas vão desaparecer gradativamente porque não dão lucro. Elas só fazem o que é muito mais precioso do que isso: criam um mundo no qual vale a pena viver [...] Martha Nussbaum

Introdução

O trabalho proposto tem como objetivo contextualizar a reforma do ensino médio brasileiro no conjunto da crise mundial da educação, que está assentada segundo Martha Nussbaum (2005, 2014, 2015), na gradativa ausência e retirada do ensino das humanidades e das artes. Analisar a reforma no ensino médio à luz de tal referencial teórico, nos permite perceber o que está sendo colocado em jogo pelas novas diretrizes, não somente para o ensino médio, mas para a educação básica brasileira como um todo.

Buscamos com este estudo elucidar uma resposta satisfatória para a pergunta: em que medida o novo ensino médio representa uma guinada para um viés mercantilista da educação? Para tanto, em relação a abordagem do problema, realizamos uma pesquisa qualitativa. Quanto aos procedimentos do estudo, nosso movimento foi orientado por pesquisa bibliográfica e documental. Uma leitura hermenêutica da bibliografia básica proporcionou uma apropriação conceitual do ideal de educação de Nussbaum. A pesquisa documental possibilitou compreender as convergências e divergências entre o referencial teórico e a legislação que estabeleceu mudanças para o ensino médio.

Para um melhor entendimento, o presente texto foi em três partes. Inicialmente, reconstruímos a argumentação de Nussbaum (2005, 2014, 2015), que destaca três pilares de sustentação da democracia, que estão vinculados ao ensino das humanidades e das artes, bem como a ideia de que o crescimento de um país, uma sociedade, de uma nação é muito superficial quando mensurado apenas pelo Produto Interno Bruto (PIB), pois existem outros aspectos a serem contemplados. Após essa breve reconstrução de nosso referencial teórico, procuramos expor as principais mudanças provocadas pela lei nº13.415/2017 que estruturou o chamado “novo ensino médio”, bem como os principais argumentos pela urgência da reforma evocados pelos seus defensores. Por último, defendemos que os rumos apontados pela nova legislação negligenciam aspectos essenciais para a formação humana, integral e democrática dos jovens brasileiros.

A centralidade do ensino das humanidades para o fortalecimento das relações democráticas

Martha Nussbaum (2015) defende que inúmeros países vivem uma crise silenciosa da educação. Isso ocorre porque as reformas dos governos que impactam o ensino fundamental, médio e superior consistem na diminuição ou até mesmo na eliminação dos currículos escolares e

universitários importantes disciplinas das ciências humanas e das artes. Por sua vez, o ensino técnico acaba por ocupar o espaço que corresponderia as humanidades, sendo uma área cada vez mais valorizada. Sem um ensino amplo, a formação humana e cidadã é colocada em risco, pois pressupõe a perda do estímulo ao exercício crítico, criativo, de reconhecer a si e ao outro como um ser humano complexo, multifacetado e com história. Esses elementos, de primeira necessidade às relações democráticas, são cada vez mais suprimidos por um ensino cada vez mais prático e técnico. Conclui a autora que essa forma de ensino, voltado ao mercado de trabalho, financeiro, econômico e dedicado aos lucros, fomenta uma geração de indivíduos que não mais entendem uns aos outros enquanto pessoas, mas como objetos que podem ou não renderem lucros.

Isso ocorre, segundo a autora, porque o Produto Interno Bruto é visto como o único sinônimo de desenvolvimento de um país. Entretanto, como alerta Nussbaum (2015), a soma do PIB não pode representar o desenvolvimento pleno de uma nação, pois a arrecadação de riqueza não significa que esses valores sejam distribuídos de forma justa entre os cidadãos. Essa forma de medir o desenvolvimento negligencia inúmeras outras questões que afetam diretamente o bem viver, como a luta contra a desigualdade de classe, gênero e raça; o acesso de toda população à educação e assistência à saúde de qualidade, entre outros. Nesse sentido, como a meta é aumentar o Produto Interno Bruto, alguns países investem excessivamente nas áreas técnicas das escolas e universidades ao reduzirem o investimento no ensino e pesquisa na área das Ciências Humanas. Assim, as disciplinas obrigatórias relacionadas a essas áreas sofrem cada vez mais pressão pela sua diminuição ou exclusão.

Segundo Flickinger (2009), a atual educação encontra-se dentro do contexto de uma sociedade capitalista do trabalho. Por isso, a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho se faz necessária tanto para sua própria subsistência, quanto para seu reconhecimento social. Muitas instituições de ensino, por sua vez, têm como principal objetivo a qualificação técnica dos

estudantes, visto ser este um requisito de grande valor para o progresso científico e tecnológico do meio. Quem define, portanto, quais as profissões e qual o tipo de “instrução” que as instituições de educação devem dar primazia é o próprio mercado. Nesse sentido, o trabalho não possui mais a característica de desenvolver e realizar o ser humano, pois este não se reconhece mais no mesmo. O sujeito pode optar por um determinado tipo de curso segundo a remuneração ou status social que dele advém. Por isso, Flickinger (2009) aponta que esse sistema simplesmente torna remota a possibilidade do sujeito construir sua própria biografia, pois, ao invés de escolher uma formação e profissão que o realize, ele opta por escolher aquilo que garantirá mais sua sobrevivência no mundo. Assim:

Não é o homem cujas vontades e aspirações condicionam o processo de sua formação; pelo contrário, ele se vê tratado como que um apêndice de um mundo regido pela lógica meramente material, pois não consegue influenciar substancialmente as regras gerais do jogo do qual tem de fazer parte, nem os pilares de seu destino e a projeção de sua biografia futura (FLICKINGER, 2009, p. 74).

Não é intenção da autora defender e nem a nossa em ratificar que o ensino técnico não se faz necessário. A profissionalização possui um papel importante para o desenvolvimento da sociedade e do indivíduo. No entanto, a educação não pode ser restringida a isso. É preciso considerar que existem outros aspectos humanos a serem formados além da instrução técnica de um saber manual. Segundo Dalbosco (2015), Rousseau, já no século XVIII, havia constatado que o desenvolvimento técnico-científico de uma sociedade não tem como resultado necessário o melhoramento moral da mesma. Isto é, as relações humanas não tornam-se mais saudáveis devido ao crescimento técnico, econômico ou do mercado de trabalho, pois nas palavras do autor, “a ciência só se torna realmente emancipadora quando associada a processos dialógicos, solidários e cooperativos” (DALBOSCO, 2015, p. 124). Essa

supervalorização da educação técnica, negligenciaria uma educação cultural mais ampla, como a que foi pensada no contexto da *Paidéia* grega e na *Bildung* alemã, onde preservava-se a equidade da formação física, intelectual e emocional. Assim, a formação desenvolve “o ser humano na sua íntegra, não somente como elemento funcional num sistema por ele vivido como um mundo e a ele impingido” (FLICKINGER, 2009, p. 79).

Com a diminuição da presença das humanidades e das artes no currículo acadêmico, a educação começa a voltar-se massivamente para o crescimento econômico. Nussbaum (2015) destaca algumas características dessa forma de ensino e concepção de educação. Primeiramente, prioriza-se a alfabetização e as regras básicas de aritmética. Trabalha-se com noções de informática e tecnologia. Isso porque, segundo essa lógica, nem todas as pessoas necessitam ter amplo acesso à educação, pois pode-se educar um seleto grupo de pessoas que lidera o desenvolvimento tecnológico, sendo peças fundamentais para o acúmulo de riqueza, enquanto a maior parte da população permanece com o mínimo possível de acesso ao conhecimento. Para essa parte da população, segundo essa concepção, o ensino de história, política, sociologia, filosofia entre outros, deve ser rudimentar. A pequena elite que tem acesso à educação pode saber e refletir sobre a disparidade salarial entre homens e mulheres, a violência de gênero que leva a morte de muitos homossexuais e mulheres todos os dias, dos sistemas de exploração de uma classe que vive do trabalho; porém um trabalhador comum que possui as condições de pensar sobre esses assuntos pode tornar-se perigoso e colocar em risco a elite que detém o poder econômico.

Por isso, Nussbaum (2015) sugere que esse sistema excludente seja substituído pelo paradigma de desenvolvimento humano, que considera tão importante quanto a arrecadação de riquezas, a sua justa distribuição. Além disso, fornece as oportunidades para que cada indivíduo possa se desenvolver com acesso à educação; liberdade de pensamento, religião e gênero; assistência à saúde, saneamento básico, espaços de cultura e lazer. O ensino de humanidades e das artes é crucial para a promoção dessa forma

de desenvolvimento, uma vez que elas fortalecem a capacidade de debater diversos assuntos que afetam a complexidade do humano, de julgar criticamente, de pensar o bem estar do coletivo e não apenas do indivíduo, de ver as outras pessoas como fim em si mesmos e não como meios a serem utilizados e descartados, de pensar e sentirem-se comprometidos com a solução de problemas globais.

Os seres humanos, segundo Nussbaum (2015) possuem uma tendência à estabelecerem relações hierárquicas, autoritárias e de violência entre si caso não sejam formados com valores democráticos de vida. É preciso, por isso, entender as forças humanas que se voltam ao respeito e à alteridade e as forças que conduzem às relações de dominação. Para explicar isso, Nussbaum (2015) recorre a condição biológica e psíquica da qual o ser humano é formado. Isso o coloca entre a impotência e a capacidade. Comparados fisicamente com muitos outros animais, qualquer indivíduo tornar-se incapaz de defender-se. Entretanto, a sua capacidade cognitiva é desconhecida para o restante da natureza. O ser humano vive oscilando entre a vulnerabilidade e seu poder cognitivo. Porém, ainda como bebê, ele percebe que não pode ter tudo o que deseja. Surge daí uma lacuna que é preenchida pelo medo e a vergonha de ser o que é. Isso, somado ao desenvolvimento do sentimento de aversão a tudo que pode ser visto como contaminação, surge a repugnância de todos os elementos que lembram a vulnerabilidade humana. Em muitos casos, por conseguinte, esses elementos são identificados em certos indivíduos ou grupos de pessoas, nas quais são projetados todos os tipos de exclusões, preconceitos e violência de inúmeras formas.

Nesse sentido, como a escola, pelo ensino das humanidades e das artes, pode contribuir para mudar a lógica de relações dominadoras? Alguns exercícios são apontados pela autora como colocar-se no ponto de vista do outro, desafiar o uso da autoridade, ser responsabilizado pelas suas ações, comunicar sua opinião, mesmo sendo discordante dos demais, e saber respeitar aquele que é diferente. Para desenvolver isso, Nussbaum (2015)

acredita ser crucial três pilares na formação de crianças e jovens – a pedagogia socrática, o pensamento cosmopolita e o cultivo da imaginação por meio da arte.

Sócrates, filósofo grego, pertence a uma tradição de filósofos orais que não tinham o costume de deixar textos escritos. Seus diálogos foram registrados pelo seu maior discípulo, Platão. Neles, encontram-se diálogos do filósofo com várias pessoas e sobre os mais variados temas como a origem do conhecimento, sobre a definição do conceito de justiça ou do belo, entre outros. Independente dos assuntos que Sócrates abordava, seu método com os interlocutores era sempre o mesmo. O diálogo segue como um “bumerangue” de perguntas e respostas. A cada resposta dada pelo interlocutor, Sócrates encontra alguma falha na estrutura da argumentação e esse, por sua vez, necessita reformular o argumento, para ser mais uma vez desestruturado pelo filósofo grego. Assim, “por não ser exclusivamente estratégica, tal racionalidade não se concentra exclusivamente no fim a ser alcançado, mas sim no caminho que é construído e refeito pelo próprio diálogo” (DALBOSCO, 2015), uma vez que geralmente os diálogos socráticos não apresentam uma resposta final sobre que foi tratado. Por isso, o que fica como marca principal da pedagogia socrática é o processo de autorreflexão sobre o próprio pensamento e atitudes.

Nussbaum (2015) aponta alguns motivos pelos quais a democracia necessita do debate socrático. Primeiramente, sem debate todos os “votantes” chegam a objetivos pouco claros. Pessoas que não refletem são facilmente influenciadas tanto por emoções superficiais como por autoridades alheias. O debate permite que as pessoas avaliem o desempenho argumentativo uma das outras e não suas diferenças pessoais. Mesmo que o ensino vise apenas o mercado de trabalho, os ideais socráticos ainda se fazem necessários, pois para que haja inovação é preciso pessoas com alto teor crítico e criativo e não apenas aqueles trabalhadores que se submetem a autoridades dos chefes. Além disso, o pensamento socrático permite “[...] trocar ideias com os outros [pessoas] numa atmosfera racional de respeito

mútuo, o que é fundamental para a resolução pacífica de divergências tanto no contexto de um só país como no de um mundo que cada vez mais se vai polarizando devido a conflitos étnicos e religiosos” (NUSSBAUM, 2014, p. 79).

A autora ainda percorre a obra de grandes pensadores da educação que desenvolveram e colocaram em prática o ideal socrático. Rousseau, Pestalozzi, Froebel, John Dewey, Tagore e Lipman. Todos esses grandes pedagogos desenvolveram ideias próprias de como deve ser a formação de um ser humano. No entanto, todos tinham em comum a concepção de que uma formação não consiste no estudante, passivo, que “recebe” conteúdos dados pelo professor. A aprendizagem não pode ser depositada em um aluno como se este fosse apenas um receptáculo vazio esperando o conhecimento. Ela deve ser construída mediante as experiências que as crianças e os jovens desenvolvem com o mundo, bem como as reflexões que surgem das mesmas. Por isso, em outra obra, (2005), Nussbaum aponta que, com a pedagogia socrática, os estudantes percebem que a filosofia não se trata de uma disciplina abstrata. Além de cognitiva, ela também possui um viés prático, no sentido de nos fazer questionar as determinações que nos são impostas via autoridade alheia, e isso tende sempre a desequilibrar os pilares que sustentam os costumes culturais.

Enquanto defensora do pensamento cosmopolita, da necessidade de reconhecer-se como cidadão do mundo, Nussbaum (2015) aponta que os grandes problemas enfrentados no mundo como a crise do meio ambiente, a economia, o tráfico humano, entre outros, só podem ser solucionados mediante uma mobilização global e não individual. Os filósofos estoicos já consideravam que o indivíduo possuía uma dupla cidadania. A primeira, dizia respeito a comunidade em que o sujeito foi educado; e a segunda, a uma cidadania global, da qual deveriam ser pensados os valores éticos, morais e políticos (NUSSBAUM, 2005).

Necessita-se expor que as ações de cada indivíduo possuem impacto para muitas pessoas. No entanto, os ambientes formais de educação, como a

escola, preparando os estudantes para o mercado de trabalho ou para as provas padronizadas que dão acesso ao ensino superior, fomentam a concorrência entre os estudantes, formando adultos capazes de tratar uns aos outros apenas como objetos de uso, que são facilmente descartáveis. Por isso, se faz necessário que a escola seja um espaço de acesso a diferentes grupos culturais, religiosos, étnicos. Será muito mais tangível que as crianças e os jovens se preocupem com as condições de vida do outro, mesmo sendo esse “outro” muito diferente de si, pois entendem que o mundo é plural e que não existe uma forma de vida padrão e superior as outras. Isso possibilitaria que os indivíduos entendessem o que de suas práticas advém da cultura em que estão inseridos e o que é natural, comum a todos os seres humanos, visto que muitas pessoas confundem natureza com cultura (NUSSBAUM, 2005). Em outra obra, a autora (NUSSBAUM, 2014) defende que a ignorância a respeito de outras culturas é a origem do julgamento que acredita que existe um modo único, natural e inevitável de agir e ser no mundo. Dessa forma, poderemos romper com os [...] resquícios de nosso eurocentrismo assentados no fato de sermos varões, brancos, descendentes de europeus, considerados como povo eleito que tem a missão de colonizar a região, o país e o globo” (DALBOSCO, 2015, p. 137).

Em conjunto da racionalidade da argumentação e o conhecimento do diferente, Nussbaum (2015) também aponta ser necessário, para formar cidadãos democráticos, o cultivo da imaginação. A autora recorre a psicologia de Winnicott para mostrar que toda criança, a princípio, não se reconhece diferente do meio. Isso significa, que ela entende que as pessoas que estão a sua volta são apenas uma extensão de seu próprio “eu”. Isso faz com que ela naturalmente tente dominar e submeter o outro aos seus próprios desejos. A brincadeira, nesse caso, pode paulatinamente libertar a criança do desejo de imperar sobre outro. Embora no começo ela tende sempre a querer comandá-la, dizendo o que cada um deve fazer, com o tempo ela passa a entregar-se a surpresa do inesperado e a aceitar a vulnerabilidade que é não estar sempre no controle. Nesse caso, imaginar o

seu próprio personagem faz com que a criança possa experimentar um outro, o diferente. Além disso, faz com que a vulnerabilidade, causa do desejo de colonizar e dominar, torne-se algo curioso e divertido. Assim, “a imaginação permite ter uma percepção profunda da experiência de outra pessoa que, de outra forma, é muito difícil alcançar na vida cotidiana, sobretudo num mundo em que qualquer encontro é dificultado pelas gigantescas divisões que nele foram criadas” (NUSSBAUM, 2014, p. 81).

Quando adultos, o cultivo da imaginação ocorre por meio das mais variadas expressões artísticas. Porque criar e inventar uma história, por exemplo, exige que o sujeito imagine alguém que não seja ele mesmo, mas um outro com um mundo interior próprio. Uma vez que tudo que está fora do sujeito requer o uso da imaginação para ser entendido. Ela (a imaginação) assume um estreito compromisso com a ética. Entender a perspectiva do “outro”, princípio ético basilar, reivindica que o sujeito tenha uma capacidade imaginativa bem desenvolvida. Por isso, Nussbaum (2015) aponta o desenvolvimento do lúdico como um dos pilares para a democracia, pois através de seu desenvolvimento, é possível estabelecer relações humanas que não sejam alicerçadas no domínio, mas na compreensão daquele que é diferente e possui um mundo interior próprio.

Evidenciamos até aqui, na esteira de Nussbaum, que o ensino das humanidades e das artes é de fundamental importância para a formação humana do sujeito e para as relações democráticas. Diante disso, dirigimo-nos à uma análise da reforma do ensino médio (lei nº 13.415/2017), que instaurou mudanças estruturais e curriculares para esta etapa da educação formal. Destacaremos de forma descritiva algumas mudanças ocasionadas, de modo especial com relação aos ensino das humanidades e na sequência faremos uma análise crítica desses elementos a partir do referencial teórico do qual nos apropriamos na primeira parte deste estudo.

Mudanças na LDB a partir da lei 13.415/2017

A lei n. 13.415/2017, promulgada em fevereiro de 2017⁴, instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, ficando conhecida como Reforma do Ensino Médio. Nossa investigação se dirige ao conteúdo da nova legislação, especialmente as alterações provocadas nos artigos 24, 35 e 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (LDB) e aos argumentos que enaltecem a relevância da reforma na esfera de seus proponentes e defensores.

O secretário de Educação Básica do Ministério da Educação, Rossieli Soares da Silva, afirmou que a reforma “é fruto do amplo debate acumulado no País nas últimas décadas, o que permitiu ao governo acelerá-la”, e também disse que “não havia mais condições de termos perspectivas de futuro para os jovens do nosso país, caso não realizássemos esta reforma” (2017, p. 277-278). Frequentemente veicula-se nos meios que defendem o novo formato do ensino médio que o objetivo é tornar a escola de nível médio mais atraente e articulada com mundo em que se vive. Uma matéria veiculada no Jornal do Senado, produzida por Tércio Torres (21/07/2017), tem como título “Reforma promete ensino médio mais atraente”. Segundo a matéria, as mudanças possibilitariam ao aluno escolher parte das disciplinas de acordo com sua aptidão profissional. Isso significa que as disciplinas continuarão segmentadas, havendo uma parte obrigatória e outra optativa, além do aumento da carga horária e da implementação do ensino médio integral. A matéria explica que o currículo será definido a partir da “Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de ‘itinerários formativos’ correspondentes a quatro áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas”. Outro elemento destacado na matéria é a fala do senador Pedro Chaves (PSC – MS), que foi relator da reforma no Senado. Segundo Chaves “a educação é uma fonte de desenvolvimento econômico e social”. Duas grandes questões emergem dos

⁴ A primeira versão daquilo que seria a lei 13.415/2017, foi a Medida Provisória nº 746/2016, do Governo Federal do Brasil, que em caráter de urgência estabeleceu mudanças em vários aspectos do ensino médio. A maioria das mudanças propostas pela MP, foram referendadas na aprovação da lei 13.415/2017.

elementos destacados pelos defensores das mudanças, por um lado a ineficiência do ensino médio atual e por outro, a falta de flexibilidade, ou currículo rígido que torna as aulas desinteressantes.

A lei instituiu mudanças no Art. 24, Inciso VII, § 1º da (LDB), que estipula a carga horária mínima anual. A nova redação do artigo ficou assim:

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017)

O Art. 36 estabelece:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

O inciso IV agora denominado “ciências humanas e suas tecnologias” possuía a seguinte redação: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”⁵. Esse tópico deixa de existir e ambas as disciplinas deixaram de ser obrigatórias.

No Art. 35-A consta que:

⁵ Editado pela lei nº 11. 684, de 2008.

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação[...].

[...]

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, [...].

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, [...]. (BRASIL, 2017).

Nota-se que o § 2º estipula a obrigatoriedade de filosofia, sociologia, arte e educação física no âmbito de estudos e práticas, não havendo em nenhum outro dispositivo assegurada a obrigatoriedade enquanto disciplinas específicas. O § 3º estipula a obrigatoriedade da língua portuguesa e matemática nos três anos do ensino médio. Uma flexibilização maior das humanidades e uma confirmação das linguagens e exatas são notórias nesses parágrafos da nova legislação. Outro aspecto acrescido foi o § 6º.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

O parágrafo acima citado, reafirma a padronização das avaliações de desempenho que terão critérios a nível nacional, a partir da Base Comum Curricular. Apesar da recente aprovação da BNCC para o ensino fundamental, e da proposta em discussão para o ensino médio, muitas

dimensões estão bastante nebulosas com relação as mudanças que estão sendo realizadas. A legislação passa a especificar também a necessidade de articular a escola com o mercado de trabalho, ofertando maior formação técnica e profissional, com professores podendo atuar pelo notório saber (Art. 36, § 11). Cabe ressaltar, que os elementos apresentados neste tópico, são os que mais receberam holofotes nas matérias jornalísticas e produções aliadas a reforma do ensino médio.

A educação para o lucro como proposta do “novo ensino médio”

Anteriormente, destacamos embasados na obra de Martha Nussbaun, que a educação está confrontada perante enormes desafios e que duas tendências procuram oferecer respostas a eles: uma pautada por objetivos voltados primeiramente ao desenvolvimento da cidadania pelas humanidades e, outra, focada primordialmente na garantia do progresso econômico, ou lucratividade. Os elementos citados no tópico anterior (a. ampla discussão; b. aumento da carga horária; c. organização curricular; d. mercado de trabalho) necessitam de uma análise mais profunda, em vista de apontar limitações e contradições.

Moura e Lima Filho (2017, p. 119) contrapõem o discurso do Ministério da Educação de que a reforma foi amplamente discutida, pois ao baixar medida provisória de caráter urgente “suprime o debate social e a manifestação democrática”. Para os autores,

Os principais argumentos justificadores são nitidamente de caráter ideológico e viés neoliberal, apoiando-se sobretudo em três aspectos: crítica ao assim denominado “currículo rígido” atual e, em consequência, na necessidade premente de sua substituição por outro “flexível, enxuto e dinâmico”; na proposição do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados no EM, de forma a “valorizar a escolha” dos estudantes para aquele itinerário que mais os satisfaça, concedendo-lhes o chamado “protagonismo

juvenil”; no estabelecimento da “escola de tempo integral” (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 119)

A solução oferecida pela nova proposta para superar a “crise do ensino médio” está na reorganização curricular, inclusive no progressivo acréscimo de horas anuais, contudo, negligencia-se algo que é central e não foi abordado pela nova lei que é falta de estrutura para garantir o funcionamento do novo formato, especialmente nas escolas públicas do país. A ausência de instalações adequadas, laboratórios, bibliotecas e outros espaços para atividades esportivas, artístico-culturais, a falta de professores, de planos de carreira e de formação, além de salários dignos e locais de trabalho adequados foram completamente ignorados, tornando a proposta logo de saída altamente contraditória. Torna-se impossível a “realização dos proclamados protagonismos juvenil e flexibilidade, pois essas precárias condições, na grande maioria das escolas, demandam amplos, vultosos e imprescindíveis investimentos” (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 120).

A reforma flexibiliza nos currículos algumas disciplinas como arte, educação física, filosofia e sociologia diluindo-as nos chamados itinerários formativos, que por sua vez não são todos de oferta obrigatória. Sobre este ponto, Nussbaum (2015, p. 23-24), alerta que “no mundo inteiro os cursos de artes e humanidades estão sendo eliminados de todos os níveis curriculares, em favor do desenvolvimento dos cursos técnicos”. Além disso, “os educadores que defendem o crescimento econômico fazem campanha contra a inclusão das humanidades e das artes”. A lei também afirma que questões básicas serão garantidas, como a obrigatoriedade dos estudos em língua portuguesa e matemática (Art. 35-A, §3º). Se analisarmos na ótica do pensamento de Nussbaum, a reforma, ao destacar apenas a obrigatoriedade de português e matemática, apresenta-se como retrógrada, muito parecida ao que a filósofa denomina de “modelo antigo de desenvolvimento”, que ignora noções básicas para o desenvolvimento humano integral e

multidimensional, pois “a educação voltada para o crescimento econômico exige competências básicas, que a pessoa seja alfabetizada e tenha noções básicas de aritmética. Também precisa que algumas pessoas tenham conhecimentos mais avançados sobre informática e tecnologia (NUSSBAUM, 2015, p. 20). Ao fragilizar a pertinência das artes e das humanidades nos currículos, a reforma abre mão de competências básicas essenciais para o fortalecimento da própria democracia, da formação de cidadãos autênticos e reflexivos, além da importância de superar desigualdades distributivas.

Se pudéssemos contabilizar as promessas que recebem maior destaque na reforma do ensino médio e na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não seria difícil perceber que a intenção de conectar o ensino médio ao mercado de trabalho estaria em larga vantagem. A ideia de criar um caminho formativo diferente para alguns estudantes, negligenciando uma formação ampla e comum a todos, não é nova no Brasil. Foi amplamente implementada durante a ditadura militar, com a Lei nº 5.692/1971 e o governo Fernando Henrique Cardoso, com o Decreto nº 2.208/1997. Cunha (2017), salienta que essa ação política tem como pano de fundo a contenção da inserção em massa de estudantes secundaristas ao ensino superior. Sobretudo, porque este apresenta-se em crise. O que no passado solucionou a falta de vagas no ensino superior foram as instituições privadas, que atingiram o apogeu e agora encontram-se, cada vez mais, fechando suas portas. Desse modo, para destinar parte dos jovens estudantes do ensino médio direto para o mercado de trabalho, enquanto outros se preparam para o acesso ao ensino superior, é necessária uma mudança na estrutura curricular do ensino médio.

Diferentemente da ideia de ensino médio integrador, dos governos Lula e Dilma, onde o estudante cursava o ensino médio regular e no turno oposto fazia o ensino técnico profissionalizante, os alunos que optarem em realizar o percurso formativo baseado no ensino técnico estarão sendo preparados para o mercado de trabalho, sendo muito difícil que, futuramente, consigam ingressar no ensino superior. Enquanto isso, outros

se preparam para as provas que dão acesso as grandes universidades. Essa medida de contenção, como afirmamos anteriormente, não é nova. Como afirma Cunha (2017, p. 379):

Não se trata de invenção de ministro improvisado. Trata-se, isto sim, da reedição da política educacional discriminadora do período Fernando Henrique Cardoso, quando Maria Helena Guimarães de Castro ocupou a presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais durante toda sua gestão, após dirigir secretarias nos governos paulistas de José Serra e Geraldo Alkmin. Ela retornou ao Ministério da Educação no governo Temer, agora como secretária geral. A concepção da Medida Provisória nº 746/2016 é de sua autoria, evidenciada na separação entre o Ensino Técnico e o Ensino Médio, apartação dissimulada nos itinerários formativos específicos — quatro propedêuticos e um terminal. Retorna, assim, a antiga concepção do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros.

No entendimento de Motta e Frigotto (2017), os alvos dessa reforma são alunos das classes mais baixas da sociedade, porque a grande maioria dos estudantes de ensino fundamental e médio encontram-se nas escolas públicas. Diante das críticas apresentadas por estes autores, permanece a questão com relação aos verdadeiros interesses por trás da reforma do ensino médio, haja vista, que pode tornar-se propagadora de crescentes desigualdades.

Seguindo a lógica dos defensores do novo ensino médio, um percurso formativo profissionalizante levaria um estudante a ocupar um lugar no mercado de trabalho, que exige inúmeros níveis de formação, de modo que ele possa melhorar de vida quando adulto. No entanto, mesmo que os jovens disponham de uma formação técnica, isso não garante que ele terá espaço no mercado de trabalho.

Ainda que esses jovens vençam o gargalo da passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e concluam o Ensino Médio profissional, passam a compor a amarga estatística da maior taxa de desemprego. A falácia de estimular o Ensino Médio para qualificar para o trabalho depara-se com a falta de emprego no mercado de trabalho para a quase totalidade desses jovens (MOTTA; FRIGOTO, 2017, p. 362).

Não temos dúvida que uma economia sólida e uma cultura empresarial próspera são fatores determinantes para os interesses nacionais de cada democracia. Nussbaum (2015, p. 11) na medida em que desenvolve sua argumentação sobre a necessidade das humanidades para o fortalecimento da democracia, afirma que “o interesse econômico também exige que recorramos às humanidades e às artes a fim de promover um ambiente administrativo responsável e cauteloso e uma cultura de inovação criativa”. Educar para a democracia e cidadania supõe uma formação ampla, integral e reflexiva. Abreviar o processo, retirar dos currículos a importância das artes e humanidades leva a riscos sérios para a própria democracia, visto que a educação técnica por si só, não poderá dar conta da formação integral do educando.

Considerações finais

Amparados em Nussbaum (2015, p. 14) afirmamos que a nova legislação falha por tentar atrelar os propósitos educacionais apenas à lucratividade, esquecendo a igualdade distributiva e social, os pré-requisitos para uma democracia estável, a qualidade das relações raciais e de gênero, enfim, outras dimensões que não estão diretamente incluídas ao crescimento econômico do país. Destacamos também que a educação não pode ser empreendida somente como útil para a cidadania, ela também prepara para o mercado de trabalho, algo amplamente necessário. Contudo, devemos ter cuidado, pois o progresso econômico não significa necessariamente a

garantia da democracia, do acesso à educação de qualidade, saúde pública, superação das desigualdades.

Se ignoradas as competências ligadas as humanidades, a educação básica continuará padecendo no que tange pensar uma educação para a democracia, para a vida reflexiva e também para a dimensão econômica, pois é um ponto fundamental para a superação de problemas globais que levam a vida humana à degradação em vários sentidos. O problema apontado no trabalho reside na ideia de que a reforma do ensino médio reforça uma extremidade, que é a primazia da educação voltada para o lucro, ignorando a pertinência da formação reflexiva, da formação de sujeitos autônomos e da busca pela alteridade. Poderemos ter seriamente comprometidos os três pilares defendidos nesse estudo, amparado e Nussbaum: a pedagogia socrática (formação de cidadãos autônomos e reflexivos), a busca por uma cidadania do mundo (olhar global) e o exercício imaginativo e criativo, que por sua vez, dialogam intensamente com o ideal de formação humana (*bildung*). Em geral “reforma” é para tornar algo melhor, entretanto, com base em nossa exposição, não parece ser essa a realidade do “novo ensino médio”.

Referências

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 2017. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 20/11/2017.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, Abr.-Jun. de 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf>. Acesso em Out. de 2017.

DALBOSCO, Cláudio Almir. *Kant & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Educação Superior e os Desafios da Formação para a Cidadania Democrática. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 123-142, mar. de 2015.

FLICKINGER, Hans-Georg. A Dinâmica do Conceito de Formação (*Bildung*) na atualidade. In: *Sobre Filosofia e Educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2009. p. 64-79.

FRIGOTTO, G; MOTTA, V. C. (2017). O por quê da urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13415/2017). *Educação & sociedade*. Campinas, v. 38, nº. 139, p. 355-372, abr-jun, 2017.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. *Retratos da Escola*, v. 11, n. 20, p. 109-129, 2017.

NUSSBAUM, Martha C. *Educação e Justiça Social*. Trad. Graça Lami. Portugal: Edições Pedago, 2014.

_____. *El cultivo de la humanidad*. Trad. Juana Pailaya. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2005.

_____. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

Recebido em outubro de 2018.

Aprovado em maio de 2019.

Contribuições do ensino da Educação Física para o trabalho com o conhecimento teórico na escola

*Carolina Picchetti Nascimento*¹

*Elaine Sampaio Araujo*²

RESUMO

O objetivo deste estudo foi caracterizar o processo de organização do ensino que contribua para o desenvolvimento do pensamento teórico dos sujeitos da atividade pedagógica, professores e estudantes. Tendo a *Atividade Orientadora de Ensino*, proposta por Moura (1996, 2000, 2016), como fundamento teórico-metodológico apresentam-se interpretações didáticas sobre a tese vigotskiana de que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Do ponto de vista das *ações metodológicas* discute-se o significado pedagógico do trabalho com o *conhecimento teórico* na escola por meio da análise de momentos-chave de uma situação formativa realizada com professoras da educação básica, no contexto de um projeto de pesquisa voltado à melhoria do ensino público. Busca-se evidenciar, então, nos processos de organização do ensino, como os conhecimentos propostos na atividade pedagógica podem se realizar como *conceitos teóricos* para os sujeitos em suas *ações de estudo*.

PALAVRAS-CHAVE: Atividade Orientadora de Ensino. Teoria Histórico-Cultural. Pensamento Teórico. Ensino Desenvolvidor. Ensino de Educação Física.

Contributions of Physical Education teaching for working with theoretical knowledge in school

ABSTRACT

¹ Doutora em Educação pela USP. Docente na Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. <https://orcid.org/0000-0002-8146-6771>. carolina_picchetti@hotmail.com.

² Doutora em Educação pela USP. Docente na Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP. <https://orcid.org/0000-0002-5012-5552>. esaraujo@usp.br.

The purpose of this study was to characterize the process of teaching organization that contributes to the development of theoretical thinking of the subjects of pedagogical activity, teachers and students. Having the Teaching Guiding Activity, proposed by Moura (1996, 2000, 2016), as a theoretical-methodological foundation it is proposed didactics interpretations about Vygotsky's thesis that "the only good learning is that which is in advance of development". Considering the methodological actions, it is discussed the pedagogical meaning of working with theoretical knowledge in schooling process through the analysis of key moments of a formative situation carried out with teachers of elementary education in the context of a research project focused on the improvement of public teaching. It seeks to show, then, in the processes of teaching organization how the knowledge proposed in the pedagogical activity can be realized as *theoretical concepts* to the subjects in their actions of study.

KEYWORDS: Teaching Guiding Activity. Cultural-Historical Theory. Theoretical Thought. Developmental Teaching. Physical Education teaching.

* * *

Introdução³

Apresentamos neste texto algumas interpretações didáticas sobre a tese vigotskiana de que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKII, 1988, p. 114) elegendo, como foco, discutir o significado pedagógico do trabalho com os *conhecimentos teóricos* (DAVIDOV, 1988) ou *científicos* (VIGOTSKI, 2009) na escola.

Assumindo o pressuposto geral de que o trabalho escolar, de todos os componentes curriculares, deve estar orientado para que “[...] de forma concisa, abreviada, reproduza o processo histórico real de gênese e desenvolvimento dos conhecimentos” (DAVIDOV, 1988, p.174), temos como objetivo neste artigo caracterizar o processo de organização do ensino que

³ Parte desse texto foi publicado nos anais do IV Colóquio sobre Ensino Desenvolvidor (2018), tendo sido ampliado e modificado para a sua publicação na presente revista.

contribua para o desenvolvimento do pensamento teórico dos sujeitos da atividade pedagógica, professores e estudantes.

Metodologicamente, analisamos alguns momentos-chave de uma situação formadora realizada com professoras da educação básica, no contexto de um projeto de pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), no âmbito do Programa Melhoria do Ensino Público. Tal projeto, voltado à organização curricular, abordou neste estudo o componente Educação Física como referência para o trabalho formativo. A análise desta situação nos permitiu evidenciar os *elementos pedagógicos e didáticos* a partir dos quais os conhecimentos teóricos propostos na atividade pedagógica, *aparecem e se realizam* para os sujeitos em suas *ações de estudo*.

A partir do referencial teórico assumido podemos compreender que o *conhecimento* representa uma síntese *lógica* do processo *histórico* de busca de solução para uma determinada necessidade surgida na prática social. O “conhecimento”, que expressa o mundo na sua condição de *objeto* da *atividade* humana (MARX, 2004; KOPNIN, 1978; VYGOTSKI, 1995; LEONTIEV, 1983; 1978), consitui-se, assim, como conhecimento *objetivo*.

Por essa razão, uma das tarefas centrais da atividade docente, ao se propor trabalhar com o conhecimento teórico na escola, está em organizar ações de ensino e de estudo que permitam aos sujeitos *atuarem* com o *problema fundamental* que levou a humanidade à produção de um determinado conhecimento (DAVIDOV, 1988; CHAIKLIN, 1999; ILYENKOV, 2007b; MOURA et al 2016). Esse modo de organização do ensino pode, então, contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico dos sujeitos da atividade pedagógica, professores e estudantes, nas diferentes áreas de conhecimento.

Questões metodológicas: a situação desencadeadora de aprendizagem como instrumento para a organização e a análise do ensino

A presente discussão sobre o significado pedagógico do trabalho com o conhecimento teórico na escola fundamenta-se nos princípios teórico-metodológicos da *Atividade Orientadora de Ensino* (MOURA, 1996; 2000; MOURA et al. 2016), instrumento que possibilita à professores e pesquisadores sistematizarem para si os elementos centrais para a organização de um ensino promotor do *desenvolvimento* dos sujeitos.

Para essa perspectiva, *desenvolvimento* refere-se ao processo especificamente humano de *autodomínio* da conduta (VYGOTSKI, 1995) através da apropriação do processo de *elaboração e utilização de signos* (VYGOTSKI, 1995), isto é, *meios* especialmente destinados à resolver alguma tarefa psicológica (escolher, memorizar, informar, comparar etc.). Como resultado, esse processo permite a formação das chamadas “funções psicológicas superiores” (VYGOTSKI, 1995).

Do ponto de vista das *ações metodológicas* descrevemos, neste artigo, momentos-chave de uma situação formativa realizada com professoras da educação básica⁴, na qual se trabalhou com o conteúdo “*dança*”, no âmbito da Educação Física. Embora essa situação tenha se realizado na relação formador – professor, procuramos evidenciar ao longo do artigo em que medida o modo de estruturar o ensino presente em tal situação é igualmente pertinente para a organização do ensino na educação básica, na relação professor – estudante.

Ao longo desta análise destacamos os três momentos gerais que compõem a atividade pedagógica a partir dos princípios teórico-metodológicos da *Atividade Orientadora de Ensino*: i) a *sistematização do movimento lógico-histórico do conceito*; ii) a *formulação de um problema desencadeador de aprendizagem*; iii) a *proposição de uma situação desencadeadora de aprendizagem*.

⁴ Situação realizada com sete professoras de uma rede municipal do Estado de São Paulo, compondo parte da pesquisa de pós-doutorado desenvolvida pelas autoras. O trabalho com as professoras ocorreu durante o segundo semestre de 2016, totalizando cinco encontros, de cerca de três horas cada. Todo os encontros foram gravados em vídeo e registrados em caderno de campo, tendo a anuência das professoras para tal.

O processo de sistematização do movimento lógico-histórico do *conceito* permite ao professor compreender um determinado *conteúdo de ensino* como expressão do processo histórico que levou a humanidade à produzir tal conhecimento. Compreende-se que um conhecimento sintetiza *logicamente* a relação *histórica* entre um problema real enfrentado pela humanidade e os modos específicos que foram permitindo a sua solução, processo denominado por Kopnin (1978) de “movimento lógico-histórico do conceito”.

O conceito, assim, constitui-se como tal na medida em que passa a expressar um determinado “sistema” (VIGOTSKI, 2009), evidenciando as relações ou os “nexos conceituais” (DAVIDOV, 1988) com os quais os sujeitos precisam necessariamente *agir* para reconstituírem para si tal conceito. (DAVIDOV, 1988; CHAIKLIN, 1999).

Esses nexos conceituais configuram-se como ponto de partida efetivo da atividade de ensino do professor, mas aparecem, na atividade de aprendizagem dos estudantes, como o ponto de chegada de suas ações de estudo, como o resultado de sua atividade direcionada a resolver um determinado problema proposto pela atividade pedagógica. Neste sentido, este problema deve ser capaz de sintetizar a necessidade histórica que levou a humanidade à produção do conhecimento que se quer ensinar. Esse é o papel didático da formulação de um *problema desencadeador de aprendizagem* na Atividade Orientadora de Ensino. Busca-se, com ele, desencadear a necessidade pessoal de recriar para si a atividade humana encarnada no conceito, gerando um processo no qual o significado social do conhecimento possa coincidir com o conhecimento pessoalmente significativo para o sujeito (RUBINSTEIN, 1973).

Nas ações de ensino e de aprendizagem o problema desencadeador aparece sob determinadas condições singulares, isto é, materializado sob a forma de uma *situação desencadeadora de aprendizagem*. Esta, busca criar os meios ou instrumentos para que os sujeitos se engajem no processo de resolução daquele problema que sintetiza o conceito que se quer ensinar.

Esses três momentos da organização do ensino (a *sistematização do movimento lógico-histórico do conceito*, a formulação de um *problema desencadeador de aprendizagem* e a proposição de uma *situação desencadeadora de aprendizagem*) sintetizam modos de ação que vêm configurando a Atividade Orientadora de Ensino como um princípio teórico-metodológico para a organização e, também, para a análise de um ensino promotor do desenvolvimento do pensamento teórico dos sujeitos. (ARAÚJO; MORAES, 2017). A partir desses princípios que a situação formativa discutida neste artigo foi elaborada e, posteriormente, analisada.

Uma situação desencadeadora de aprendizagem para o trabalho com o conhecimento teórico

Analisamos nesta seção uma *situação desencadeadora de aprendizagem* proposta em um trabalho de formação contínua com professoras da educação básica e que abordou um conteúdo de ensino específico presente no componente curricular de Educação Física: a Dança.

A perspectiva deste trabalho era gerar nas professoras a necessidade de uma reflexão pedagógica sobre “*o que é a dança como atividade humana*” e sobre o que ela pode vir a ser para a formação dos sujeitos: qual o sentido de um estudo sobre a *Dança* na escola? Em que medida podemos falar em um “conhecimento teórico” no campo da Dança como conteúdo da área de Educação Física? Para promover essas reflexões entre as professoras foi proposta uma *situação desencadeadora de aprendizagem* que buscava sintetizar a *necessidade* social que gerou o processo de desenvolvimento da dança como *atividade humana* (NASCIMENTO, 2014; BOURCIER, 2001; CAMINADA, 1999).

A elaboração dessa situação (figura 1) foi inspirada em um dos elementos históricos que explicam o processo de desenvolvimento da dança como *atividade* artística nas sociedades ocidentais: a crescente especialização das danças, tanto dos sujeitos que poderiam dançar quanto

dos próprios gestos corporais (BOURCIER, 2001; CAMINADA, 1999), no contexto de sua prática como ato ritualístico. Ocorre que a “[...] classe sacerdotal, cujo papel é manter contato com as divindades protetoras, não deixará os atos rituais e as danças ao acaso das inspirações individuais” (BOURCIER, 2001, p. 10).

FIGURA 1: Uma situação desencadeadora de aprendizagem para o estudo da Dança

As sacerdotisas preparavam os rituais litúrgicos com a Dança de modo a agradar às personalidades de Dionísio [festa], Hades [morte] e Ares [guerra]. Utilizavam para o ritual de cada Deus *uma mesma sequência de movimentos*: “deslocar-se para frente; movimentar os braços; saltar; agachar”. Mas ainda assim cada dança era capaz de satisfazer certamente a personalidade de cada um dos três Deuses.

Esse fato curioso intrigava o filósofo e seus pupilos: as sacerdotisas deveriam realizar *alguma ação* importante que lhes permitia tamanha precisão na comunicação com os Deuses a despeito de sempre usarem a mesma sequência de movimentos. Descobrir *essa* ação das sacerdotisas que lhes permitia uma comunicação efetiva com *qualquer* Deus, era a tarefa do filósofo e seus pupilos. Ao final de um primeiro debate com a questão o filósofo declarou aos pupilos:

– Peço que dancem. Façam como se fossem as sacerdotisas. Depois, escrevam suas conclusões para nossa questão e venham comunicá-las na próxima lua cheia. Estarei aqui e chegaremos a uma resposta.

Fonte: produção das autoras

No trabalho com as professoras participantes, após lermos juntas a situação desencadeadora, buscamos promover uma reflexão coletiva sobre qual era *o problema* que estava sendo proposto e para o qual deveríamos buscar respostas. O *problema desencadeador de aprendizagem* que *aparece* inicialmente nesta situação de ensino refere-se à descoberta do modo de ação das sacerdotisas que, expressando as relações essenciais da dança, lhes permitia criar diferentes danças para *qualquer* Deus.

Após alguns debates este problema tornou-se compreensível para as professoras, no sentido de poderem *verbalizá-lo*. Contudo, essa verbalização, em si, não foi capaz de transformar o problema em um elemento propriamente *orientador e mobilizador* das *ações de estudo* das professoras, o que pode ser evidenciado por meio das primeiras soluções propostas por

elas: “*precisa de sincronia dos deuses amparado pela música*”; “*uma ação conjunta, coletiva*”; “*cada um fazer movimentos diferentes*”⁵. Tais respostas, que são mais ou menos diretas ou imediatas, denotam uma *compreensão também imediata, direta* ou, ainda, *empírica*, do *problema* proposto na situação desencadeadora de aprendizagem.

Entretanto, é somente a partir deste processo de verbalização do problema e socialização das primeiras *hipóteses* sobre “como criar danças distintas para qualquer deus” que as professoras puderam ser confrontadas com a insuficiência das suas explicações iniciais, bem como com a necessidade de melhor compreenderem o *problema* proposto na situação desencadeadora de aprendizagem.

O problema desencadeador de aprendizagem sintetiza as *relações essenciais* com as quais os sujeitos precisam lidar para apreenderem teoricamente o que é a dança. Entretanto, tais relações precisam ser *reveladas* para e pelos sujeitos a partir das *ações concretas de estudo* que lhes são propostas. É por essa razão que a compreensão do problema desencadeador de aprendizagem apresenta-se como um primeiro ponto de chegada da atividade de estudo dos sujeitos: transformar o *problema*, inicialmente apreendido em seu aspecto imediato, em um problema de fato *mobilizador* das ações de estudo dos sujeitos tendo em vista compreender as *relações essenciais* do fenômeno que se está estudando⁶.

Nessa direção, propusemos às professoras, de forma explícita, que assumissem o problema específico das sacerdotisas (realizar danças diferentes capazes de se comunicarem adequadamente com os deuses da “festa”, “guerra” e “morte”) e, assim, que fizessem *materialmente* as três danças para os referidos “deuses”.

Em um primeiro momento, o problema de criação dessas três danças era, para as professoras, um “não problema”, na medida em que as danças pareciam já estar “prontas” no enunciado da situação desencadeadora de

⁵ Respostas registradas no caderno de campo.

⁶ Rubtsov (1996) conceitua esses problemas, respectivamente, como um “problema concreto e prático” e um “problema de aprendizagem”.

aprendizagem: danças compostas pelos movimentos de *deslocar-se para frente, movimentar os braços, saltar e agachar*. Mas, no momento em que as professoras começaram a se engajar materialmente no processo de criação dessas danças, confrontando-se com *as condições objetivas inicialmente propostas pela situação desencadeadora*, começaram a perceber que aquela sequência de movimentos corporais previamente dada era, de fato, apenas uma *condição inicial* e, como tal, deveria ser *transformada* por elas para poderem resolver o problema de “criarem danças capaz de se comunicarem com cada um dos três deuses”. O que as professoras começaram a perceber é que existia um *novo problema* para agirem: o problema não era simplesmente “erguer os braços”, mas poderem propor *intencionalmente* “de que modo” os braços seriam erguidos para cada um dos deuses. O problema, então, passa a ser percebido como um problema sobre como criar uma determinada *forma* para cada um daqueles movimentos corporais (LABAN, 1978).

É diante da compreensão deste *novo problema* que as *relações essenciais* da dança começam a *aparecer* para as professoras em suas ações de estudo, surgindo como conteúdos *necessários* em seus processos de busca de resolução do *problema desencadeador de aprendizagem* proposto.

Um processo similiar se deu quando as professoras foram confrontadas com a questão da delimitação das características dos “deuses” a serem tematizadas nas danças (o deus da “festa”, da “guerra”, da “morte”). Essa determinação primeira dos “nomes” dos deuses aparecia inicialmente, para as professoras, como uma “resposta já pronta” sobre a dança a ser criada. Mas no processo concreto de busca de resolução do problema de “criar as três danças”, as professoras foram percebendo que também deveriam *transformar* essa condição inicial do problema para poderem resolvê-lo.

Determinar a intenção comunicativa (para um deus) não era uma tarefa imediata, resolvida simplesmente através da declaração do nome dos deuses e/ou pela listagem de sua função direta (festa – morte – guerra). A

intenção comunicativa para cada um desses deuses *aparecia* ou se realizava somente no momento em que os sujeitos explicitavam o entendimento que tinham daqueles “adjetivos”. Além disso, esse entendimento deveria se materializar não apenas nas palavras mas, sobretudo, na sequência de movimentos corporais previamente apresentada para a realização das danças.

Assim, analisar e atuar com as *condições singulares* sob as quais o problema desencadeador *aparece* para os sujeitos em suas ações de estudo ganha especial relevância no processo de organização do ensino que busca promover o desenvolvimento do *pensamento teórico* dos sujeitos.

Como diz Davidov (1988, p. 6, grifos no original, tradução nossa):

A essência do pensamento teórico consiste em que se trata de um procedimento especial no qual o homem enfoca a compreensão das coisas e dos acontecimentos por via da análise das condições de *sua origem e desenvolvimento*. Quando os alunos estudam as coisas e os acontecimentos do ponto de vista deste enfoque, começam a pensar teoricamente.

O *teórico* é, assim, expressão de um *modo específico do pensamento* que busca se apropriar do *processo de surgimento e desenvolvimento* de uma determinada atividade humana. Por essa razão, uma das tarefas centrais da atividade docente ao se propor trabalhar com o conhecimento teórico na escola está em organizar ações de ensino e de estudo que permitam aos sujeitos *atuarem* com o *problema fundamental* que levou a humanidade à produção daquele *conhecimento* que se quer ensinar (DAVIDOV, 1988; CHAIKLIN, 1999; ILYENKOV, 2007b; MOURA et al 2016). É nesta direção que a atividade formativa sobre a dança foi organizada.

O problema desencadeador de aprendizagem formulado para o estudo da dança com as professoras (*descobrir a ação das sacerdotisas que lhes permitia criar danças distintas para qualquer deus*) é materializado no

ensino a partir das seguintes *condições singulares*: a) a existência de “*três tipos distintos de danças* (festa – guerra – morte), b) *uma mesma sequência de movimentos corporais* para todas as danças (deslocar-se para frente; movimentar os braços; saltar; agachar). Essas condições singulares a partir das quais o problema desencadeador *aparece* para o sujeito na atividade pedagógica permite explicitar os elementos centrais com os quais os sujeitos deveriam atuar. Ao atuar com tais elementos o sujeito pode, então, *transformar* o conteúdo de sua percepção sobre o problema e sobre as formas de resolvê-lo.

A tentativa *material* de resolução do problema desencadeador de aprendizagem (a criação efetiva de três danças diferentes a partir de uma mesma sequência prévia de movimentos corporais), permitiu que o *problema* proposto na situação desencadeadora de aprendizagem começasse a se apresentar para as professoras como um *conteúdo efetivo de suas ações*. Ao criarem materialmente as três danças as professoras tiveram que atuar com a relação entre “a determinação de uma *intenção comunicativa* e a organização de *formas* com os movimentos corporais” (figura 2), ainda que, inicialmente, tal relação e tal atuação não se apresentassem de forma *consciente* para elas.

FIGURA 2: Primeiro momento das relações essenciais destacadas na atividade “Dança”.



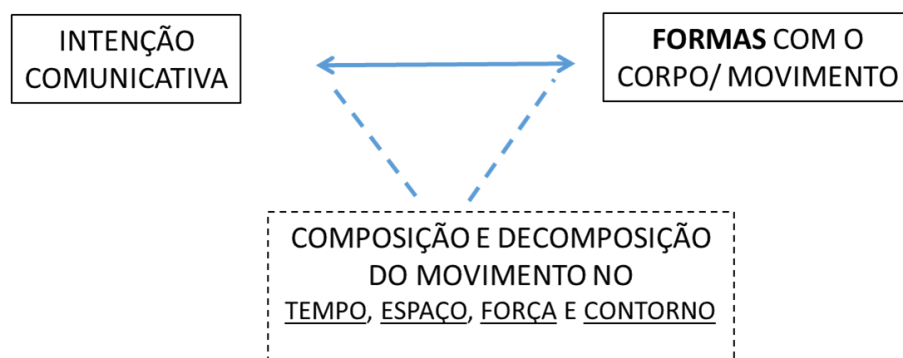
Fonte: produção das autoras

Compreender a necessidade de *atuar* com a *relação* entre esses dois elementos que compõem a *atividade de dança*, reconhecendo nesta relação um *meio* necessário para resolver o problema de criação de *qualquer* dança, representou um primeiro ponto de chegada da atividade formativa aqui analisada. Esse primeiro ponto de chegada passou a ser, ao mesmo tempo, o

ponto de partida efetivo de um processo de *estudo* da dança, na medida em que somente a partir da compreensão *dessa relação* inicial que as professoras puderam ser confrontadas com a necessidade de atuarem de modo cada vez mais *consciente* com os processos de criação da dança. A *nova qualidade* do problema percebido e enfrentado pelas professoras era: precisamos “erguer os braços”, mas em qual *direção*, com qual *velocidade*, com que tipo de *força*, fazendo quais *contornos no espaço*?

Temos, neste momento, o confronto das professoras com a necessidade de pensarem os processos de *composição e decomposição dos movimentos corporais no tempo, espaço, força e contorno* (LABAN, 1978; NASCIMENTO, 2014). Esse terceiro elemento, que sintetiza os *nexos conceituais* da Dança (figura 3), realiza o entendimento vigotskiano de que “A arte começa onde começa o mínimo, e isto equivale a dizer que *a arte começa onde começa a forma*” (VIGOTSKI, 2001, p. 42). Começar a pensar esse “mínimo” na dança significava começar a pensar a dança como uma *atividade artística* e, como tal, nos processos necessários para criá-la.

FIGURA 3: modelo teórico proposto para a atividade Dança⁷



Fonte: produção das autoras

A “situação desencadeadora de aprendizagem”, aqui analisada, buscava propor determinadas problemáticas que exigissem dos sujeitos

⁷ Sobre a proposição de modelos teóricos para o campo do ensino em Educação Física ver discussões elaboradas em nossa tese de Doutorado (NASCIMENTO, 2014).

atuarem com as relações essenciais que compõem a atividade humana que estava sendo estudada, no caso, a Dança. Para que os nexos conceituais da dança (figura 3), como respostas objetivamente surgidas no processo histórico de constituição da dança como atividade artística, se apresentassem como um *objeto* da consciência das professoras, as *ações de estudo* precisaram permitir, inicialmente, que as professoras *atuassem materialmente* com tais relações. Eis o papel central de uma *situação desencadeadora de aprendizagem*: mobilizar os sujeitos para que atuem materialmente com o conteúdo dessas relações a partir da proposição de um *problema desencadeador* e de *condições iniciais* para resolvê-lo que precisam ser, não obstante, *transformadas* pelos sujeitos-aprendizes. O conhecimento a ser ensinado aparece, então, desde o início do processo de aprendizagem, em sua dimensão de *produto* e *processo* de produção. É nesta unidade que está posta a possibilidade de trabalharmos com os conceitos teóricos no ensino e, assim, a possibilidade deste ensino efetivamente contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico dos sujeitos, professores e estudantes.

O trabalho com o conhecimento teórico na escola: considerações didáticas e metodológicas

A discussão sobre o significado pedagógico do trabalho com o “conhecimento teórico” na escola e sobre o que seja o “teórico” no ensino, parece ganhar especial atenção quando é realizada através de uma área que, *aparentemente*, trabalha com conteúdos eminentemente “práticos”, caso da área de Educação Física, tratada neste artigo.

Em uma aula de Educação Física aquilo que nos é imediatamente visível refere-se ao aspecto *externo* das práticas corporais: os “movimentos corporais”, um aspecto externo que dá materialidade à *atividade* dos sujeitos nessa esfera da vida. Essa forma externa da atividade dos sujeitos, imediatamente observável, é frequentemente vista e aceita como sendo a

dimensão “prática” dos conteúdos de ensino da Educação Física, ao passo que as formas *verbalizadas* destas mesmas “ações práticas” (por exemplo, a “declaração de esquemas táticos” ou a “declaração do contexto histórico” de uma modalidade) seriam formas ou expressões “teóricas” dos conteúdos de ensino da Educação Física.

Esse estereótipo sobre o “teórico” e o “prático” no campo da Educação Física pode dar a impressão de que o ensino deste componente curricular esteja fadado a sempre “ensinar aos alunos a contar com os dedos”⁸. Mas do mesmo modo que o problema pedagógico, no campo do ensino da Matemática, não é que os alunos “contem com os dedos”, que realizem essa ação externa de contagem, mas a qualidade do *problema* proposto para que se engajem com as tarefas de contar, o problema pedagógico na Educação Física não é que as crianças “dancem”, “joguem”, “ludem” etc., mas na qualidade do *problema* proposto para que os estudantes *façam* “movimentos corporais” nas aulas. Quais foram os *problemas* surgidos na prática social que levaram à criação dessas formas específicas da atividade humana a que chamamos Jogo, Dança, Luta, Ginástica etc.?

Reforça-se, por meio da singularidade da área de Educação Física, a necessidade de não reduzirmos a dimensão “teórica” dos conhecimentos no trabalho escolar com a adoção de *ações didáticas* verbalizadas ou gráficas, tal qual o trabalho com “definições” dos conceitos. Como diz Vigotski (2009, p.250, grifos nossos) “[...] no momento em que a criança toma conhecimento pela primeira vez do significado de uma nova palavra, o processo de desenvolvimento dos conceitos não termina, mas está *apenas começando*”.

Assim, se queremos que um determinado conhecimento *apareça* no ensino em sua dimensão teórica não é suficiente garantir a “exposição verbal” desse conhecimento. Por mais corretas que possam estar essas

⁸ A metáfora de “contar com os dedos” para o ensino na área de Educação Física termina, justamente, aqui. Isto, porque, há uma diferença substancial entre as *ações externas* no campo da matemática (contar com dedos, pedrinhas etc.) e no campo da Educação Física (o “fazer” corporal). No caso da Educação Física essas ações externas não são simplesmente um *meio auxiliar* que, como tal, poderia ou deveria ser “retirado” em outra etapa do processo de aprendizagem dos sujeitos, mas são o suporte *material* a partir do qual toda a *atividade* do sujeito nessa esfera da vida *se realiza e deve seguir se realizando* em níveis cada vez mais complexos.

“definições conceituais”, ao serem apresentadas, no ensino, como meras “verbalizações” do conceito, tendemos a direcionar o pensamento dos sujeitos para a tarefa de *classificar* o mundo a partir daquela definição, substituindo “[...] a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios (VIGOTSKI, 2009 p.247), ou, como diz Ilyenkov (2007a p.21), transformando as verdades em “*verdades mortas*”.

Neste sentido, a defesa do trabalho com o *conhecimento teórico* na escola não se refere à determinação de uma *forma* de ensino na qual a “prática” ou as ações de professores e estudantes sejam prioritariamente ou mesmo exclusivamente “verbais”. Como argumenta Vigotski, “em tais casos a criança não assimila o conceito, mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado” (VIGOTSKI, 2009 p.247).

Sendo o *conhecimento teórico* expressão de um determinado movimento do pensamento que busca apreender os processos de surgimento e desenvolvimento de um certo fenômeno, um dos principais potenciais formativos, ao se defender o trabalho com o conceito teórico na escola, está na possibilidade dos sujeitos da atividade pedagógica, professores e estudantes, estabelecerem uma relação cada vez mais *analítica* com os conteúdos trabalhados na atividade pedagógica. Para tal, o *objeto* da atividade de ensino e de estudo deve expressar, simultaneamente, o *produto* e o *processo* de produção de um determinado conhecimento.

Como procuramos demonstrar na situação formativa analisada neste artigo, a intencionalidade educativa de contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico dos sujeitos pôde ser objetivada por meio da *situação desencadeadora de aprendizagem*. Nesta, buscou-se reconstituir o processo de desenvolvimento lógico-histórico do conceito “dança” através de um problema desencadeador de aprendizagem que permitiu às professoras participantes desempenhar uma *atividade* capaz de reconstituir as características essenciais da atividade humana encarnada no conceito (LEONTIEV, 1978).

Considerando, novamente, o campo da Educação Física, como singularidade a partir da qual discutimos o processo de organização do ensino para a formação do pensamento teórico, poderíamos nos perguntar: quais seriam, então, *os problemas específicos* que deveríamos resolver ao nos engajarmos no estudo de atividades como o Jogo, a Dança, a Luta, a Giástica etc.? Por que e como o homem precisou “dançar”, “lutar” ou “jogar”? Qual o sentido social de se trabalhar com esses “conteúdos” na escola? Como nos engajamos em um processo de *estudo* das atividades da cultura corporal (COLETIVO, 1992) na perspectiva de nos apropriarmos de uma dimensão *teórica* de seus conhecimentos?

A posição que temos defendido (NASCIMENTO, 2014; 2018) é a de que os significados das atividades da cultura corporal sintetizam *ações criadoras* que foram historicamente produzidas e materializadas nessa esfera da vida. Essa dimensão *criadora* das atividades da cultura corporal refere-se, fundamentalmente, a seu potencial de evidenciar para os sujeitos a capacidade humana de transformar aquilo que a atividade *é* naquilo que ela *pode vir a ser*. A “criação” faz do sujeito “um ser projetado ao futuro, um ser que cria e transforma seu presente” (VIGOTSKY, 2004, p. 6, tradução nossa).

Sendo assim, apropriar-se *desses significados* no campo da cultura corporal torna-se relevante no processo de constituição da subjetividade dos educandos na medida em que se configura em uma forma particular de encarnar a dimensão *voluntária, consciente e criadora* da conduta humana, expressões de um *desenvolvimento* cultural do sujeito (VYGOTSKI, 1995). Conhecer conceitualmente a Dança não significa “falar” sobre sua história ou mesmo sobre seus “nexos conceituais” (por exemplo, “declarar” que a dança seja a síntese entre “uma intenção comunicativa e a criação de formas com os movimentos corporais”). Tais “falas” podem ser, para os sujeitos que as declaram, simplesmente “verdades mortas”, como disse Ilyenkov (2007a). Apropriar-se do conceito teórico da Dança implica em poder *modificar-se como sujeito*, em compreender qual é a *atividade humana* necessária para

gerar todos esses fenômenos singulares a que chamamos Dança e compreender *como* essa atividade singular permitiu à humanidade um passo a mais em sua jornada de luta pelo *domínio consciente da conduta*.

Neste sentido, ainda que não seja possível afirmar que as professoras participantes da situação formativa analisada neste artigo tenham se apropriado do conceito teórico da Dança, podemos afirmar que o ensino proposto permitiu *desencadear* esse processo ao possibilitar que as professoras modificassem a qualidade do problema percebido bem como se conscientizassem da unidade deste problema com as respostas dadas a ele.

O pensamento, para Vigotski (2009), é uma *ação* que está sempre direcionada a resolver algum *problema*, “todo pensamento tem movimento, curso, desdobramento, em uma palavra, o pensamento cumpre alguma função, algum trabalho, *resolve alguma tarefa*” (VIGOTSKI, 2009, p. 409, grifos nosso), expressando uma determinada necessidade surgida historicamente em uma dada esfera da vida.

Os conceitos, propriamente ditos, encarnam e permitem que os sujeitos compreendam os vínculos essenciais de um fenômeno em seu processo de surgimento e desenvolvimento, expressando, por isso, um ato real e complexo de pensamento. O *conceito*, em sua dimensão teórica, constitui-se como tal e realiza-se para cada sujeito como tal apenas quando aparece em um *sistema*.

Fora do sistema, os conceitos mantêm com o objeto uma relação diferente daquela que mantêm ao ingressarem em um determinado sistema [...] Fora do sistema, nos conceitos só são possíveis vínculos que se estabelecem entre os próprios objetos, isto é, vínculos empíricos. (VIGOTSKI, 2009, p.379).

Essa compreensão é central para desenvolvermos uma interpretação didática da afirmação de que a escola deve trabalhar com o conhecimento teórico. Um conceito qualquer (por exemplo, “mamífero”, “número”, “dança”)

começa a se revelar como conceito propriamente dito para os sujeitos da atividade pedagógica apenas na medida em que esses sujeitos *atuem* conscientemente com o *problema humano*, historicamente surgido, e que gerou a necessidade de elaboração de tal conceito. Assim, na *atividade de aprendizagem*, o conceito vai se constituindo como tal para os sujeitos na medida em que a *atividade de ensino* do professor organize ações que sejam capazes de expressar o sistema conceitual ao qual aquele conhecimento se refere.

Destaca-se, assim, um desdobramento pedagógico da premissa marxiana de que é somente a partir da atuação prática do sujeito com o objeto (por exemplo, com um *conteúdo de ensino*) que este objeto pode se tornar *consciente* para o sujeito (MARX; 2004; MARX; ENGELS, 2007; LEONTIEV, 1983). A criação pedagógica de ações materiais que encarnem as *relações essenciais do conceito* é o fundamento primário para que se possa, então, sistematizar verbalmente tais *relações*. Esta verbalização, adquirida como *resultado* da ação de estudo do sujeito para resolver um determinado problema (e não como uma pura premissa *para* suas ações de estudo), passa a ser o novo ponto de partida da atividade de aprendizagem deste sujeito, permitindo que ele estabeleça uma relação cada vez mais *consciente* e autônoma com o conceito estudado.

A questão sobre o *problema* proposto para os sujeitos na atividade pedagógica e as *condições singulares* a partir das quais os sujeitos devem resolver tal problema representa um núcleo fundamental para a atividade docente de organização do ensino. Como diz Ilyenkov (2007b, p.73, tradução nossa).

Toda a arte [do trabalho] dos pedagogos deve, desde o início, concentrar-se não em inculcar regras já estabelecidas, consideradas como ferramentas ou instrumentos da ação, mas em organizar as condições externas e objetivas sob as quais a atividade de estudo deve ocorrer [...] E quando essa ação for

realizada, o pedagogo pode e deve trazer à luz a regra ou esquema ao qual tal ação foi forçada a cumprir. Então, a esta regra, pode e deve ser dada uma expressão em palavras e sinais [...] a regra pode ser trazida à consciência verbalizada.

Retomamos, aqui, a posição vigotskiana de que o conceito não se encerra na palavra. Os nexos conceituais de um dado fenômeno devem aparecer inicialmente como *produto* das ações de estudo do sujeito tendo em vista solucionar um dado problema e não, simplesmente, como uma resposta a um problema que este sujeito ainda nem sequer compreendeu que exista. Esta é a principal insuficiência de um trabalho pedagógico que inicie as ações didáticas pelas *definições conceituais*, ainda que tais definições sejam, em si, absolutamente corretas.

Se do ponto de vista da atividade de ensino do professor o conceito, em sua forma elaborada e, ao mesmo tempo, *simbolizada* (como conjunto de definições) apresenta-se efetivamente como um *ponto de partida* para sua atividade, para o estudante-aprendiz, o conceito como tal só pode aparecer como um *ponto de chegada* de sua própria atividade: como resultado de seu esforço em compreender e resolver um determinado problema que deu origem a tal conceito. O conceito aparece, então, como resposta *necessária* à resolução daquele problema.

As ideias de Ilyenkov, citadas anteriormente, constituem o fundamento de todo o processo de organização do ensino discutido neste artigo. Ao trazermos sua fala neste momento final do texto buscamos evidenciar a seguinte questão: a necessidade de não tratarmos, em nossa atividade docente e de pesquisa, os princípios educativos presentes na teoria Histórico-Cultural e, particularmente, no ensino desenvolvimental (DAVIDOV, 1988), como “regras já estabelecidas”, como respostas a problemas que, talvez, ainda nem se quer compreendemos que existam.

Uma compreensão efetivamente *teórica* dos princípios didáticos e pedagógicos presentes na Teoria Histórico-Cultural dá-se na medida em que

tais princípios possam ocupar o papel de *relações necessárias* com as quais atuamos ao buscarmos resolver o problema sobre *como organizar um ensino promotor do desenvolvimento*. Ao nos engajarmos com essas ações concretas de elaboração e análise de um ensino direcionado ao desenvolvimento do pensamento teórico dos sujeitos, somos confrontados com a não trivialidade da ação de *criação* de “*condições externas, objetivas, a partir das quais a atividade de estudo ocorre*” (ILYENKOV, idem). Tal qual as professoras relatadas neste artigo, passamos a descobrir *novas qualidades no problema* sobre “como organizar o ensino promotor do desenvolvimento do pensamento teórico dos sujeitos”. A percepção desta “nova qualidade” do problema nos permite, então, sermos cada vez mais conscientes das relações com as quais precisamos *necessariamente* atuar para nos engajarmos nos processos de elaboração e/ou análise de situações de ensino em uma perspectiva Histórico-Cultural da formação humana. Talvez, então, a afirmação vigotskiana de que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKII, 1988) comece a ter para nós, cada vez mais, um sentido *conceitual* e não, apenas, de uma pura “definição”.

Considerações finais

Buscamos sistematizar nesse artigo o processo a partir do qual os conhecimentos teóricos propostos para o ensino *podem se tornar* objeto de conhecimento dos sujeitos que atuam na atividade pedagógica, professores e estudantes. Considerando a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o pressuposto que sustentou as argumentações foi a compreensão de que por mais explícito (verbalizado, declarado) que pareça estar um determinado *conhecimento*, este *aparece* para os sujeitos da atividade pedagógica sempre como uma *possibilidade*. Para tornar essa possibilidade uma realidade, o *sujeito* precisa “efetuar a atividade correspondente à que é concretizada no objeto ou fenômeno considerado” (LEONTIEV, 1978, p. 341).

Retomando o pressuposto marxiano e leontievano de que um “objeto” faz-se objeto *do* sujeito somente mediante a *sua* atuação prática com ele

(transformando-o na direção de satisfazer alguma necessidade sua), as discussões sobre o sentido pedagógico do trabalho com o conhecimento teórico na escola foi realizada a partir da análise dos processos concretos de *organização do ensino*: o processo de criação das condições objetivas a partir das quais os sujeitos da atividade pedagógica (professores e estudantes) atuam para que os conceitos teóricos sejam revelados para eles e por eles.

A defesa do trabalho com o conhecimento teórico na escola aparecerá de forma cada vez mais concreta para nós, professores e pesquisadores que se vinculam à perspectiva Histórico-Cultural, na medida em que forem apresentadas como parte do esforço de organização e/ou análise de um ensino promotor do desenvolvimento. Este é um dos principais valores metodológicos que nos orientam a elaborar e socializar pesquisas que lidem com a proposição de situações de ensino promotoras do desenvolvimento do pensamento teórico dos sujeitos, nas diferentes áreas de conhecimento.

Referências

ARAUJO, E. S.; MORAES, S. G. . Dos Princípios da Pesquisa em Educação como Atividade. In: Manoel Oriosvaldo de Moura. (Org.). *Educação Escolar e Pesquisa na teoria Histórico-Cultural*. 1ed.São Paulo: Loyola, 2017, v. , p. 47-70.

CHAIKLIN, S. Developmental teaching in upper-secondary school. In HEDEGAARD, Mariane; LOMPSCHER, Joachim. *Learning activity and development* (pp 187-210). Aarhus University Press, 1999.

BOURCIER, P. *História da dança no ocidente*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAMINADA, Eliana. *História da Dança: evolução cultural*. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez. 1992.

DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

ILYENKOV, E. V. Our schools must teach how to think! *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 45. N 4, 2007a.

_____. A contribution on the question of the concept of “activity” and its significance for pedagogy. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 45. N 4, 2007b.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LABAN, R. *Domínio do movimento*. Rio de Janeiro: Summus, 1978.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Havana: Pueblo y educacion, 1983.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução (do alemão) Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como unidade formadora. *Bolema*. São Paulo, ano II, n.12, pp. 29-43, 1996.

_____. *O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública*. 2000. 131 f. Tese (Livre Docência em Metodologia do Ensino de Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MOURA, M. O et al. A atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. In MOURA, M.O (org). *A Atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Campinas: Autores Associados, 2016.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. *A atividade pedagógica da Educação Física, a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal*. 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

_____. Os significados das atividades da cultura corporal e os objetos de ensino da educação física. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, Porto Alegre, p. 677-690, jun. 2018

RUBINSTEIN, S. *Princípios da psicologia geral*. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

RUBTSOV, V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C. et al. (org.). *Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista*. Escola russa e ocidental. Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, L. S. *Imaginación y creación en la edad infantil*. Havana. Pueblo y Educación. 2004.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*, tomo III. Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKII, L.V. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In.: VIGOTSKII, L. V; LURIA, A.R; LENOTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ed: Ícone, 1988.

Recebido em fevereiro de 2019.

Aprovado em junho de 2019.

Aula expositiva e Paulo Freire

*Mauro Antonio Andreato*¹

RESUMO

Nas tradicionais aulas expositivas, os alunos ficam em silêncio e imóveis. Mesmo quando o professor é um excelente expositor, os resultados da verificação da aprendizagem costumam ser inexpressivos. Preocupados com o mau desempenho nas verificações da aprendizagem e com a passividade dos alunos, alguns autores fizeram críticas à aula expositiva. Os professores brasileiros, todavia, costumam conhecer apenas a técnica expositiva. Por isso, discutimos as principais vantagens e desvantagens da aula expositiva, apresentamos as características de uma boa aula expositiva e, com base nos princípios educacionais freirianos, fazemos dez sugestões para que as potencialidades da aula expositiva sejam aproveitadas ao máximo. Em especial, destacamos a importância de incluir o diálogo entre professor e educandos e entre os educandos nas aulas. Nossa proposta é aplicável em qualquer sala de aula, tanto urbana quanto rural, sem a necessidade de dispor de recursos sofisticados.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Aula expositiva. Diálogo.

Expositive class and Paulo Freire

ABSTRACT

In traditional expositive classes, students are silent and immobile. Even when the teacher is an excellent speaker, the results of the learning evaluation are usually unimpressive. Concerned with the poor performance in the verifications of the learning and the passivity of the students, some authors criticized the expositive class. Brazilian teachers, however, usually know only the expositive technique. For this reason, we discuss the main advantages and disadvantages of the expositive class,

¹ Doutor em Física. Professor associado na Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial de Física. <https://orcid.org/0000-0002-4995-5786>. andreatamauro@gmail.com.

we present the characteristics of a good expository class and, based on the Freirian educational principles, we make ten suggestions so that the potential of the expository class is maximized. In particular, we emphasize the importance of including the dialogue between teacher and students and between the students in the classes. Our proposal is applicable in any classroom, both urban and rural, without the need for sophisticated resources.

KEYWORDS: Paulo Freire. Expository class. Dialogue.

* * *

Não gosto das explicações em forma de discurso. Os jovens prestam pouca atenção nelas e não as retêm. As coisas! As coisas! Nunca terei repetido suficientemente que damos poder demais às palavras. Com nossa educação tagarela, só criamos tagarelas. (ROUSSEAU, 2004, p. 236)

Como já o disse alhures, uma lição deve ser uma resposta. Se ela for uma resposta, será escola ativa, mesmo que os alunos fiquem apenas a escutar. (CLAPARÈDE, 1958c, p. 142)

Introdução

Alguns autores fazem críticas à técnica² expositiva ou acroamática³. A sua eficiência é fortemente questionada: “Estudos após estudos indicam que o método expositivo é muito ineficaz: a transmissão é eficiente, mas a recepção é quase desprezível” (HEUVELEN, 1991, p. 895, tradução nossa⁴).

Outra crítica diz respeito ao psitacismo⁵:

² Os livros de didática costumam distinguir método, técnica e procedimento. Por exemplo: “*Método* – O significado etimológico da palavra método é: caminho a seguir para alcançar um fim. Para nosso objetivo podemos conceituar método como sendo um roteiro geral para a atividade. O método indica as grandes linhas de ação, sem se deter em operacionalizá-las. Podemos dizer que o método é um caminho que leva até certo ponto, sem ser o veículo de chegada, que é a técnica. *Técnica* – É a operacionalização do método. *Procedimentos* – Maneira de efetuar alguma coisa. Consiste em descrever as atividades desenvolvidas pelo professor e as atividades desenvolvidas pelos alunos” (PILETTI, 1987, p. 102-103, grifo do autor). Alguns autores, contudo, usam as palavras método, técnica e procedimento como sinônimos intercambiáveis. Respeitamos essa intercambiabilidade em nosso texto.

³ Acroamático: oral; diz-se do método de ensino do filósofo grego Aristóteles (384-322 a.C.) em que os discípulos apenas ouviam sem fazer qualquer interrupção; que agrada ao ouvido; que é sublime, elevado.

⁴ Texto original (em inglês): “Study after study indicates that this expository method is very ineffective – the transmission is efficient but the reception is almost negligible” (HEUVELEN, 1991, p. 895).

⁵ Psitacismo (do latim psittacus = papagaio): verborreia, verbosidade, logorreia, loquacidade, eloquência abundante e estéril; decoreba.

Acusamos de verbalismo a Escola Tradicional, onde, no entanto, é sobretudo o professor quem fala, uma vez que os alunos só o devem fazer quando interrogados. Os seus estados normais são, por isso, a imobilidade e o silêncio (BARTOLOMEIS, 1984, p. 15).

Ao condenar a costumeira verborreia dos professores, eis como se expressou o educador cearense Lauro de Oliveira Lima (1921-2013): “Nosso professor é como o cão de Pavlov⁶: quando toca a campainha começa a salivar” (LIMA, 1979, p. 23). Os antigos livros de ensino já mencionam essas desvantagens: “Por método de exposição significamos aqui uma apresentação oral sem discussão ou participação apreciável dos alunos. Os estudantes ouvem e tomam notas – ou fazem outra coisa, conforme ditarem suas naturezas” (THORNDIKE; GATES, 1936, p. 293-294). Os modernos livros de ensino também indicam as desvantagens da técnica expositiva:

Nessa visão de ensino, a aula é o espaço em que o professor fala, diz, explica o conteúdo, cabendo ao aluno anotá-lo para depois memorizá-lo. Daí poder prescindir da presença do próprio aluno, pois, se há um colega que copia tudo, basta fotocopiar suas anotações e estudá-las, para dar conta dessa maneira de memorizar os conteúdos (ANASTASIOU, 2009, p. 17).

Talvez com algum exagero, certos autores consideram que só o professor se beneficia na aula expositiva:

O método tradicional de ensino é de eficiência extraordinária para desenvolver o *professor*, porque ele é quem executa os atos que conduzem aos objetivos formativos, enquanto os alunos são submetidos a aulas de exposição que não lhes dão oportunidade de desenvolvimento. Por isso um colega nosso, de índole irônica, costumava dizer que, numa aula, só quem aprende é o professor

⁶ Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936), fisiólogo russo. Prêmio Nobel de fisiologia ou medicina de 1904.

(FROTA-PESSOA; GEVERTZ; DA SILVA, 1970, p. 45, grifo do autor).

A técnica expositiva seria tão ruim que nem mesmo efeitos nocivos ela consegue produzir com eficiência:

Por sorte, o método tradicional de ensino é pouco eficiente até mesmo em seus aspectos nocivos, de modo que muitos estudantes conseguem atravessar a escola preservando suas qualidades básicas, apesar de sua influência perniciosa. Mas não nos enganemos. Para consegui-lo, muitas vezes o adolescente tem de desenvolver mecanismos de defesa pouco recomendáveis (FROTA-PESSOA; GEVERTZ; DA SILVA, 1970, p. 57).

Os professores brasileiros, todavia, costumam conhecer apenas a técnica expositiva. Outros autores já constataram isso: “Um problema generalizado é que os professores possuem um número muito reduzido de técnicas em seu repertório didático” (BORDENAVE; PEREIRA, 2008, p. 122). Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) estabelece que, em todos os níveis do ensino brasileiro, “há uma quase enfermidade da narração. A tônica da Educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar” (FREIRE, 2010, p. 65). O professor pernambucano indica-nos também o mal resultante: “A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado” (FREIRE, 2010, p. 66).

Talvez o problema não seja exatamente com a técnica expositiva, mas com seu uso excessivo por maus professores:

[...] não há algo intrinsecamente errado com a aula expositiva como mecanismo de ensino. Sua imagem está tão desgastada simplesmente em razão do uso ou mau uso que dela se faz. Isto é, muitas vezes a aula expositiva é o único recurso instrucional utilizado tornando-se, portanto, rotineiro e sofrendo um desgaste

natural. Em outros casos, ela é usada em situações inoportunas ou é mal dada, prejudicando decisivamente sua imagem e conduzindo a resultados medíocres em termos de aprendizagem. Infelizmente, na maioria das vezes, ocorre ainda uma indesejável combinação entre essas duas possibilidades o que leva ao uso excessivo de aulas expositivas mal ministradas (MOREIRA⁷, 1985, p. 63).

Sim, ensinar usando uma só técnica produz monotonia nas aulas e desinteresse nos discentes. Talvez seja difícil, entretanto, eliminar a aula expositiva do ensino: “A expressão verbal será sempre preeminente na escola como o é na vida, devido a sua enorme vantagem quanto ao tempo, espaço, material e técnica” (THORNDIKE; GATES, 1936, p. 144). Além disso, dependendo do preparo do professor, as palavras podem despertar e conscientizar os educandos, como observa⁸ o filósofo francês Georges Gusdorf (1912-2000):

A palavra do Mestre é uma palavra mágica. Ao apelo de um espírito, outro espírito desperta; pela graça de um encontro, uma vida foi mudada. Não que essa vida passe daí em diante a imitar a cimeira existência que, num dado momento, cruzou e iluminou a sua. Não que essa vida se tenha mudado à semelhança da outra que a visitou; foi-o à sua semelhança, própria e singular. Jazia na ignorância e passou a conhecer-se e pertencer-se, a depender unicamente de si própria, a sentir-se responsável pela realização que doravante cumprirá (GUSDORF, 1970, p. 19).

⁷ Curiosamente, o mesmo autor, alguns anos depois, enuncia o Princípio da não utilização do quadro de giz. Eis a justificativa apresentada: “Assim como o livro de texto simboliza a autoridade de onde ‘emana’ o conhecimento, o quadro de giz simboliza o ensino transmissivo, no qual outra autoridade, o professor, parafraseia, ou simplesmente repete, o que está no livro, ou resolve exercícios, para que os alunos copiem, ‘estudem’ na véspera da prova e nela repitam o que conseguem lembrar. É difícil imaginar ensino mais antiaprendizagem significativa, e muito menos crítica, do que esse: o professor escreve no quadro, os alunos copiam, decoram e reproduzem. É a apologia da aprendizagem mecânica, mas, ainda assim, predomina na escola” (MOREIRA, 2015, p. 239).

⁸ Observação feita após recordar a célebre lição de geometria dada por Sócrates a um escravo, na qual, perante algumas figuras traçadas na areia e metódicamente interrogado, o escravo define certas verdades muito próximas do teorema de Pitágoras (GUSDORF, 1970, p. 19).

Justamente por causa dessa possibilidade, propomos que os princípios educacionais freirianos⁹ sejam introduzidos na aula expositiva, em especial o diálogo com os alunos. Não um diálogo vertical, imposto, mas diálogo horizontal, respeitando os saberes dos educandos e buscando, junto com os alunos, a superação desses saberes. Isso porque “o educador e a educadora progressistas necessitam estar cientes de que não sabem tudo e o educando tem o direito de saber que não ignora tudo, que necessita saber melhor o que já sabe e conhecer o que ainda não conhece” (ZANETTI, 2010, p. 195).

Por que, entre tantos autores, escolhemos o Paulo Freire? Nós o escolhemos em virtude da flexibilidade e da atualidade dos seus princípios educacionais. As ideias do Paulo Freire têm inspirado educadores não só no Brasil e na América Latina, mas no mundo todo. Por exemplo, Jack Mezirow (1923-2014), sociólogo estadunidense, desenvolveu o conceito de aprendizagem transformadora inspirado por Paulo Freire, entre outros autores (MEZIROW, 2013). Asoke Bhattacharya (1950-), professor indiano, escreveu um livro sobre a vida e a obra do Paulo Freire intitulado *Paulo Freire: Rousseau of the twentieth century*¹⁰ (BHATTACARYA, 2011).

A aula expositiva

Quando surgiu a técnica expositiva?

O método expositivo é um processo de comunicação oral anterior à descoberta da escrita e da imprensa. Pode-se imaginar, por exemplo, o professor das universidades medievais dispendo deste único recurso para fazer seus alunos aprenderem. A inexistência de livros levava-o a repetir (recitações-leitura) o texto tantas vezes quantas necessárias para que os alunos o decorassem (hipótese em

⁹ “É *iano*, com *i*, o sufixo que se deve usar para indicar o adjetivo referente a um nome próprio. Assim: *shakespeariano* (e não *shakespeareano*), *euclidiano* (e não *euclideano*), *rodriguiano*, *rosiano* (de Guimarães Rosa), *machadiano*, *faulkneriano*, etc. A instrução se aplica também a adjetivos referentes a nomes geográficos: *cabo-verdiano*, *alaskiano*, *açoriano*, *cingapuriano*, *iraquiano*. **Exceções:** *acreano*, *taubateano* e *coreano*” (MARTINS FILHO, 1997, p. 141, grifo do autor).

¹⁰ Paulo Freire: Rousseau do século vinte (tradução nossa).

que se poderia supor que os alunos podiam ser até analfabetos) (LIMA, 1973, p. 444).

O ensino oral é bem antigo. O filósofo grego Platão (427-347 a.C.), o primeiro pedagogo da história, costumava usá-lo:

O ensino de Platão era, sobretudo, oral. O ensino oral, mais vivo, capaz de revelar até pela entonação da voz os mais finos matizes de um pensamento, as suas oscilações, dúvidas e alternativas, sempre foi o preferido de Platão. Os discípulos, porém, tomavam notas dos cursos (COSTA, 1949, p. 46).

Antes de Platão, seu mestre, Sócrates (469/470-399 a.C.), já o usava: “Ele próprio não escreveu nada. É um filósofo sem obra escrita. Sócrates era um homem de discussão, de diálogo” (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p. 36). Antes de Sócrates, o ensino oral já era usado pelos sofistas, considerados os “iluministas gregos”, os primeiros professores, os quais eram professores ambulantes, pois iam de cidade em cidade e, além disso, recebiam compensação pecuniária por suas aulas. Eles se serviam com invulgar eficiência da discussão:

Para Sócrates e também para os sofistas, a discussão com o outro não é apenas um meio educativo, mas o recurso pelo qual se produz a própria educação e, ao mesmo tempo, a finalidade da formação, que é possível reconhecer pela aquisição de uma “competência discursiva”. Ser instruído é, para os sofistas, “saber falar”, “saber argumentar” em público segundo as regras pragmáticas da retórica. Para Sócrates, é ser capaz de desenvolver uma argumentação lógica para legitimar as assertivas (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p. 38).

Existe, contudo, um grande risco. Desde a Antiga Grécia ele tem marcado presença:

Os métodos empregados [pelos sofistas], a “discussão”, que Roma e a Idade Média reatarão, a repetição de memória de discursos preparados, a aquisição de um saber tão superficial quanto pretensioso, a argumentação formal e artificial, logo fizeram essa educação cair num formalismo perigoso. As palavras, o verbalismo, a declinação harmoniosa ou hábil dos pensamentos, levaram a melhor sobre as próprias ideias, a sinceridade e a verdade. A arte de sustentar o pró e o contra, o malabarismo verbal e a habilidade em fazer triunfar até as piores causas, marcaram durante séculos a cultura superior (GAL, 1989, p. 32).

Eis algumas definições¹¹ possíveis da aula expositiva, ou método expositivo ou técnica expositiva:

A exposição didática – também chamada palestra de explanação – é o procedimento pelo qual o professor, valendo-se de todos os recursos da boa linguagem didática, apresenta aos alunos um novo tema, definindo-o, analisando-o e explicando-o (MATTOS, 1959, p. 206).

Esta técnica [a técnica expositiva] tem ampla aplicação no ensino de todas as disciplinas e em todos os níveis. Consiste na exposição oral, por parte do professor, do assunto da aula. É a técnica mais usada em nossas escolas [no Brasil] (NÉRICI, 1968, p. 258).

A técnica mais tradicional de ensino é a técnica expositiva ou aula expositiva, que consiste na apresentação de um tema logicamente estruturado. Essa técnica é das mais antigas no campo do ensino, assim como a cópia, o ditado e a leitura (PILETTI, 1987, p. 106).

¹¹ Devemos ter cuidado para não considerar cada definição como indicação precisa de uma prática real, afinal “nossas denominações correspondem a aspectos particulares, a maneiras de fazer predominantes, ao caráter geral de um sistema. Mas são realmente, em boa parte, abstrações cômodas, que apenas permitem ver com clareza e saber o que se faz, o caminho em que nos metemos” (LEIF; RUSTIN, 1960, p. 228).

Por que a aula expositiva é tão sedutora? Quem não gosta de assistir uma boa aula expositiva? Alguns autores responsabilizam o filósofo, psicólogo e pedagogo¹² alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841):

Herbart elaborou uma metodologia sedutora e fácil, um plano sistemático de lição que teve enorme sucesso na medida em que pode aplicar-se a qualquer disciplina e a qualquer intenção, e na medida em que fornece ao professor a segurança de um caminho bem traçado, sem obstáculos e sem surpresas (CLAUSSE, 1976, p. 92).

Se Herbart se fez ouvir... é porque tem um sistema rico de fórmulas: e sabemos qual o império, a fascinação que exerce sobre os espíritos o despotismo de uma doutrina sistemática. A preguiça humana repousa de bom grado no leito macio de uma doutrina acabada, que previu até as últimas minúcias (COMPAYRÉ *apud* CLAPARÈDE, 1958a, p. 12).

Tais princípios [herbartianos], que priorizavam a apreensão de conteúdos científicos, literários e filosóficos na formação dos educandos, acabaram forjando um dos mais poderosos métodos de ensino: “os cinco passos formais”, facilmente transformados no “modo natural de ministrar aulas” – o “método expositivo”. Os “cinco passos” – preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação – indicavam um modo razoavelmente simples e fácil de conduzir o processo de aprendizagem, e esta foi uma das condições técnicas essenciais para o seu sucesso e disseminação entre os professores (GHIRALDELLI Jr., 1994, p. 22).

Quando os passos formais chegaram ao Brasil? Na virada do século XIX para o século XX, através das obras de Francis Parker¹³, segundo

¹² Pedagogo: Pessoa versada em pedagogia; teórico da educação; indivíduo que pesquisa ou divulga temas relacionados à pedagogia.

Ghiraldelli Jr. (1994). Nesse mesmo período, na Europa, surgia a Escola Nova, a qual questionou a Escola Tradicional e, em especial, o método herbartiano.

Como seria uma boa aula expositiva? Uma boa aula expositiva seguiria, na visão da Escola Tradicional, o método de Herbart. O método de Herbart é formalizado em cinco passos¹⁴:

1. *Preparação.* Cria-se o ambiente – tanto externo como interno – para o desenvolvimento de ideias. Ideias antigas são trazidas do subconsciente e cultiva-se a atenção.
2. *Apresentação.* As lições são apresentadas aos alunos com o uso de ilustrações, de modo a torná-las tão concretas quanto possível.
3. *Associação.* São enfatizadas tanto as semelhanças quanto as diferenças entre as ideias antigas e novas. Isso desenvolve a ordem e a consistência de pensamento.
4. *Generalização.* Este é um método de simplificação qualitativa, de modo que um número cada vez maior de fatos possa ser compreendido em seu significado mais amplo.
5. *Aplicação.* O conhecimento tem de ser utilizado e tornado parte de nossa vida cotidiana (MAYER, 1976, p. 353, grifo do autor).

Os passos formais da instrução deviam ser um auxílio temporário para o professor iniciante no preparo de uma lição oral para toda uma classe, entretanto:

O homem natural gosta de uma fórmula que lhe poupe o trabalho de pensar, e a fórmula conhecida como *os cinco passos formais de instrução* foi adotada com tanto ardor nos colégios de treinamento

¹³ Francis Wayland Parker (1837-1902), professor estadunidense. De 1872 a 1875, esteve na Alemanha estudando os novos métodos de ensino. Em especial, o método de Herbart. O livro de Francis Parker *Talks on teaching* (1883) foi traduzido em português, em 1909, como *Palestras sobre ensino*.

¹⁴ “Herbart dividiu o processo de ensino em quatro partes, por ele chamadas *clareza, associação, sistema e método*. Tuiskon Ziller (1817-1882), filósofo e pedagogo alemão, dividiu a primeira dessas partes em outras duas e Wilhelm Rein (1847-1929), pedagogo alemão, substituiu as denominações propostas por Herbart e Ziller por outras, mais claras e mais simples: *preparação, apresentação, associação (ou comparação), recapitulação (ou generalização) e aplicação*” (AGUAYO, 1970, p. 63, grifo do autor).

que nenhum estudante podia arriscar-se a afastar-se dela. Lições de todos os tipos eram forçadas no mesmo molde, às vezes de modo arbitrário (RAYMONT, 1961, p. 161, grifo do autor).

A partir do estabelecimento dos passos formais da instrução, temos o seguinte cenário:

Ensinar significava dar uma lição, e dar uma lição significava postar-se diante da classe, equipado com quadro-negro, giz e apagador, com ilustrações preparadas, com mapas e aparelhos, e por esses meios demonstrar e lecionar, ou alternativamente, quando o assunto era suscetível, manter um fogo rápido de pergunta e resposta. Essa foi a espécie de esforço aprendido durante o estágio aluno-mestre, e aperfeiçoado no colégio de treinamento, de 1850 em diante [na Inglaterra]. O método do giz e conversa havia substituído o método do livro e açoite. Deve ser acrescentado, no entanto, que embora os livros, com raras exceções, fossem bem escassos nas escolas elementares, o açoite continuou muito em evidência (RAYMONT, 1961, p. 157).

Quais são as principais vantagens e desvantagens da aula expositiva? Um antigo livro apresenta as vantagens e desvantagens da técnica expositiva:

Vantagens da exposição didática:

- a) é altamente condensadora:
 - reduzindo o assunto aos seus dados essenciais;
 - parcelando a matéria em doses assimiláveis pelos alunos;
 - reinterpretando a matéria em termos simples, claros e acessíveis aos alunos;
- b) é, por excelência, econômica, permitindo a cobertura de um máximo de matéria com um mínimo de tempo e de trabalho;

- c) é útil na fase introdutória da aprendizagem para definir, fundamentar e organizar o campo de estudo dos alunos;
- d) é disciplinadora do raciocínio e da linguagem dos alunos; quando bem conduzida.

Limitações da exposição didática:

- a) depende do interesse e da atenção dos alunos, o que torna sua eficácia bastante problemática;
- b) cria nos alunos uma atitude de passiva receptividade, pouco favorável à autêntica aprendizagem, que deve ser sempre dinâmica e ativa;
- c) torna-se cansativa e por demais pesada quando empregada em forma maciça e exclusiva, sem material intuitivo para reforçá-la e torná-la mais concreta e compreensível;
- d) sua eficácia se limita à fase inicial da aprendizagem, não fazendo a cobertura de todo o processo da aprendizagem; assegura, apenas, a compreensão inicial do assunto em tela; é tão somente um procedimento introdutório (MATTOS, 1959, p. 208-209).

Um livro recente apresenta as vantagens e desvantagens da técnica expositiva: Segundo Vasconcellos (2014), a metodologia expositiva não leva em conta uma série de importantes fatores revelados pelas ciências pedagógicas contemporâneas. Não leva em conta que: o aluno é um ser concreto (e não o ideal dos manuais pedagógicos); há necessidade de motivação para a aprendizagem (esta não pode ser ignorada ou suposta); o conhecimento se dá na relação sujeito-objeto-realidade, com a mediação do professor (e não pela simples transmissão); o conhecimento se dá pela ação do educando sobre o objeto de estudo (e não pela ação do professor); existem diferentes estágios de desenvolvimento (o aluno não é um adulto em miniatura); o aluno traz uma bagagem cultural (o novo conhecimento não se dá a não ser a partir do anterior); o trabalho em sala de aula tem uma dimensão coletiva (não é uma justaposição de individualidades). Em resumo:

Basicamente, então, poderíamos dizer que o grande problema da metodologia expositiva, *do ponto de vista pedagógico*, é seu *alto risco de não aprendizagem*, em função do *baixo nível de interação sujeito-objeto de conhecimento-realidade* (o grau de probabilidade de interação significativa é muito baixo) (VASCONCELLOS, 2014, p. 26, grifo do autor).

Para Vasconcellos (2014), a metodologia expositiva ainda perdura em função dos seguintes fatores: legitimação social; legitimação por avaliação; legitimação pela tarefa a cumprir; didática do “atalho”; baixo custo; comodidade para o professor; reprodução social.

Eis as consequências, na opinião do Vasconcellos (2014), do uso da metodologia expositiva: o aluno não aprende; o professor não ensina; o aluno pobre é expulso da escola; o aluno que fica é educado para a submissão; há um embrutecimento; o professor é levado à doença.

A aula expositiva com enfoque freiriano

Reconhecemos e defendemos a necessidade de usar métodos ativos no ensino-aprendizagem (ANDREATA; BARROS, 2017a). Não podemos ficar inertes enquanto a tradicional aula expositiva impera em nosso país. Não estamos propondo uma revolução, mas uma mudança suave e provisória, um primeiro passo até atingirmos as transformações necessárias na educação brasileira. A ideia é não intimidar os professores (muitos são rotineiros), afinal existem muitas propostas em vários livros e revistas, mas não são adotadas na prática cotidiana dos professores. Por que será? Medo de mudar? Temem mudanças bruscas?

Existem professores que não querem variar sua forma de ensinar; outros querem, mas não sabem como, outros querem e sabem mas não sabem aplicar e ainda outros que querem e sabem, mas não

podem fazê-lo por motivos alheios à sua vontade (BORDENAVE; PEREIRA, 2008, p. 122).

Às vezes, existe um bloqueio psicológico:

Embora uma mudança de métodos de ensino possa parecer algo simples, para muitos professores ela implica um esforço psicológico fora do comum. Em parte, devido a sua escassa preparação pedagógica, a adoção de métodos ativos, por exemplo, impressiona ao professor tradicional como algo complexo e cheio de riscos (BORDENAVE; PEREIRA, 2008, p. 304).

Em sua obra *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire (2007) enumera os saberes necessários à prática educativa, os quais são classificados pelo próprio autor em três grupos: 1) Não há docência sem discência; 2) ensinar não é transferir conhecimento; 3) ensinar é uma especificidade humana. Cada um desses grupos engloba os princípios que o autor considera como indispensáveis à boa prática docente. Os saberes supracitados sintetizam os princípios educacionais freirianos, sua maneira de pensar e fazer educação, visando produzir uma existência humana digna, justa e solidária.

Com base nos princípios educacionais freirianos, apresentamos a seguir sugestões para que as potencialidades da aula expositiva sejam aproveitadas ao máximo. Esperamos que o leitor considere nossa proposta como uma possibilidade entre muitas outras, que se sinta desafiado por nosso texto e não abandone sua postura crítica¹⁵. Queremos deixar bem claro que não estamos fornecendo receitas para ensinar bem, afinal o método

¹⁵ “Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o *condicionamento histórico-sociológico do conhecimento*. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reivindicar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se do texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele” (FREIRE *apud* GADOTTI, 2004, p. 29, grifo do autor). Recordemos também que o leitor não enfrenta o texto como tábula rasa: a mente do leitor é muito mais tábula plena, cheia de preconceitos. Os preconceitos do leitor não devem amordaçar o texto, não devem silenciá-lo. Como disse Hans-Georg Gadamer (1900-2002), filósofo alemão fundador da hermenêutica contemporânea: “quem quiser compreender um texto deve estar pronto a deixar que ele lhe diga alguma coisa” (REALE; ANTISERI, 2007, p. 631). Lembremos que tábula era uma tábua encerada usada na Roma Antiga para escrever. Tábula é sinônimo de códice, pugilar e tabuinha.

freiriano é dialético e não admite sequências rígidas e inflexíveis ou leis metodológicas absolutas¹⁶. Talvez pareça contraditório relacionar Paulo Freire e aula expositiva, afinal a técnica expositiva é criticada por Freire (2010) nestes termos: na concepção “bancária” da educação, educar é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. A narração transforma os educandos em “vasilhas” a serem enchidas pelo educador. De maneira que, na visão “bancária” da educação:

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo: os educandos, meros objetos (FREIRE, 2010, p. 68).

Em oposição à educação “bancária”, Freire (2010) defende uma concepção problematizadora da educação, na qual o diálogo é fundamental. É a ideia-chave que buscamos aproveitar: incluir o diálogo nas aulas. Há quem afirme que “o mais alto ensinamento do mestre não está no que ele diz, mas no que ele não diz” (GUSDORF, 1970, p. 147). Pode existir diálogo implícito entre o professor e os alunos: “O aluno intervém na aula, mesmo sem conversar; bastará olhar seu rosto para compreendê-lo; seus olhos

¹⁶ “A rigor não se poderia falar em ‘método’ Paulo Freire pois se trata muito mais de uma *teoria do conhecimento* e de uma *filosofia da educação* do que de um método de ensino” (GADOTTI, 2004, p. 32, grifo do autor).

dirão” (LOMBARDO-RADICE, 1950, p. 123, tradução nossa¹⁷). Neste trabalho, todavia, não discutiremos os estudos sobre comunicação não-verbal. Passemos às sugestões para tornar a aula expositiva um facilitador da aprendizagem dos educandos.

Paulo Freire recomenda que respeitemos os saberes dos educandos:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2007, p. 30).

Então, devemos começar nossas aulas sondando o conhecimento prévio dos alunos. Para isso, usaremos o diálogo. O ato inicial de cada aula será, portanto, descobrir o que o educando já sabe, o que realmente aprendeu nas aulas anteriores. Conduziremos o processo de ensino aprendizagem de acordo com o que o aluno já sabe. Devemos colocar em prática a ideia de aprender com nossos alunos. Não há docência sem discência: “O melhor mestre não é o que se impõe, o que se afirma como dominador do espaço mental, mas, muito pelo contrário, o que se torna aluno do seu aluno” (GUSDORF, 1970, p. 14).

Durante nossas aulas, e antes mesmo das aulas, podemos e devemos usar diversos questionamentos:

Freire insiste que questões como ‘o quê’, ‘por quê?’, ‘como?’, ‘para que fim?’, ‘para quem?’, são centrais em qualquer atividade educacional. Cada educador tem de formular essas questões e respondê-las; isso será um guia crucial para qualquer projeto educacional crítico (APPLE; GANDIN; HYPOLITO, 2011, p. 163).

¹⁷ Texto original (em espanhol): “El alumno interviene en la lección, aunque sin conversar; bastará mirarle a la cara para comprenderlo; sus ojos lo dirán” (LOMBARDO-RADICE, 1950, p. 123).

A alegria é um fator muito importante em nossas aulas. Afinal “a atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza” (FREIRE, 2007, p. 142). Além disso,

É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento (FREIRE, 2007, p. 142).

A educação é uma tarefa tão bela que não pode desenvolver-se em meio à tristeza: “É concebível um pintor ou escultor que trabalhe cheio de angústia, de ódio ou de rebelião contra as figuras de sua arte? E aqui [na educação] se trata de pintar e de compor almas [...]” (HUBERT, 1968, p. 553, tradução nossa¹⁸)

Entre os educadores, é consenso que devemos dominar o conteúdo dos cursos que vamos ministrar. Quanto mais soubermos do conteúdo, melhor será, pois, ao invés de nos preocuparmos com o conteúdo na aula, poderemos prestar mais atenção aos alunos. O professor precisa, portanto, se qualificar permanentemente: “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 2007, p. 92).

Outra questão importante é aumentar a autonomia dos alunos. Existem, contudo, limites: “A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada” (FREIRE, 2007, p. 105).

¹⁸ Texto original (em espanhol): “¿Se concibe a un pintor o a un escultor que trabajen poseídos de angustia, de odio o de rebelión contra las figuras de su arte? Y aquí se trata de pintar y de escribir almas [...]” (HUBERT, 1968, p. 553).

O educador deve ter ética: “Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão” (FREIRE, 2007, p. 33).

No mundo contemporâneo é muito importante conviver com pessoas diferentes:

O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem (FREIRE, 2007, p. 67).

O professor deve buscar a unidade na diversidade: “A *unidade na diversidade* pressupõe o não sectarismo, a tolerância segundo a qual a virtude revolucionária consiste na convivência com os diferentes para melhor enfrentar os antagônicos” (ZANETTI, 2010, p. 191, grifo do autor).

A aprendizagem é facilitada quando o professor quer bem ao educando:

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo (FREIRE, 2007, p. 141).

Entre os principais objetivos do ensino-aprendizagem, temos o desejo de tornar críticos e autocríticos os nossos alunos:

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la” (FREIRE, 2007, p. 123-124).

É necessário criar oportunidades para que os educandos cultivem a inteligência, para que pensem por si mesmos¹⁹.

Se fosse necessário escolher o mais importante princípio na vida e na obra do Paulo Freire, certamente tal princípio seria o uso do diálogo. Outros autores também afirmam a importância de usar a palavra. Por exemplo, Édouard Claparède (1873-1940), neurologista, psicólogo e educador suíço, observa com justeza que “a palavra é, para quem fala, invenção e, para quem ouve, compreensão” (CLAPARÈDE, 1958b, p. 112). Devemos ressaltar que o diálogo freiriano busca conscientizar o oprimido. É um diálogo multilateral, ou seja, diálogo entre professor e alunos e entre os alunos. Diálogo sincero: “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que em certas condições, precise de falar a ele” (FREIRE, 2007, p. 113, grifo do autor).

Podemos e precisamos usar palavras, mas devemos agir de acordo com o que falamos! “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a

¹⁹ “Cultivar a inteligência é dar ao indivíduo oportunidade de pesquisar. Assim como é na forja que se formam os ferreiros, assim também é na pesquisa que se cultiva a inteligência” (CLAPARÈDE, 1958d, p. 182). A escola tradicional, contudo, fortalece em nós tendências que deveríamos combater: “Com efeito, sugar docemente o pensamento alheio é bem menos fatigante que mobilizar nosso pensamento! Ler, refestelado em cômoda poltrona é bem mais agradável que mexer-se para pesquisar! E, finalmente, aceitar opiniões já formadas é bem mais cômodo que formular opinião pessoal, com conhecimento de causa!” (CLAPARÈDE, 1958d, p. 184). No fundo, ainda buscamos realizar o lema do iluminismo: *Sapere aude!* (Ouse pensar!), ou seja, queremos que os educandos tenham a coragem de servir-se de sua própria inteligência.

mais, oca, mitificante. É práxis²⁰, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2010, p. 77, grifo do autor). Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo:

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo (FREIRE, 2007, p. 34).

Em essência, apresentamos neste trabalho, com base nos princípios educacionais freirianos, dez sugestões para que as potencialidades da aula expositiva sejam aproveitadas ao máximo. Ei-las: usar o diálogo, ter ética, respeitar os saberes prévios dos alunos, domínio do conteúdo, respeitar o diferente, conceder autonomia aos alunos, tornar críticos os alunos, querer bem aos educandos, ter alegria e ser coerente.

É interessante notar que fizemos um levantamento entre os alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado) em ciências exatas, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, com o objetivo de determinar as qualidades consideradas pelos mesmos como as mais eficientes para a docência (ANDREATA; BARROS, 2017b). Com o mesmo propósito, fizemos também um levantamento entre os alunos da graduação em Física (ANDREATA; SOUZA, 2013). Utilizamos a técnica do questionário autoaplicado com questões abertas sobre o professor e sua prática. Nossos levantamentos indicam que, em geral, os graduandos e os pós-graduandos em ciências exatas acreditam, em desacordo com Paulo Freire, que pode haver docência sem discência, que ensinar é transferir conhecimentos e, além disso, não mencionam os aspectos humanos e políticos da educação. É

²⁰ Práxis: ação e, sobretudo, ação ordenada para um certo fim (por oposição a conhecimento, a teoria).

muito importante, portanto, estimular os professores, em especial os iniciantes, a aproveitar as sugestões mencionadas neste trabalho.

Conclusão

Discutimos as principais vantagens e desvantagens da aula expositiva, apresentamos as características de uma boa aula expositiva e, com base nos princípios educacionais freirianos, fizemos dez sugestões para que as potencialidades da aula expositiva sejam aproveitadas ao máximo. Em especial, destacamos a importância de incluir nas aulas o diálogo entre professor e educandos e entre os educandos. O diálogo não é apenas um meio educativo, mas o recurso pelo qual se produz a própria educação.

Recordemos que “o educador não é um robô, um simples servente da pedagogia. Deve conhecer as razões da utilização deste ou daquele método pedagógico, os fatores utilizados na aplicação de uma técnica e ser capaz de assegurar e avaliar a coerência da sua ação educativa” (MIALARET, 1981, p. 21). Além disso, “a experiência nos convenceu de que não há métodos bons nem maus; isto é, métodos aos quais devemos sujeitar-nos. O melhor é não ter nenhum exclusivo e conhecer todos para empregá-los com discernimento adequado” (TOLSTÓI *apud* LARROYO, 1970, p. 757).

Nossa proposta é aplicável em qualquer sala de aula, tanto urbana quanto rural, sem a necessidade de dispor de recursos sofisticados.

Referências

AGUAYO, Alfredo Miguel. *Didática da escola nova*. Tradução de João Baptista Damasco Penna e Antônio d'Ávila. 14. ed. São Paulo: Nacional, 1970. 368 p. [Título original (em espanhol): *Didáctica de la escuela nueva*, 1932.]

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: _____.; ALVES, L. P. (orgs.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 8. ed. Joinville: Univille, 2009. 155 p.

ANDREATA, Mauro Antonio; BARROS, Fernanda. Centros de interesse nas aulas de física do ensino superior. In: FALEIRO, Wender; ASSIS, Maria Paulina de (orgs.). *Ciências da natureza e formação de professores: entre desafios e perspectivas* apresentados no CECIFOP 2017. Jundiaí/SP: Paco, 2017a. 384 p. Disponível em: <http://docs.wixstatic.com/ugd/898a9f_b09cebdda4614e148a31318d9792fcac.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. O bom professor segundo os alunos de pós-graduação em ciências exatas. In: CONGRESSO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., 2017b, Catalão. Disponível em : <<http://cecifop.sistemasph.com.br/index.php/cecifop/CECIFOP2017>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

ANDREATA, Mauro Antonio; SOUZA, Thaianne Lopes de. O bom professor segundo os alunos universitários de física. *Itinerarius Reflectionis*, Jataí, v. 2, n. 15, p. 1-10, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/27514/19275>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

APPLE, Michael W.; GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Paulo Freire 1921 – 97. In: PALMER, Joy A. (org.). *50 grandes educadores modernos: de Piaget a Paulo Freire*. Tradução de Mirna Pinsky. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. 351 p. [Título original (em inglês): *Fifty modern thinkers on education: from Piaget to the present*, 2006.]

BARTOLOMEIS, Francesco de. *Introdução à didáctica da escola activa*. Tradução de José Luís Borges Coelho. Lisboa: Livros Horizonte, 1984. 323 p. [Título original (em italiano): *Introduzione alla didattica della scuola attiva*, 1953.]

BHATTACHARYA, Asoke. *Paulo Freire: Rousseau of the twentieth century*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011. 311 p.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 316 p.

CLAPARÈDE, Édouard. Introdução: psicologia, biologia, educação. In: _____. *A educação funcional*. Tradução de João Baptista Damasco Penna. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1958a. 294 p. [Título original (em francês): *L'éducation fonctionnelle*, 1931.]

_____. A psicologia da inteligência. In: _____. *A educação funcional*. Tradução de João Baptista Damasco Penna. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1958b. 294 p. [Título original (em francês): *L'éducation fonctionnelle*, 1931.]

_____. A psicologia da escola ativa. In: _____. *A educação funcional*. Tradução de João Baptista Damasco Penna. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1958c. 294 p. [Título original (em francês): *L'éducation fonctionnelle*, 1931.]

_____. Reflexões de um psicólogo. In: _____. *A educação funcional*. Tradução de João Baptista Damasco Penna. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1958d. 294 p. [Título original (em francês): *L'éducation fonctionnelle*, 1931.]

CLAUSSE, Arnould. *A relatividade educativa: esboço de uma história e de uma filosofia da escola*. Coimbra: Almedina, 1976. 331 p. [Título original (em francês): *La relativité educationnelle*, 1975.]

COSTA, Cruz. Platão. In: _____. BELLO, Ruy de Ayres; D'AVILA, Antônio; PENNA, João Baptista Damasco. *Grandes educadores*. Porto Alegre: Globo, 1949. 333 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 146 p. [A primeira edição é de 1996.]

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2010. 213 p. [A primeira edição, publicada em inglês, é de 1970.]

FROTA-PESSOA, Oswaldo; GEVERTZ, Rachel; DA SILVA, Ayrton Gonçalves. *Como ensinar ciências*. São Paulo: Nacional/EDUSP, 1970. 218 p.

GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. 2. ed. 4. reimp. São Paulo: Scipione, 2004. 175 p.

GAL, Roger. *História da educação*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 115p. [Título original (em francês): *Histoire de l'éducation*, 1948.]

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (orgs.). *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 2013. 477 p. [Título original (em francês): *La pédagogie: théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, 3. ed., 2012.]

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. 240 p.

GUSDORF, Georges. *Professores para quê?: para uma Pedagogia da Pedagogia*. Tradução de João Bénard da Costa e António Ramos Rosa. 2. ed. Lisboa: Moraes, 1970. 319 p. [Título original (em francês): *Pourquoi des professeurs?*, 1963.]

HEUVELEN, Alan Van. Learning to think like a physicist: a review of research-based instructional strategies. *American Journal of Physics*, Melville, v. 59, n. 10, p. 891-897, out. 1991.

HUBERT, René. *Tratado de pedagogia general*. Tradução em espanhol de Juana Castro. 5. ed. 1. reimp. Buenos Aires: El Ateneo, 1968. 602 p. [Título original (em francês): *Traité de pédagogie général*, 1946.]

LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. Tradução de Luiz Aparecido Caruso. São Paulo: Mestre Jou, 1970. v. 2. 499 p. [Título original (em espanhol): *Historia general de la pedagogía*, 10. ed., 1967.]

LEIF, Joseph Jacques; RUSTIN, Georges. *Pedagogia geral: pelo estudo das doutrinas pedagógicas*. Tradução de Luiz Damasco Penna e João Baptista Damasco Penna. São Paulo: Nacional, 1960. 429 p. [Título original (em francês): *Pédagogie générale par l'étude des doctrines pédagogiques*, 1953.]

LIMA, Lauro de Oliveira. *Escola secundária moderna: organização, métodos e processos*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1973. 670 p.

_____. *Mutações em educação segundo McLuhan*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1979. 63 p.

LOMBARDO-RADICE, Giuseppe. *Lecciones de didáctica y recuerdos de experiencia docente*. Tradução em espanhol de Pablo Martínez de Salinas. 1. reimp. Barcelona: Labor, 1950. 483 p. [Título original (em italiano): *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, 1912.]

MARTINS FILHO, Eduardo Lopes. *Manual de redação e estilo de O Estado de São Paulo*. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: O Estado de São Paulo, 1997. 400 p.

MATTOS, Luiz Alves de. *Sumário de didática geral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1959. 463 p.

MAYER, Frederick. *História do pensamento educacional*. Tradução de Helena Maria Camacho. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. 666 p. [Título original (em inglês): *A history of educational thought*, 3. ed., 1973.]

MEZIROW, Jack. Visão geral sobre a aprendizagem transformadora. In: ILLERIS, Knud (org.). *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013. 280 p. [Título original (em inglês): *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words*, 2009.]

MIALARET, Gaston. *A formação dos professores*. Tradução de Joaquim Filipe Machado. Coimbra: Almedina, 1981. 163 p. [Título original (em francês): *La formation des enseignants*, 1977.]

MOREIRA, Marco Antonio. *Atividade docente na universidade: alternativas instrucionais*. Porto Alegre: Luzzatto Editores/Rio Grande: Editora da FURG, 1985. 136 p.

_____. *Teorias de aprendizagem*. 2. ed. ampl. reimp. São Paulo: EPU, 2015. 248 p.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. *Introdução à didática geral: dinâmica da escola*. 7. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1968. 512 p.

PILETTI, Claudino. *Didática geral*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1987. 258 p.

RAYMONT, Thomas. *Educação moderna: objetivos e métodos*. Tradução de Manuel Campos. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961. 266 p. [Título original (em inglês): *Modern Education: its aims and methods*, 4. ed, 1953.]

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia*. [Tradução de Ivo Storniolo.] 8. ed. São Paulo: Paulus, 2007. v. 3. 1141 p. [Título original (em italiano): *Il pensiero occidentale dalle origini ad oggi*, 1986.]

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 711 p. [Título original (em francês): *Émile ou de l'éducation*, 1762.]

THORNDIKE, Edward Lee; GATES, Arthur I. *Princípios elementares de educação*. Tradução de Haydée Bueno de Camargo. São Paulo: Saraiva, 1936. 396 p. [Título original (em inglês): *Elementary principles of education*, 1929.]

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 19. ed. São Paulo: Libertad, 2014. 144 p.

ZANETTI, Maria Aparecida. *Pedagogia da esperança: reflexões sobre o reencontro com a pedagogia do oprimido*. In: SOUZA, Ana Inês (org.). *Paulo Freire: vida e obra*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 343 p.

Recebido em junho de 2018.

Aprovado em junho de 2019.

Identidade profissional e agir docente do professor de língua materna

José Cezinaldo Rocha Bessa¹

Franciclébia Nicolau da Silva²

RESUMO

Quanto mais trabalhos surgem com a proposta de apontar e explorar as contribuições do pensamento bakhtiniano, sobretudo aquelas relacionadas ao ensino de língua materna no Brasil, mais visualizamos a necessidade de pesquisas e do empreendimento de renovadas discussões. Assim, visando aprofundar a compreensão sobre os eventos que se dão no tempo-espaço da relação entre professor e aluno em sala de aula, inclinamo-nos a escutar a voz do eu-professor, objetivando investigar como ele constrói sua identidade professoral e seu agir docente. Para tanto, solicitamos ao professor participante que elaborasse um caso de ensino, este correspondente a um tipo de narrativa reflexiva sobre o vivido em sala de aula. A perspectiva que fundamenta este trabalho corresponde ao diálogo construído entre as vozes do Círculo de Bakhtin e de outros estudiosos que discutem sobre o ensino de língua materna.

PALAVRAS-CHAVE: Contribuições bakhtinianas. Postura dialógica. Professor-aluno. Caso de ensino.

Professional identity and the teaching practice of mother tongue teacher

ABSTRACT

The more work that comes out proposing to point out and explore the contributions of Bakhtin's thought, especially those related to mother tongue teaching in Brazil, the more we visualize the need for research and the undertaking of renewed discussions. Thus, in order to deepen our

¹ Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/*Campus* de Araraquara. Professor Adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* de Pau dos Ferros, Pau dos Ferros, RN, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-4655-6832>. cezinaldobessauern@gmail.com.

² Mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* de Pau dos Ferros, São João do Rio do Peixe, Paraíba, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-7850-4055>. clebianicos@hotmail.com.

understanding of the time-space events of the teacher-student relationship in the classroom, we are inclined to listen to the voice of the teacher's self, aiming to investigate how she constructs her professorial identity and her teaching practice. In order to do so, we asked the participant teacher to elaborate a teaching case, which corresponds to a kind of reflective narrative about what is lived in the classroom. The perspective that underlies this paper corresponds to the dialogue built between the voices of the Bakhtin Circle and other scholars who discuss mother tongue teaching.

KEYWORDS: Bakhtinian contributions. Dialogical stance. Teacher Student. Teaching case.

* * *

Introdução

A construção deste artigo tem como motivação o tecido dialógico construído no conjunto de trabalhos que, no domínio dos estudos da linguagem e da educação, relaciona as contribuições bakhtinianas ao ensino de língua materna. Para citar alguns deles, mencionamos os trabalhos de Faraco e Castro (1999), Goldstein (2009), Pernambuco e Figueiredo (2011), Puzzo e Santos (2015), Geraldi (2015, 2017), Campos (2016) e Beloti e Menegassi (2017), pelos quais podemos identificar variadas relações/associações dos escritos do Círculo às práticas de linguagem (leitura, produção textual e análise linguística) e a aspectos diversos do trabalho com a língua materna em sala de aula.

Compartilhando das leituras dos estudiosos acima referidos e colocando-nos nesse tecido dialógico, acreditamos que o empreendimento de outras reflexões sobre experiências singulares, focalizando o contexto de sala de aula de língua materna, são oportunas e necessárias, para que, assim, possamos, além de dar voz aos sujeitos envolvidos na cena de cena de aula, aprofundar a compreensão sobre os eventos que se dão no espaço-tempo da relação entre professor e aluno.

Para a reflexão tecida neste trabalho, inclinamos nossa escuta para a voz do eu-professor, objetivando aprofundar a compreensão sobre como este se constrói sua identidade professoral e seu agir docente. Nesse sentido, tomamos como ponto de partida a narrativa do professor sobre si em plena comunicação discursiva com os outros, no caso, os alunos. A comunicação discursiva da qual falamos corresponde ao cotidiano da sala de aula de língua materna. Para tanto, orientamo-nos pela experiência vivida pelo professor e, por ele, considerada marcante para a sua vida como docente e ao processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. Neste percurso, solicitamos ao professor participante dessa pesquisa que elaborasse um caso de ensino, aqui, correspondente a um tipo de narrativa reflexiva sobre a experiência do vivido em sala de aula.

Enformados teoricamente pela perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin, pretendemos, ademais, a partir desse caso, discutir sobre a importância de uma postura dialógica na relação professor-aluno, bem como para a produção do conhecimento em sala de aula de língua materna.

Com base em textos do Círculo de Bakhtin e de comentadores desse Círculo, construímos uma reflexão que parte da compreensão de que o narrar da experiência vivida constitui uma consciência material organizada de grande força social (VOLÓCHINOV, 2017). Além disso, somos levados a compreender esse tipo de experiência como uma forma de exercitar o movimento dialógico construído, também, no olhar exotópico que o eu realiza na sua relação com o outro (BAKHTIN, 2010a, 2010b). Desse modo, temos a oportunidade de escutar a voz do professor a partir do olhar que ele lança sobre sua própria experiência.

Para expandir nossa compreensão sobre diálogo: o horizonte do Círculo de Bakhtin

“A vida é dialógica por natureza” e “viver significa participar do diálogo” (BAKHTIN, 2010a, p. 348). Temos, nesses dizeres, um anúncio de

que a concepção dialógica bakhtiniana constitui “[...] uma visão bem mais ampla, que comporta a ideia de consciência, de pensar, de sentir, de agir do sujeito, e de vida como constituídos por atos dialógicos” (BESSA, 2016, p.18). Assim, os sentidos construídos ao longo da vida, no inevitável (re)encontro das incontáveis vozes, permanecem como diálogos abertos ao infinito embate com outros contextos e sentidos de outras vidas, sujeitos e vivências, conforme enfatizado por Bakhtin (2017, p. 41):

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele sempre deve contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade [...].

Em nosso pequeno tempo, sobretudo aquele das relações cotidianas, construímos relações dialógicas as mais variadas, como, por exemplo, o diálogo que travamos com nós mesmos, com o “eu” que constitui cada um de nós, já que podemos nos converter em sujeitos outros nos diferentes espaços-tempos. Em termos bakhtinianos, poderíamos falar de um ser autodialógico, um *eu-para-mim*, “[...] um discurso do falante que se reporta a sua própria fala” (BESSA, 2016, p. 23), que se revela como uma das faces do dialogismo. Por outro lado, podemos falar do diálogo entre enunciados desconhecidos, que “[...] se confrontados no plano do sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica” (BAKHTIN, 2016, p. 92). Assim, percebemos um movimento possível pela liberdade da palavra, que pode chegar e ser recebida em qualquer lugar e por qualquer sujeito, desde que haja um colidir de vozes, as quais, concordantes e/ou discordantes, aprofundam o diálogo, uma vez que, este, não se faz apenas pelo pensar harmonioso.

É importante considerarmos que, além de (re)conhecermos esse dialogismo como algo natural do ser humano, precisamos assumir tal

natureza em meio às nossas ações cotidianas, posicionamentos e escolhas necessários ao nosso ato sempre responsivo e responsável. Essa seria uma postura dialógica diante da vida e pela qual se pode sair do fardo do *eu-para-si* (BAKHTIN, 2017) para perceber que escutar o outro constitui caminho para a construção do nosso próprio ser, para o aprofundamento da nossa visão sobre nós mesmos, sobre o outro, sobre o mundo. “Sem o outro, não há vozes. Sem o outro não há ecos” (GERALDI, 2005, p. 11). Revela-se aí uma transversalidade que estimula o viver para ser mais, para sermos outros com/pelos outros sem que nos perdamos no lugar do eu único, já que, por assim dizer, “O *eu* se esconde no *outro* e nos *outros*, quer ser apenas outro para os outros, entrar até o fim no mundo dos outros como outro, livrar-se do fardo de *eu* único (*eu-para-mim*) no mundo.” (BAKHTIN, 2017, p. 43, grifos do autor). Esse é o jogo dialógico correspondente ao movimento que eclode em uma, nem sempre, harmoniosa arquitetônica completa do movimento dialógico:

Minha imagem de mim mesmo. Qual é a índole da concepção de mim mesmo, do meu *eu* em seu todo? Em que ele se distingue essencialmente da minha concepção do *outro*? A imagem do *eu* ou o conceito, ou o vivenciamento, a sensação, etc. [...] O que compreendo por *eu* quando falo e vivencio: “eu vivo”, “eu morro”, etc. (“eu sou”, “eu não existirei”, “eu não existi”). *Eu-para-mim* e *eu-para-o-outro*, o *outro-para-mim*. [...]. (BAKHTIN, 2017, p. 42, grifos do autor).

Bakhtin está falando de um eu que, inevitavelmente, em meio a um movimento exotópico em relação a si e ao outro, tenta construir uma compreensão do seu próprio eu em relação ao seu-outro. Desse modo, na possibilidade de compreensão se dá o alargamento/aprofundamento da consciência do sujeito. Estamos participando, assim, de um profundo e eterno diálogo que nos faz viver inacabadamente.

Diante disso, o sujeito bakhtiniano é, pois, um ser em construção, um ser que aprofunda a sua consciência no embate de vozes e no agir nas/entre as diferentes esferas da atividade humana. Assim, ele poder ser sempre outro, posto que é visto como um ser sempre inconcluso. Para essa compreensão, direcionemo-nos à concepção bakhtiniana de linguagem. A linguagem que nos insere no contínuo diálogo. Por isso, a necessidade de relacioná-la à vida, esta construída no tempo e no espaço da nossa inconclusão. Um ponto de vista que nos faz refletir sobre a natureza real, concreta, dialógica e ideológica daquilo que nos faz construir sentidos no mundo. Nesse sentido, não há como, nem por que, restringir a linguagem ao aspecto puramente verbal, uma vez que ela é a palavra enquanto fenômeno ideológico (VOLÓCHINOV, 2017).

E na função de ser signo da palavra, entramos no campo da significação, pelo qual e com o qual a palavra tem sua representatividade enquanto fenômeno ideológico, sempre axiologicamente valorada. Por assim dizer, a dialogicidade natural da linguagem é uma concepção fundante nas obras de Bakhtin; é a célula geradora daquilo que mantém singular e pulsante o pensar bakhtiniano (BRAIT, 1994).

Procedimentos metodológicos: o caso de ensino

Conforme descrito na parte introdutória deste trabalho, utilizamo-nos do ato de narrar sobre si do professor como meio de compreensão da sua voz, da experiência vivida no cotidiano da sala de aula de língua materna.

No caminho percorrido para o desenvolvimento desta pesquisa deparamo-nos com estudos sobre formação docente e sobre os instrumentos possíveis para o desenvolvimento, investigação e reflexão da/sobre prática do professor. Assim, surgiu a possibilidade de encontrarmos os casos de ensino como produções discursivas motivadas por um dizer sobre si mesmo. Destaque-se, neste âmbito, os casos de ensino apresentados na pesquisa

desenvolvida por Duek (2011). A pesquisadora considera que os casos de ensino podem oferecer

[...] aos docentes que atuam na escola regular a oportunidade para que venham refletir sobre diferentes aspectos de sua atuação em sala de aula e para sistematizar seus conhecimentos profissionais, constituindo-se em poderoso instrumento para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional de professores. (DUEK, 2011, p. 70).

Além disso, enquanto pesquisadores, avaliamos que as narrativas produzidas sob o olhar construído por esses casos de ensino são instrumentos poderosos, também, para a nossa investigação e compreensão do discurso sobre a própria prática docente, neste momento, do professor de língua materna. Neste sentido, ter como meio de investigação narrativas corresponde para nós um potencial processo de investigação, uma vez que corroboramos com a concepção de que

Nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre nossa experiência... [...] Um caso é uma versão relembrada, recontada, reexperenciada e refletida de uma experiência direta. O processo de lembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência. (SHULMAN, 1996, p. 208).

As palavras de Shulman (1996) reforçam o processo de narrar e refletir a experiência como uma ferramenta de autodesenvolvimento profissional muito produtiva. Em termos bakhtinianos, poderíamos pensar em *cronotopo* e *exotopia*, uma vez que narrar o vivido pode ser compreendido como um encontro com um discurso, único, singular, particular e pelo qual somos inseridos na realidade fundamental da língua em sua integridade concreta e viva (BAKHTIN, 2010c), o acontecimento social da interação

discursiva (VOLÓCHINOV, 2017), e, neste caso, possibilitada pelas valorações ressignificadas diante do intento de falar sobre si com outros.

Diante disso, uma pesquisa que se fundamenta no escutar a voz do outro, neste caso, através da narrativa do professor sobre algo experienciado, configura-se enquanto processo de formação profissional tanto para o pesquisador quanto para o pesquisado, que, por conseguinte, pode ser visto como um pesquisador ou se constrói como tal, também, ao narrar uma experiência do vivido enquanto ato responsável e responsivo (BAKHTIN, 2010a, 2010b). Narrar uma experiência do vivido é, pois, dar uma resposta à ação realizada no mundo.

Uma vez considerados os direcionamentos referidos sobre investigação narrativa e caso de ensino, passemos a descrever, a seguir, como foi coletado o caso de ensino por nós analisado.

O contato com o professor de língua materna que produziu o caso de ensino foi estabelecido no próprio ambiente escolar no mês de agosto do ano de 2017. A conversa com o docente foi centrada na explicação sobre a elaboração do caso de ensino, desde que houvesse disponibilidade para ele. Foi proposta a produção de uma narrativa sobre alguma experiência vivida com os alunos de determinado ano/série e que considerasse ter sido significativa para a sua formação enquanto professor, bem como para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A experiência poderia ser de algo ocorrido em anos anteriores ou no ano do nosso contato. O prazo acordado para a entrega foi de quinze dias.

No caso de ensino, o docente poderia relatar e refletir as ações planejadas e executadas para o andamento da atividade que desejasse narrar, as dificuldades encontradas, os fatores que contribuíram para o bom desenvolvimento ou qualquer outro aspecto, considerado, pelo professor, importante e necessário deixar expresso. Ao final, pedimos que formulasse um título para a sua narrativa.

Finalizado o prazo combinado para a produção do relato, estabelecemos novo contato para a entrega. Recebemos uma via digitada

impressa no dia 30 de agosto de 2017. Após a leitura do caso, reestabelecemos o contato para que pudéssemos conversar sobre o caso de ensino produzido. Na ocasião, três questionamentos foram postos: (i) Professor, por que escolheu relatar esta experiência? (ii) Como se sentiu ao relatar algo desenvolvido por você na sala de aula? (iii) Que aprendizado(s) você tirou dessa experiência com os alunos? Este momento com o professor ocorreu no seu ambiente de trabalho no dia 05 de setembro de 2017.

Como se pode observar, as perguntas perfazem saberes sobre a experiência vivenciada pelo professor com seus alunos e sobre a importância da narração/reflexão de um acontecimento em sala de aula. Esse instante surgiu como um importante instrumento de aprofundamento do nosso olhar sobre a narrativa desenvolvida.

O olhar de analista que construímos sobre esse caso de ensino tem, portanto, na orientação interpretativa de pesquisa, seu direcionamento de investigação. Dada a assunção desse direcionamento, bem como a natureza do material analisado, a abordagem qualitativa de pesquisa permeia o enfrentamento analítico do caso de ensino escolhido.

O caso de ensino: escutar para compreender

A seguir o caso de ensino elaborado pelo professor, na íntegra, e, posteriormente, alguns questionamentos, sobre os quais já nos referimos. Vejamos:

1) O caso de ensino

O cordel enquanto manifestação da cultura e da língua de nossa gente³

Sou professor de Língua Portuguesa há oito anos, desde então ministro aulas tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Sou graduado em Letras – Língua Materna e pós-graduado em Língua Portuguesa (especialização) e em Letras (Mestrado Profissional). Há quatro anos sou professor efetivo da rede

³ Título atribuído pelo professor ao seu caso de ensino.

pública estadual de ensino e há três anos faço parte do quadro efetivo de professores da rede pública municipal. O caso de ensino que irei relatar ocorreu na escola municipal localizada na zona rural da cidade onde trabalho, durante o primeiro semestre deste ano de 2017.

Já fazia parte do meu plano anual desenvolver um trabalho como esse, porém, resolvi antecipar devido à solicitação por parte da coordenação da escola em desenvolver alguma atividade com os alunos que tivesse como tema central a proposta da Campanha da Fraternidade 2017, que tem como tema: Fraternidade – biomas brasileiros e defesa da vida e lema: Cultivar e guardar a Criação.

Ao pensar a atividade a ser desenvolvida com os alunos, decidi antecipar o trabalho de produção textual que iria realizar posteriormente com o gênero cordel. Percebi que poderíamos produzir um trabalho bem significativo, já que a Campanha da Fraternidade trata dos biomas como tema e, sendo o nosso bioma o da caatinga, pensei que os alunos teriam um momento bem oportuno para refletir sua cultura, a nossa língua, o povo e, com isso, conhecer a força, mas, também, as fragilidades de nosso torrão. Neste quadro, o gênero cordel poderia fazer com que os alunos produzissem um conhecimento valioso sobre o sertão enquanto tempo e espaço de cultura. A turma com a qual trabalhei foi a do 9º ano.

A etapa inicial dessa atividade foi conversar com os alunos sobre a proposta da coordenação e o que eu estava planejando fazer com eles. Prontamente eles demonstraram interesse e muita animação em estudar o cordel, que, também, era um tanto quanto novo para mim, já havia lido muitos cordéis e sempre fui admirador desse tipo de produção, mas passar a ensinar o gênero, a fazer com que os alunos tivessem algum conhecimento mais aprofundado, era algo novo na minha profissão. Passei a me aprofundar mais por conta dessa atividade. Eu aprendi muito junto com eles. A partir disso achei importante trabalhar a leitura em voz alta para eles atentarem ao ritmo presente nesses textos. Levei cordéis com temáticas sobre o sertão, assistimos a vídeos sobre cordel, cordelistas e a arte de fazer xilogravuras. Em momento anterior havia trabalhado com esses alunos a produção de poemas com foco na conexão das ideias para a rima e o ritmo empregados e necessários para a construção desses poemas.

O conhecimento trabalhado nesses poemas foi retomado com o estudo dos cordéis e fez com que avançássemos bastante nessa atividade, pois a rima e o ritmo são duas das características principais na produção do gênero discursivo cordel.

Para dar continuidade a essa etapa, realizei algumas dinâmicas que tinham como objetivo compreender o caráter essencial do ritmo e da rima presente nesse gênero. Esses foram outros momentos de grande animação por parte dos participantes, incluindo a mim, claro.

A interação foi muito importante em todo o processo, especialmente, o da escrita e reescrita dos textos. O momento da reescrita foi realizada em grupos, cada um tinha a tarefa de ler os textos dos outros colegas e dar sugestões para a melhoria das histórias. Essa etapa não foi fácil, principalmente, porque boa parte estava preocupada em acertar a gramática, deixando de lado o sentido e a progressão da história a ser desenrolada em seus textos. Eles estavam bem preocupados nesse sentido, o que acabou bloqueando a inspiração de muitos deles. Com o desenrolar das discussões, eles passaram a compreender que esse gênero possibilita a presença de marcas informais da fala dos sujeitos, desde que seja a intenção do autor empregar tais marcas. Aos poucos, e com sugestões coletivas, todos foram produzindo seus cordéis. Ao final, fomos observando os empregos informais da língua que eles foram atribuindo aos personagens das histórias e verificando a intenção deles ao empregarem essas marcas.

Os alunos chegavam a todo momento para relatar a satisfação com essa atividade, que seria impressa e divulgada para todos da escola. É fato que dificuldades surgiram, a começar pela falta de material necessário para fazer as xilogravuras com os alunos. Para isso, comprei a maior parte dos instrumentos necessários para a execução dessa tarefa como a tinta e os isopores. Essa fase foi muito satisfatória, o desenho das xilogravuras foi outro momento em que eles demonstraram prazer ao realizarem. Eles se empenharam bastante para fazer tudo da melhor forma possível. Outras dificuldades foram o tempo corrido das aulas e, ainda, a necessidade de finalizar a atividade a tempo para a culminância de um projeto maior desenvolvido na escola, porém, esse tipo de coisa acaba virando rotina no nosso trabalho, porque é o que temos na maioria das vezes. Mas acredito que devemos ter em mente que o nosso trabalho não pode parar diante dessas dificuldades.

Como produto final os alunos produziram seis cordéis, alguns em dupla, trios ou individualmente. Os mesmos foram reunidos em um único livreto denominado: Eu, poeta da terra e da minha gente. Outra dificuldade foi com relação à impressão desses livretos, pois a escola não dispunha de dinheiro para

isso e, mais uma vez, para não ver o trabalho estancar, encomendei a impressão desses livretos por conta própria. No dia da culminância do projeto maior, houve a apresentação desse trabalho com a leitura dos cordéis feita pelos próprios alunos que os produziram. Os alunos tiveram a oportunidade de vender os cordéis e arrecadar uma quantia que seria utilizada para a festa de conclusão do Ensino Fundamental que eles estão organizando. É muito importante esse momento da partilha, quando todos da comunidade escolar tomam ciência dos trabalhos realizados no contexto escolar.

2) Diálogo com o docente: perguntas e respostas

▶ *Professor, por que escolheu relatar esta experiência?*

Esse momento ficou marcado muito positivamente na minha mente. Até então não havia realizado nenhum trabalho com o cordel e os alunos também não haviam feito algo assim. Fiquei muito feliz com a boa recepção dessa atividade com os meus alunos do 9º ano. É um trabalho que pretendo realizar sempre. Precisamos conhecer mais nosso povo, nossas histórias, as marcas culturais e manifestações linguísticas da nossa gente. Esse caso de ensino proporcionou isso para todos nós.

▶ *Que aprendizado(s) você tirou dessa experiência com os alunos?*

Aprendi que precisamos escutar mais nossos alunos, muitas outras ideias surgiram durante essa atividade, algumas com certo ar de tristeza, porque essa turma, ou a maior parte dela, sairá da escola para iniciar outra fase de estudos no Ensino Médio. Aprendi que podemos pensar atividades que motivem os alunos. Não temos como fugir dos conteúdos já previstos no currículo, mas isso não quer dizer que não podemos fazer nada além deles. O livro não trazia o trabalho com o cordel em sala de aula, mas pensei, planejei e deu certo. Atividades como essa, em que os alunos são instigados a interagir uns com os outros são trabalhosas, sim, mas são muito mais significativas. Eu sempre aprendo muito com esses momentos.

▶ *Como se sentiu ao relatar algo desenvolvido por você na sala de aula?*

Não pensei que fosse gostar tanto. É bem diferente quando passamos a refletir para escrever algo que produzimos com nossos alunos para alguém. Esse

momento de parar para lembrar algo que não ficou nos registros escritos e nas fotografias faz a gente pensar bastante sobre o que fizemos. É uma oportunidade que todo professor poderia se dar em algum momento da sua vida. Acredito que não teria feito isso se não fosse esse convite. Fiquei feliz por ter aceitado. É um momento de reflexão muito bom.

Compreendendo e expandindo os horizontes sobre o caso de ensino

O caso de ensino: *o cordel enquanto manifestação da cultura e da língua de nossa gente* (título atribuído pelo professor) constitui-se como uma narrativa reflexiva em que um professor de língua portuguesa do ensino médio detalha uma situação que ele vivenciou durante o primeiro semestre de 2017. A produção textual realizada com os alunos foi uma atividade que o professor planejou para o ano, no entanto, foi, segundo ele, antecipada devido à solicitação de ações a serem desenvolvidas pelos professores em função da Campanha da Fraternidade do ano de 2017⁴ e pensada com base em questões sociais consideradas de forte apelo popular, conforme destacou o professor quando no último contato estabelecido. Por esse motivo, é comum presenciar a abordagem de temas desenvolvidos por essas campanhas em muitos contextos escolares como modo de informação e conscientização da comunidade sobre essas questões.

Diante disso, ressaltamos a postura do professor ao tentar desenvolver um trabalho significativo no âmbito da referida campanha, levando seus alunos a realizarem algo que os aproximasse do espaço-tempo próprios, no caso, o sertão paraibano significado por eles naquele momento. Temos, pois, uma maneira que o docente encontrou para associar uma atividade proveniente de uma solicitação externa, uma vez que não surgiu propriamente de seu plano, àquilo que percebeu ser condizente com uma atividade na área de linguagem e, por isso, acentuada como bastante produtiva. Vejamos sua fala:

⁴ O lema da referida campanha para o ano de 2017 foi “Cultivar e guardar a Criação”.

Percebi que poderíamos produzir um trabalho bem significativo, já que a Campanha da Fraternidade trata dos biomas como tema e, sendo o nosso bioma o da caatinga, pensei que os alunos teriam um momento bem oportuno para refletir sua cultura, a nossa língua, o povo e, com isso, conhecer a força, mas, também, as fragilidades de nosso torrão.

Neste sentido, vemos a importância de o professor de língua materna elaborar estratégias de ensino que pensem o estudo da língua enquanto concreta e viva e, com isso, construir uma realidade (re)significada para seus alunos no ambiente escolar. Essa significação, quanto ao ser aluno, pode ser observada quando o professor diz: **“pensei que os alunos teriam um momento bem oportuno para refletir sua cultura, a nossa língua, o povo e, com isso, conhecer a força, mas, também, as fragilidades de nosso torrão.”** Há, pois, um deslocamento, a partir do qual o professor constrói uma identidade para esse aluno, uma identidade relacionada ao lugar em que se encontram, à cultura na qual estão inseridos, a sua realidade mais próxima.

A visão de texto que se percebe relaciona-se à visão de língua referida. Diante disso, consideramos que há uma compreensão de texto que ultrapassa o material linguístico para chegar ao discurso e, dessa forma, ao encontro da identidade construída por essas relações dialógicas, por aquilo que professor, alunos e outros produziram e significaram juntos no processo de comunicação discursiva. Neste âmbito, destacamos indícios de que os alunos foram levados a refletir, dentre outras questões, sobre o sujeito produtor do enunciado (o cordelista), a situação de produção, as motivações que levaram o sujeito autor a elaborar tal projeto de dizer, a refletir sobre as características elementares à produção do gênero cordel.

A conversa que disse ter feito com os alunos para tratar da campanha, das demandas da escola e do que iriam realizar remete-se a um diálogo aberto a sugestões de todos. Esse tipo de agir docente pode ser pensado por

todo professor quando se põe a pensar e a comunicar suas “propostas”, no que se refere às atividades que pretende realizar em sala, que nem sempre surgem como proposições. É fato que, ao docente, são atribuídos muitos deveres, a começar pelos caminhos que precisa programar para todo o decorrer do ano letivo, no entanto, esse dever “maior” não pode engessar ou impedir um trabalho docente fundamentado na construção de sentidos.

Diante da realidade descrita e valorada pelo professor, percebe-se uma inclinação para a escuta: **“A etapa inicial dessa atividade foi conversar com os alunos sobre a proposta da coordenação e o que eu estava planejando fazer com eles”**. Além disso, destacamos sua disponibilidade em trabalhar uma atividade na qual disse sentir certa insegurança, mas que demonstrava esforço em aprender, em aprender junto com os seus alunos. Parece ter sido o que ocorreu com ele, quando declarou não ter tanto conhecimento sobre o gênero, pelo menos não como um produtor, mas, sim, enquanto leitor.

Reforcemos, neste momento, o ser professor como um eterno aprendiz e, por isso, a necessidade de ele reconhecer o tempo e o espaço da sala de aula como instantes de constantes transformações, bem como os momentos em que ele se dedica a pensá-la como a continuidade necessária ao seu agir. Por assim dizer, o professor não se forma como tal na graduação, ele torna-se e continua professor na sala de aula e/ou nos momentos em que ele se mantém inclinado para esse acontecimento e, portanto, para o outro: o seu aluno. Sendo assim, destacamos a palavra do professor quando se expressa: **“Passei a me aprofundar mais por conta dessa atividade. Eu aprendi muito junto com eles.”** Por esse caminho, percebemos o ensino enquanto processo. Disso, surge a necessidade de atividades que possam ser fundamento para outras, que possibilitem reflexões várias para outras ações.

Sobre este aspecto, destaquemos uma ação anterior ao trabalho dos cordéis: a produção de poemas rimados, que retornou como um conhecimento fundamental para o avanço do caso ilustrado, já que uma das

características básicas do cordel havia sido trabalhada anteriormente pelo professor.

Em momento anterior havia trabalhado com esses alunos a produção de poemas com foco na conexão das ideias para a rima e o ritmo empregados e necessários para a construção desses poemas. Esse conhecimento foi retomado com o estudo dos cordéis.

O foco atribuído parece ter sido uma real e mais aprofundada interação entre os sujeitos construtores da realidade narrada e, com isso, a (re)construção do conhecimento pela situação de comunicação estabelecida durante esse trabalho, que tende a ser viva, concreta e real e iniciada pelo contexto dos sujeitos daquela situação de comunicação. Nesse percurso, cumpre destacar o processo de reescrita dos cordéis descrito:

A interação foi muito importante em todo o processo, especialmente, o da escrita e reescrita dos textos. O momento da reescrita foi realizada em grupos, cada um tinha a tarefa de ler os textos dos outros colegas e dar sugestões para a melhoria das histórias. Essa etapa não foi fácil.

A reescrita de textos em atividades de produção textual é sabidamente um ponto delicado, o “calcanhar de Aquiles” de muitos professores de língua. Pela fala, percebemos a dificuldade de tentar um trabalho de reescrita com foco na construção coletiva do conhecimento, em que, inicialmente, os primeiros leitores dos textos foram os próprios colegas da turma e, posteriormente, os que dariam as sugestões de mudança e melhoria. Neste âmbito, mais uma vez, atentamos para a importância da mediação do professor em todo o processo.

Sobre as dificuldades, estas são significadas como sendo inevitáveis no cotidiano escolar, porém, não podendo (ou não devendo) tornar o trabalho impossível. As dificuldades descritas neste caso vão desde o desenvolvimento

das estratégias de ensino a outras de cunho material e financeiro. Conforme vemos, o docente utilizou recursos próprios para a compra de parte do material para a produção das xilogravuras, bem como para a divulgação impressa dos cordéis. Neste dizer, destacamos uma realidade escolar não muito difícil de ser encontrada em outros contextos e que o professor sentiu a necessidade de se expressar quanto aos obstáculos que ele encontrou no caminho. Assim, a ideia de superação, por parte de professores, alunos e das adversidades que atravessam a realidade escolar brasileira é ainda assumida e valorada de modo positivo, no dizer do professor. Neste âmbito, atentemos para a relação de submissão do professor diante do tempo que acabou sendo (im)posto ao seu trabalho e ressignificado, no caso de ensino, como mais uma dificuldade por ele enfrentada:

Eles se empenharam bastante para fazer tudo da melhor forma possível. Outras dificuldades foram o tempo corrido das aulas e, ainda, a necessidade de finalizar a atividade a tempo para a culminância de um projeto maior desenvolvido na escola, porém, esse tipo de coisa acaba virando rotina no nosso trabalho [...].

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à proposta de divulgação impressa dos cordéis. Os alunos, muitas vezes, desenvolvem alguma produção escrita por simples obrigação (im)posta por professores. Decerto, proporcionar aos alunos um momento de reconhecimento por parte da comunidade escolar pode ser um fato mobilizador, aspecto sobre o qual o professor procura colocar um acento valorativo positivo.

Com isso, os alunos tomaram consciência de que outros, além do professor, conheceriam aquele trabalho. Entendemos, pois, que possibilitar aos alunos o desenvolvimento de uma atividade de produção textual que vá além do diálogo estabelecido entre os interlocutores, professor e alunos, como a descrita aqui, deve ser encarada como uma atitude responsável e responsiva daquele que se propõe a refletir, com seus alunos, sobre a língua

que os significam. É, pois, uma abertura para novos horizontes, para outros caminhos metodológicos ressignificadores da produção dialógica do conhecimento nas aulas de língua materna.

Considerações finais

Nossa intenção, com esse trabalho, foi escutar, compreender, interpretar um discurso, único, singular e próprio de um professor de língua materna sobre um trabalho desenvolvido em sala de aula e que, de algum modo, marcou valorativamente sua vida (cronotopicamente) e a vida dos alunos (exotopicamente). Nossa leitura permitiu compreender que não podemos dizer como se construiu a identidade professoral deste sujeito, com o qual mantivemos contato pelo dado analisado, uma vez que o que temos é um recorte, um dado singular, um pedaço do mundo desse sujeito, para o qual atribuímos sentidos-outros.

Podemos, sim, considerar, a partir dos indícios encontrados em sua narrativa, que o trabalho desenvolvido foi, para ele, significativo à sua formação, à sua identidade, e (re)colocado, (re)valorado no momento em que se dispôs a narrar e a refletir sobre esse acontecimento. Por isso, para nós, essa identidade professoral não é, ela se dá, se constrói, ela continua, assim como é o sujeito bakhtiniano: (in)completamente inacabado. E nesse inacabamento surge uma proposta: a produção de um caso de ensino, de uma narrativa, de um discurso, em meio a tantos outros que contribuíram/contribuem para a sua formação e constituição do seu ser professor.

Assim, com essa escuta que empreendemos aqui, esperamos contribuir de alguma forma para a teia dialógica em que se inserem as pesquisas com narrativas do vivido em sala de aula enquanto etapa para o autodesenvolvimento profissional, portanto, para a formação de professores de língua materna, bem como para as pesquisas no âmbito das ciências

humanas, especialmente naquelas inseridas na interface dos domínios da linguagem e da educação.

Referências

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c.

BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BELOTI, A.; MENEGASSI, R. J. A constituição teórica, metodológica e prática sobre revisão e reescrita na formação docente inicial-PIBID. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 9-32, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/2396/1306>>. Acesso em: 25 maio 2018.

BESSA, J. C. R. Das múltiplas facetas do dialogismo bakhtiniano: reflexões teóricas e um percurso analítico de estudo. In: FERREIRA, F. A.; LUDOVICE, C. A. B.; PERNAMBUCO, J. (Org.). *O texto: processos, práticas e abordagens teóricas*. 1ed. Franca, SP: Editora UNIFRAN, 2016, v. 1, p. 10-31.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: EDUSP, 1994, p. 11-27.

CAMPOS, M. I. B. Bakhtin e o ensino de língua materna no Brasil: algumas perspectivas. *Conexão Letras*, v. 11, n. 16, p. 123-137, 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/70359/39817>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

DUEK, V. P. *Educação inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores*. 2011. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. de. Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem

sempre é bom). *Educ. rev.*, v. 15, n. 15, p.109-117, 1999. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2061/1713>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

GERALDI, J. W. A linguagem em Paulo Freire. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 23, p. 7-20, 2005.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587/661>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

GERALDI, J. W. Passando em revista ideias sobre o ensino de língua portuguesa: uma entrevista com João Wanderley Geraldi. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 490-496, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/2433>>. Acesso em 20 maio 2018.

GOLDSTEIN, N. S. Gêneros do discurso e gramática no ensino de língua materna. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 95-109, 1º sem. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4397/4558>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

PERNAMBUCO, J.; FIGUEIREDO, M. F. Contribuições bakhtinianas para o ensino da gramática. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 682-696, maio 2011. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1329/873>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

PUZZO, B. M.; SANTOS, S. S. B. Gênero discursivo e as novas linguagens no ensino de língua portuguesa. *Linha D'Água (Online)*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 26-43, dez 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/102989/106320>>. Acesso em: 25 maio 2018.

SHULMAN, L. Just in case: reflections on learning from experience. In: COLBERT, J., TRIMBLE, K., AND DESBERG, P. Ed. *The case for education: contemporary approaches for using case methods*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon, 1996, p. 197-217.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebido em setembro de 2018.

Aprovado em junho de 2019.

A prática da contação de histórias por professoras da educação infantil

Maria Irene Miranda¹
Valéria Silva²

RESUMO

O presente artigo versa sobre uma investigação de campo desenvolvida com professoras do segmento da educação infantil que contam histórias. A contação de história, componente primordial do universo literário, está presente nesse contexto. O objetivo do trabalho foi conhecer as concepções de contação de histórias destas docentes, analisar como a literatura é levada para as escolas, como recorrem e escolhem as obras; e ainda, identificar interfaces entre esta prática e a realidade e dos alunos. Apresentamos o delineamento da pesquisa, as descobertas e resultados alcançados definidos por dois eixos temáticos que destacam as concepções e escolhas das professoras no que tange a contação de histórias, bem como a interfaces com a realidade e demandas dos alunos. O texto aponta avanços e ambiguidades das docentes na abordagem com as histórias.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Contação de histórias. Docentes. Educação infantil.

The practice of telling stories of teachers childhood education

ABSTRACT

This article deals with a field research carried out with four teachers of the municipal education network in the segment of early childhood education that tell stories. The storytelling, a primordial component of the literary universe, is present in this context. The objective of this work was to know the conceptions of storytelling of these teachers, to analyze how literature is taken to schools, how they use and choose works; and

¹ Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-2918-8524>. mirenemufu@gmail.com.

² Mestre em educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-9420-8184>. valeriasilvaluz@hotmail.com.

also, to identify interfaces between this practice and reality and students. I present the outline of the research, pointing out the findings and results achieved defined by two thematic axes that highlight the conceptions and choices of the teachers regarding the storytelling, as well as the interfaces with the reality and the demands of the students; I discover through the research some ambiguities committed by the teachers in approaching the stories.

KEYWORDS: literature, storytelling, teachers, early childhood education.

* * *

Delineamentos e caminhos da investigação

O desejo de investigar a contação de histórias percorre os tempos escolares, perpassa a vida acadêmica e profissional de muitos docentes. O fascínio pelo universo das histórias possibilita galgar os caminhos da arte das narrativas; A busca pelo aprimoramento nesta arte somado as experiências em sala de aula foram, com o passar do tempo, aguçando nossas inquietações que paulatinamente foram consubstanciadas gerando o objeto de investigação: o professor da educação infantil que trabalha com a contação de histórias; tema que culminou em uma proposta de pesquisa.

Ressalte-se que o caráter pessoal do trabalho do pesquisador tem uma dimensão social, o que confere o seu sentido político. Esta exigência de uma significação política englobante implica que, antes de buscar-se um objeto de pesquisa, o pós-graduando pesquisador já deve ter pensado no mundo, indagando-se criticamente a respeito de sua situação, bem como da situação de seu projeto e de seu trabalho, nas tramas políticas da realidade social. Trata-se de saber bem, o mais explicitamente possível, o que se quer, o que se pretende no mundo dos homens. (SEVERINO, 2002, p. 146).

Os estudos e levantamentos incidiram sobre quatro professoras de escolas municipais de uma cidade de médio porte do sudeste brasileiro, do segmento da educação infantil que divulgam suas propostas de contação de histórias nas redes sociais. O contato com as participantes ocorreu por meio de diálogos abertos e flexíveis, no decorrer de entrevistas reflexivas, quando pudemos esclarecer dúvidas, acrescentar outras questões e favorecer as interlocuções. Como acrescenta Szymanski, (2010), este instrumento combina questões abertas que conferem liberdade entre entrevistado e entrevistador sem abrir mão dos critérios e condutas investigativas inerentes à pesquisa.

Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece. Como experiência humana, dá-se no “espaço relacional do conversar” [...] (SZYMANSKI, 2010, p. 11).

Agregando sentido a entrevista reflexiva utilizamos a análise documental de planos de aula das professoras; os registros apontaram dados importantes sobre o que se pretendia: conhecer as concepções de contação de histórias das professoras.

Outro instrumento utilizado na coleta de dados foi o Grupo focal, trata-se de uma dinâmica de grupo com pessoas com características em comuns, nesse caso as quatro professoras participantes, conduzidas por diálogos intermediados por um moderador que lança as questões para que se posicionem.

O moderador deve ter conhecimento sobre o assunto, a dinâmica conta também com a presença de um relator que faz os registros durante as interações.

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia - a- dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2005, p. 11).

As investigações tiveram por princípios a abordagem hermenêutica que nas palavras de Santos Filho (2007), consiste em compreender o significado das ações dos participantes e interpretá-las mediante um processo de movimento constante entre as partes e o todo; ou seja, entre os agentes envolvidos e seu contexto.

Do ponto de vista metodológico, a abordagem hermenêutica se encaminha dentro dos parâmetros seguintes: (a) busca esclarecer o contexto dos diferentes atores e das propostas que produzem; (b) acredita que existe um teor de racionalidade e de responsabilidade nas diferentes linguagens que servem como veículo de comunicação; (c) coloca os fatos, os relatos e observações no contexto dos atores; (d) assume seu papel de julgar e tomar posição sobre o que ouve, observa e compartilha; e (e) produz um relato dos fatos em que os diferentes atores se sintam contemplados. (MINAYO, 2010, p.167).

A partir da abordagem hermenêutica encontramos subsídios e

respaldo na metodologia interpretativa, uma vez que nos permite compreender a realidade contínua em constante movimento, possibilita ainda confrontar os dados do fenômeno em estudo pela interação da teoria relacionada aos elementos verbais e não verbais.

Por meio de uma revisão bibliográfica cautelosa foi possível discorrer sobre os percursos da literatura desde sua origem, destacando como ocorriam a contação de histórias, a difusão e os registros em tempos antigos, e ainda abarcando a capacidade de renovação das narrativas na contemporaneidade até chegar às narrativas no contexto da educação infantil aliadas ao processo de aprendizagem.

Revisitar o referencial teórico possibilitou-me conhecer os caminhos das histórias em suas diversas configurações: anedotas, causos, narrativas, contos, lendas, poesia, prosas, fábulas, dentre outros; delineando os percursos e fronteiras dos discursos narrativos que perfazem este universo. Revisitamos a origem das narrativas e os seus contornos nos aspectos: estéticos, culturais, sociais, educacionais. Também abordamos o surgimento dos primeiros contadores de histórias, destacando como estas narrativas perpassaram espaços e tempos até os dias atuais.

Na organização e análise de dados, o texto foi composto por dois eixos temáticos: concepções e práticas de professoras que contam histórias e literatura na escola. O primeiro eixo teve com objetivo conhecer as concepções das professoras em relação a contação de histórias.

Ficou evidenciado que os princípios e valores das docentes incidem diretamente na metodologia, nos recursos disponíveis, no ambiente e no uso das tecnologias. O segundo eixo teve o objetivo de compreender como as obras chegam às escolas e evidenciar as interfaces com a realidade e necessidade dos alunos.

Nesse momento tornou-se evidente a influência das determinações da Secretaria Municipal de Educação na condução do processo pedagógico, assim como algumas ambiguidades das docentes na prática da contação de histórias. A seguir apresentamos a composição dos eixos temáticos, as

inferências e descobertas geradas pela pesquisa.

Concepções e práticas de professoras que contam histórias

Apropriar-se das informações coletadas, organizar os dados, fazer o tratamento de forma sistematizada, estabelecer as devidas relações, explicitar o caráter epistemológico que responda as indagações suscitadas na pesquisa, tendo como referência metodologias e abordagens que sustentem os argumentos e inferências, constitui-se uma tarefa minuciosa que exige cautela, bem como a revisão bibliográfica.

Mas do mesmo modo como existem vários processos de levantamento de dados empíricos, existem igualmente vários modos de interpretação lógica destes dados. Trata-se dos vários métodos epistemológicos utilizáveis para a compreensão significativa dos dados reais. (SEVERINO, 2002, p.150).

A partir deste percurso, os instrumentos elencados para as análises de dados nos possibilitaram interpretar, comparar, descobrir fatos, fazer inferências e desvendar resultados. A entrevista reflexiva, a análise documental de planos de aula e a dinâmica do grupo focal, revelaram que as professoras acreditam nas abordagens com as histórias no segmento da educação infantil como algo essencial, de suma importância, uma possibilidade ímpar de marcar a vida das crianças.

Importante destacar que nos documentos oficiais como: referenciais, parâmetros e diretrizes que orientam as práticas na educação infantil a contação de histórias têm papel fundamental.

[...] ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o

momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida. [...] (BRASIL, 1998, p.143).

As participantes da pesquisa são graduadas em pedagogia, com exceção de uma com formação em letras; as idades variam entre 38 a 46 anos; todas com experiência no exercício na função há mais de 5 anos.

Os valores e princípios que as professoras atribuem as histórias incidem diretamente em suas práticas cotidianas e concomitante geram fatores que determinam a metodologia, os recursos didáticos, o ambiente e o uso da tecnologia para efetivação da contação de histórias.

Neste sentido as docentes ajustam os recursos didáticos à metodologia por meio da preparação prévia, manuseio de livros, roda de conversa, dramatização, sondagem prévia de histórias, uso de fantoches diversos, roupas e acessórios, estabelecimento de um clima favorável, um convite às histórias.

As docentes também dispõem de recursos internos e externos que nas palavras de Machado (2004) são essenciais para a qualidade da contação de histórias; esses elementos devem combinar com a narrativa.

A intenção, o ritmo e a técnica constroem passo a passo a possibilidade da presença, a capacidade de responder criadoramente a tudo que ocorre no instante da narração, com vivacidade e confiança. Confiança na potencialidade de seus recursos externos e internos, confiança na história como um presente que ele oferece a si mesmo e à sua audiência. Estar presente é poder PRESENTEAR. (MACHADO, 2004, p. 81).

Em relação ao ambiente, as professoras relataram como essencial a predisposição para a transformação; uma pequena sala pode adquirir as mais variadas configurações, nos espaços alternativos ocorre a mudança dos objetos e as adaptações necessárias para que a contação de histórias aconteça.

Com exceção de uma escola, as demais são casas adaptadas, as professoras exploram o quiosque, a sala de aula é remodelada retirando-se as carteiras e objetos, exploram as áreas livres, o refeitório dentre outros. Cientes da precariedade dos ambientes as docentes promovem as transformações necessárias para que a atmosfera das histórias aconteça.

No que concerne ao uso da tecnologia, é uma aliada ao trabalho das docentes que: fazem pesquisas, estudos, utilizam vídeos, usam a internet, data show, microfone; caixa de som, celular, divulgam seus trabalhos nas redes sociais, fazem postagens, etc.

A pesquisa investigou as concepções das docentes em relação a contação de histórias, elas acreditam na potencialidade contida nas narrativas, efetivam suas práticas com determinação, comprometimento e sensibilidade, estas iniciativas merecem destaque por fazer das narrativas parte de suas ações diárias; tendo em vista que no universo da educação infantil existem profissionais que não ousam trazer estas abordagens para o chão da escola.

Em consonância com as concepções das docentes, Egan (2002) destaca que as crianças devem ter acesso às histórias desde cedo, sendo assim, torna-se imprescindível a forma como o professor as conduz a este universo.

Faz-se necessário destacar que o segmento da educação infantil constitui uma fase importante também para o trabalho intelectual; nessa perspectiva inserir a literatura infantil desde a mais tenra idade contribui significativamente para a aprendizagem das crianças.

A experiência de nos sentirmos parte de um conglomerado humano que compartilha e reusa os símbolos para que o território

da linguagem seja decifrado, expresso e habitado é que outorga um sentido profundo à literatura e essa revelação se torna patente nos primeiros anos de vida. Nessa aresta que mescla o universal e o particular e a qual nos permite reconhecer, diferenciar e construir a nós mesmos por meio de um diálogo com as páginas da cultura é que encontro uma justificativa profunda para incluir a formação literária no baú familiar de nossas crianças, como alternativa de nutrição emocional e cognitiva e como equipamento básico para habitar mundos possíveis na medida de cada ser humano. (REYES, 2010, p. 14).

Compreendendo a literatura como alternativa, as docentes favorecem às crianças o contato com este bem cultural que se manifesta das mais variadas formas: lendas, contos, prosas, poesias narrativas ou outros tantos aspectos; nestas experiências as professoras promovem interações, mediação, socialização e intersubjetividade, relações compartilhadas no encontro com as histórias.

A literatura na escola

As investigações nos possibilitaram fazer descobertas e compreender como ocorrem as escolhas das obras e como elas são inseridas nas escolas. Identificamos que as docentes abordam com frequência as narrativas, usam como critério de escolha, os eixos de trabalho da Secretaria Municipal de Educação (SME), que são as orientações curriculares para os planejamentos do trabalho docente. Dessa forma os eixos constituem ponto de partida para definição das obras literárias.

Explicitando de forma breve, a SME define quatro eixos de trabalho: natureza e sociedade, matemática, linguagem oral e escrita, autonomia e identidade, distribuídos cada qual em quatro aulas semanais que perfazem o total de dezesseis horas semanais compondo a somatória da carga horária do professor.

Por ser assim, o professor deve contemplar estes eixos, seja individualmente ou articulados entre si, apresentando-os nos planejamentos e nos diários de classe; tal exigência incide nas ações efetivas no dia a dia em sala de aula e reflete na maneira de abordar as histórias.

No cumprimento destas prescrições as docentes não atentam para o paradoxo entre suas concepções e valores em relação as narrativas e o que realmente se efetiva no momento da prática. Quando inserem as histórias tendo como foco as determinações da SME, evidenciam-se os equívocos nas abordagens com as narrativas.

Uma característica comum às professoras, se deteve sobre o acervo, e cursos de formação docente propostos pela Secretaria Municipal de Educação; elas utilizam obras que são fornecidas pelo governo às escolas e comumente abordam as mesmas obras.

A partir do que acreditam ser o trabalho com as histórias, as professoras compreendem a dimensão da literatura como princípio de: arte, estética, fruição poética, subjetividades, etc.

Entretanto a pesquisa identificou que em várias circunstâncias essa concepção não condiz com a realidade, por exemplo, quando a literatura se prestou ao cumprimento dos eixos de trabalho, quando foi destinada a fins moralizantes e disciplinares, ou ainda quando esteve a serviço de temas específicos, culminando em finalidades utilitaristas, como atender as datas comemorativas. Essa abordagem pedagógica da literatura pode ser considerada um equívoco.

A literatura infantil, nessa medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. Com efeito, ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura- a de “conhecimento do mundo e do ser”. (ZILBERMAN, 2003, p. 29).

As docentes reafirmaram a necessidade de as histórias atenderem aos eixos de trabalho, relataram que abordam as narrativas para trabalhar

datas comemorativas, alfabetização ou reforçar temas; não apontaram que cumprir com a exigência de articulações e finalidades atribuídas as histórias promove a fragmentação da literatura. Consideramos que, como nos mostra Oliveira (2012, p. 38), que:

A Educação Infantil não deveria envolver-se com a questão do *currículo*, termo em geral associado a certo percurso de escolarização vivido no Ensino Fundamental e norteado por práticas reconhecidamente fragmentadas e restritivas e centrado na ideia de disciplinas, de matérias escolares. (OLIVEIRA, 2012, p. 38).

Ainda nesse sentido Hunt (2010) nos alerta que, a literatura não pode servir de reforço ou complemento de conteúdo, não se apresenta de maneira estática, ela é *significante e não significado*, provoca no outro as mais variadas sensações e ilações.

É válido dizer que não existe requisito para que a criança se envolva com uma história, destarte a maneira como o professor dispõe dos recursos internos e externos e interage com o público, propicia trocas entre quem conta e quem ouve; a partir disto os ouvintes podem manifestar diferentes emoções e sensações, desencadear sentimentos de alegria, satisfação, curiosidade, criatividade; ou ainda emergir conflitos internos de angústia e tristeza, tornando latente a imaginação, a representação e o simbólico, caráter essencial da literatura.

A prática regular de ouvir histórias pode, pois, estimular todo um conjunto de capacidades cognitivas, as crianças conseguindo interpretar histórias cada vez mais sofisticadas necessariamente desenvolvem um sentido de causalidade mais apurado”. (EGAN, 1994, p. 101).

O universo literário é uma arte plural, polissêmica, representativa, é magia, simbolismo, essência. Sobre este prisma trabalhar com as histórias clássicas como: Chapeuzinho vermelho, Rapunzel, A galinha ruiva, Os três porquinhos, etc, torna-se primordial. No entanto a pesquisa evidenciou que os contos clássicos são abordados para trabalhar os eixos: identidade, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática, comportamento, moral, as datas comemorativas. A título de ilustração, o clássico “A galinha Ruiva” abordado por uma das professoras desencadeou um projeto com diferentes atividades pedagógicas.

[...] cabe então, pensarmos detidamente sobre os critérios utilizados nas escolhas dos livros, já que essas literaturas – por serem oferecidas para crianças e jovens – não podem ser reduzidas a meros objetos pedagógicos ou a discursos utilitaristas [...]. (KHALIL E ANDDRADE, 2013, P. 5-6).

Disciplinar a literatura e pedagogizá-la pode ser algo pernicioso. Nesse sentido em seu livro *Literatura em perigo*, Tzedan Todorov afirma que um problema significativo que vem ocorrendo no ensino de literatura nas escolas é fato de as teorias estarem se sobrepondo aos textos literários. Como abrevia o tradutor do livro, Caio Meira, no prefácio:

[...] O perigo mencionado por Todorov não está, portanto, na escassez de bons poetas ou ficcionistas, no esgotamento da produção ou da criação poética, mas na forma como a literatura tem sido oferecida aos jovens, desde a escola primária até a faculdade: o perigo está no fato de que, por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos (...) seu acesso à literatura é mediado pela forma “disciplinar” e institucional. (TODOROV, 2012, p. 10).

Foi possível inferir que as intencionalidades das professoras em revigorar a arte de contar histórias, vislumbraram mudanças, diferentes estratégias, entretanto na prática muitas vezes as histórias culminaram em lições pontuais, pretextos e atividades específicas.

Outro apontamento explicitado na pesquisa: as docentes por uma escuta ativa e sensível ao trazer para sala de aula as histórias, procuram atender as necessidade dos alunos e demandas emergenciais, estabelecendo interfaces com suas realidades.

Modelos mais recentes de Educação Infantil mostram a importância de seus educadores serem sensíveis às necessidades pessoais e sociais das crianças, tornando-se seus parceiros especiais em situações de adaptações e acolhimento, identificação e explicitação de sentimentos, ou no enfrentamento de conflitos. Essas situações, tão comuns no dia a dia da Educação Infantil, não podem mais ser consideradas fortuitas. São, ao contrário, a essência do cotidiano dos grupos infantis, e o professor deve estar preparado para participar delas e encaminhá-las. (OLIVEIRA, 2012, p.71).

As demandas emergenciais são fatos, situações e circunstâncias que surgem no cotidiano escolar e não estão prescritas no planejamento.

Considerando o contexto, as docentes certificam-se das necessidades das crianças, extraem ideias no momento da roda de conversa, organizam os planejamentos, confeccionam materiais; observam a realidade da turma no dia a dia como, por exemplo, situações de comportamento, brigas, bullying, separação, abandono, valores como respeito, amizade, socialização, etc.

Ancoradas na dimensão do humano e escuta ativa as professoras ressaltaram a importância em ouvir as crianças, descreveram que cada turma possui características peculiares e que histórias que tratam do companheirismo, dificuldades familiares, bullying, amizade, solidão, morte, tristeza, são comuns neste contexto.

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade – e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro. (BETTELHEIM, 2002, p. 13).

Outro fator preponderante descrito pelas docentes, se concentra no fato de as crianças analisar as narrativas, interpretar os personagens, opinar seus gostos e predileções, sentirem se entusiasmadas e motivadas ao serem protagonistas das histórias, inseridas nas tramas das narrativas.

Todas essas aprendizagens são de natureza sociocultural, portanto não ocorrem espontaneamente como decorrência do desenvolvimento biológico, mas resultam da participação de crianças em práticas socialmente circunscritas, em que ouvem histórias, lidas ou contadas, com a mediação de adultos. (BRANDÃO, ROSA, 2011, p. 35).

Sobre esta preponderância, Cademartori (1987) destaca a importância em ofertarmos obras infantis às crianças com potencial que garanta possibilidades amplas de sentido, que os interesses pedagógicos jamais sobreponham os literários.

As quatro professoras em suas abordagens com as histórias são referências para seus alunos, compreendem o significativo papel que desempenham e que incidirá definitivamente nas vidas das crianças: construção da identidade, autonomia, formação da personalidade, gosto

estético, habilidade crítica, dentre outros.

Neste contexto o papel significativo do professor como mediador, promotor de interações e incentivador do processo de aprendizagem que envolva as temáticas com a contação de histórias exige reflexão sobre as propostas, atento as múltiplas dimensões que envolvem a formação do aluno, abarcando os aspectos emocionais, cognitivos, físicos, afetivos e sociais.

Olhar para as práticas culturais nas quais as crianças se envolvem e constroem sentidos sobre o mundo constitui boa direção para nortear o trabalho pedagógico visando a mediação de situações de aprendizagens significativas em um movimento de reflexão/avaliação constante. (OLIVEIRA, 2012, p.40).

As narrativas promovem nas rotinas diárias interações e diálogos como forma também de levar a criança a interpretar o mundo. É uma ferramenta de acesso à cultura, que se vale da interlocução do ritmo, música, oralidade, criatividade, ludicidade, imaginação e fantasia, do manuseio do livro, da exploração de diversos gêneros literários como caminho de aprendizagem às crianças.

Considerações finais

Pensar sobre a literatura e seus desmembramentos por meio de uma pesquisa permitiu analisar as concepções de professoras da educação infantil que contam histórias. Nesse sentido, o estudo revelou as concepções, valores e convicções dessas docentes sobre a contação das histórias, evidenciou como as obras são levadas para as escolas, e os critérios de definição das mesmas.

Os critérios de definição das obras preveem os eixos de trabalhos que fundamentam a proposta pedagógica, bem como as exigências da

Secretaria Municipal de Educação, contemplam também as necessidades dos alunos e as demandas emergenciais que são situações, fatos e circunstâncias que ocorrem no dia a dia da sala de aula que permitem as docentes fazer escolhas de quais histórias vão abordar.

A partir destes parâmetros as professoras fazem: consulta pessoal das obras, pesquisam, selecionam, partem do princípio das suas próprias experiências, além de utilizarem o material que é fornecido às escolas.

As escolas recebem do governo pela Fundação Nacional do Livro infanto-juvenil (FNLIJ) caixas de livros, como são os mesmos acervos distribuídos em todas as unidades de educação infantil comumente as docentes recorrem as mesmas obras como: “O menino e o peixinho”, “Rafaela Tagarela”, “O Minhoco Apaixonado”, etc. Além das obras que recebem, as docentes abordam os clássicos infantis como “Pinóquio” e “Galinha Ruiva”, e os contos de fadas.

Ficou evidenciado que as professoras ao abordar as histórias, confiam no potencial contido nelas, acreditam que levam para as crianças uma literatura de qualidade com dimensão estética, poética, simbólica e singular.

Todavia foi evidenciado que, a partir de suas concepções e princípios, as docentes contemplam essencialmente os eixos de trabalho e designam às histórias outras finalidades como: atender as datas comemorativas, execução de projetos, dentre outros.

Esse fato demonstra um desafio a ser enfrentado pelas docentes, o que exige um processo de formação contínua, ou seja necessitam de uma compreensão sobre a dimensão literária que abarca a prática das histórias como patrimônio cultural, os cuidados quanto ao que é oferecido nas escolas, sugerindo análise e pesquisas constantes sobre as obras, as maneiras de abordá-las, e o real papel que a literatura deve exercer neste contexto.

Enfim, a literatura infantil faz parte do patrimônio cultural e pode contribuir de modo significativo para a formação das crianças. Para isso é preciso avançar nas discussões e confrontos sobre o fazer docente, potencializando a produção de mudanças, a construção de novas

aprendizagens e transformações na prática social e cultural. Concordamos Goulart (2019) sobre o fato de que a arte da contação de histórias demanda

ações, atuações e interações entre o narrador, a narrativa e o seu público. Intercaladas entre silêncio ou musicalidade, as palavras são desenroladas em tonicidade, em tonalidades e em timbres diferenciados, compondo expressões, gestos, movimentos que são, em conjunto, orquestrados por um narrador, empenhado a conquistar o olhar atento e inebriado do seu público. (GOULART, 2019, p. 9)

A partir desse olhar empenhado em conquistar a atenção do outro o fazer docente pode inspirar, num movimento de ação e reflexão, para provocar melhorias nas abordagens com a contação de histórias, considerando a capacidade de provocar mudanças na forma de pensar, agir e sentir das crianças.

Referências

BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. 16ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BRANDÃO Ana C. P, ROSA, Ester C. de S. (org.). *Ler e Escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas*. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUSSATO, Cléo. *A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil?* 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

EGAN, Kieran. *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Trad. Maria do Céu Roldão. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

_____. *A mente educada: os males da educação e a ineficiência educacional das escolas*. Trad. Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

GATTI, Bernadete A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. (org.). *Ler e contar histórias: Das experiências profissionais às vivências pedagógicas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KHALIL, Marisa M. G, ANDRADE, Paulo F. (org.). *A literatura infantil e juvenil...ainda uma vez*. Uberlândia: GPEA, 2013.

MACHADO, Regina. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo. Editora cultural do livro, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12ª ed. São Paulo:Hucitec, 2010.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org.). *O trabalho do professor na Educação Infantil*. São Paulo: Biruta, 2012.

REYES, Yolanda. *A casa Imaginária: Leitura e literatura na primeira infância*. 1ª ed. São Paulo: Global, 2010.

SANTOS FILHO, José Camilo dos (org.). GAMBOA, Silvio. S. *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira- 4ª ed. Rio de Janeiro DIFEL, 2012.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). *A entrevista na educação: a prática reflexiva*. 3ª ed. Brasília: liber Livro editora, 2010.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na escola*. 11ªed. São Paulo: Global, 2003.

Recebido em novembro de 2018.

Aprovado em março de 2019.

Leitura em voz alta e discussões orais: estratégias de ensino nas aulas de Língua Portuguesa

*Márcia Andréa Almeida de Oliveira*¹

*Alessandra Karina Gomes de Araújo*²

RESUMO

Neste artigo, discute-se o efeito das instruções de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Com base nos estudos sobre leitura, bem como nas pesquisas qualitativa e documental e na análise de conteúdo, buscamos verificar os tipos de instrução que foram usados nas aulas ministradas por uma estagiária e com que frequência cada um foi mobilizado, bem como a relação entre eles e o engajamento dos alunos nas atividades e a quantidade de questionamentos que fizeram. Os resultados revelam que quanto mais leitura em voz alta e discussão oral sobre o texto maior é o engajamento dos alunos do 9º do Ensino Fundamental e menor a quantidade de dúvidas por eles demonstradas. O estudo também evidenciou que na prática de leitura silenciosa eles mostraram compreender menos os textos lidos em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Compreensão Leitora. Instrução de Leitura. Leitura em Voz Alta. Discussão Oral. Leitura Silenciosa.

Reading aloud and oral discussion: instruction strategies in Portuguese Language class

ABSTRACT

In this article, we discuss the effect of reading teaching in Portuguese language classes. Based on reading studies, as well as qualitative and documentary research and content analysis, we sought to verify the types

¹ Doutora em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-8214-7908>. andrea.almeida.oliveira@gmail.com.

² Graduada em Letras. Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-7838-6738>. alessandrakarinarabrito@gmail.com.

of instruction that were used by a trainee to teach reading, and how often she set each one. We also aim to identify the relationship between them and the students' engagement in the activities and the number of questions they asked. The results show that the more reading aloud and oral discussion about the text the higher is the engagement of the students attending 9th grade, and the lower is the number of questions. The study also showed that in the practice of silent reading they seemed to do not understand the texts read in the classroom.

KEYWORDS: Reading Comprehension. Reading Instruction. Reading Aloud. Oral Discussion. Silent Reading.

* * *

Learning to read and write ought to be one of the most joyful and successful of human undertakings.
Don Holdaway

Introdução

A partir da década de 1980 no Brasil, ganha expressividade a discussão de que ler não é somente decifrar sinais gráficos e de que a aprendizagem de leitura não está associada unicamente à alfabetização. Ainda hoje, é frequente a atribuição de problemas de leitura dos alunos ao professor dos três primeiros anos. Ressalte-se que a aprendizagem da leitura deve desenvolver-se durante a Educação Básica e para além desta, sendo, portanto, de responsabilidade de todos os professores, não só os de Língua Portuguesa.

Conforme Shanahan e Shanahan (2008) descrevem, o desenvolvimento do letramento envolve três níveis: letramento básico, letramento intermediário e letramento disciplinar³. Isso evidencia que os alunos precisam desenvolver habilidades específicas conforme a área de

³ “*Letramento básico*: habilidades de letramento, como decodificação e conhecimento de palavras mais frequentemente usadas, as quais são subjacentes a praticamente todas as tarefas de leitura.

Letramento intermediário: habilidades de letramento recorrentes em muitas tarefas, incluindo estratégias genéricas de compreensão, significados de palavras comuns e fluência básica.

Letramento disciplinar: habilidades de letramento específicas à história, ciência, matemática, literatura ou outra disciplina” (FISHER; FREY, 2015, p. 151).

conhecimento; por isso, é necessário que haja a participação de todos os docentes nesse processo.

Com base nos artigos lidos sobre o tema abordado, percebemos que eles versam mais frequentemente acerca do ensino de leitura na escola, em que se discutem as práticas existentes ou se analisam intervenções realizadas em diferentes níveis da Educação Básica (OLIVEIRA, 2003, ALVES, 2012, TASSONI; RIBEIRO, 2013, CAMILO, 2015, BARRETO; GUIMARÃES, 2015, ANGELO; MENEGASSI, 2016, GOMES, 2017, DANIA, 2018), bem como de concepções de ensino e estratégias de leitura (KLEIMAN, 1992, SILVA, 1999, RODRIGUES, 2007; FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, MENEGASSI, 2010, PANICHELLA, 2015, PEREIRA; SANTOS, 2017). O estudo aqui proposto se diferencia na medida em que descreve e analisa aulas de leitura, mediadas por sequências didáticas, focando nas instruções mobilizadas para ensinar os alunos a ler.

Para desenvolver a pesquisa, cujos resultados são aqui apresentados, baseamo-nos nos estudos sobre concepção de leitura (SOLÉ, 1998, ANTUNES, 2003, KOCH; ELIAS, 2014) e instrução de leitura (DUKE; MARTIN, 2015, GAMBRELL; MORROW, 2015, MURPHY et al., 2009, FOUNTAS; PINNELL, 2006), bem como nas pesquisas qualitativa e documental (GODOY, 1995) e na análise de conteúdo (GOMES, 1994, PÁDUA, 2002). Destarte, procuramos responder às seguintes perguntas: (i) Que tipos de instrução foram usados para ensinar leitura e com que frequência cada um foi mobilizado?; (ii) Qual é a relação entre o tipo de instrução e o engajamento dos alunos nas atividades?; e (iii) Qual é a relação entre o tipo de instrução e a demonstração de dúvidas pelos alunos?.

Conscientes do papel das ações do professor na aprendizagem da leitura, analisamos o fazer docente de uma estagiária em uma turma de Língua Portuguesa (língua materna), no tocante ao uso de instruções de leitura, buscando relacioná-las ao engajamento dos alunos, do 9º do Ensino Fundamental II, de escolas públicas da cidade de Belém, e à quantidade de dúvidas por eles demonstradas.

A seleção do ano escolar ocorreu em função dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb/2017), os quais mostram que os alunos do Pará alcançaram, no Ensino Fundamental – anos finais, 233,39 em leitura, índice abaixo da média nacional, que é 251,68. Esses resultados revelam também que 65,94 desses estudantes não alcançaram o nível 4, em uma escala de proficiência que contém nove níveis, apontando um desenvolvimento rudimentar da compreensão leitora⁴.

A fim de direcionar a discussão em torno do tema da pesquisa, primeiramente, tratamos das concepções e tipos de instrução de leitura; depois, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados; e, por último, discorreremos a respeito dos resultados da pesquisa, buscando responder às perguntas propostas.

Leitura e tipos de instrução

Existem diferentes formas de conceber leitura. Baseados em Antunes (2003) e Koch e Elias (2014), posicionamo-nos a favor da concepção sociocognitiva e interativa de leitura. Segundo essa visão, o sentido não está no autor ou no leitor, mas é construído na interação entre leitor, texto e autor. A leitura é “[...] uma atividade na qual se leva em conta as experiências e conhecimentos do leitor [...]”, bem como “[...] exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 11).

De acordo com Antunes (2003), o ato de ler pressupõe a definição de objetivos. Acerca disso, Solé (1998, p. 22) destaca que podemos ler com vários propósitos, por exemplo, para: “[...] desvanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade [...]; informar-se sobre

⁴ Para mais informação sobre o Saeb, consultar <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>.

um determinado fato [...]”, entre outros. Os objetivos são, portanto, diferentes à medida que as situações de leitura também mudam.

Ler um texto significa perceber o contexto histórico, social, econômico, filosófico e político em que ele se insere, significa reconhecer a finalidade do texto, a posição do autor e o possível leitor (ANTUNES, 2003). Por intermédio da leitura, os alunos podem ampliar seu conhecimento sobre diferentes textos de diferentes gêneros e podem ter acesso a informações e saberes de diversas áreas do conhecimento humano. Nesse sentido, Kintsch e Kintsch (2005) afirmam que, em contexto educacional, o objetivo é aprender a partir do texto, mas essa tarefa não é tão simples, porque envolve um processo ativo de produção de sentidos, o qual requer a mobilização de diferentes conhecimentos e de estratégias de leitura.

Antunes (2003) ressalta que usamos diferentes estratégias para ler conforme os gêneros de texto, porquanto não lemos da mesma maneira, por exemplo, um artigo de opinião e um conto de terror. A esse respeito, Duke e Martin (2015, p. 250, tradução nossa) afirmam que

[...] os processos envolvidos na compreensão de um gênero não são isomórficos com aqueles envolvidos no entendimento de outros; a habilidade de compreender bem um não garante a compreensão de outros. O propósito e as características do gênero influenciam nos processos envolvidos em compreendê-lo eficazmente.

Solé (1998, p. 69) ressalta que não se trata de ensinar receitas para os alunos, até mesmo pelo fato de que as estratégias “[...] não detalham nem prescrevem totalmente o curso de uma ação [...]”. De acordo com Fang (2012), na abordagem cognitiva, as estratégias, como predição, monitoração e sumarização, colaboram para o desenvolvimento da leitura dos alunos, sendo mais efetivo para aprendizagem quando essas são ensinadas em conjunto e não isoladamente.

Diferentes estratégias podem ser mobilizadas antes, durante e depois da leitura. Antes da leitura de um texto, por exemplo, podemos atentar inicialmente para o título e subtítulo e, a partir deles, prever de qual assunto o texto tratará. Esses indicadores servem para ativar o conhecimento prévio que, por sua vez, vai auxiliar no processo de predição (MENEGASSI, 2010). Durante a leitura, podemos nos autoquestionar ao final de cada parágrafo e refletir sobre o que foi lido, de modo a monitorar a nossa compreensão do texto, podemos elaborar hipóteses sobre o sentido e prever o que será dito adiante etc. Depois da leitura, podemos sintetizar o texto, a fim de destacar a ideia principal, reorganizando as informações na ordem em que foram apresentadas pelo autor, entre outras estratégias que podem ser empregadas nesse momento (SOLÉ, 1998).

O ensino de leitura, portanto, requer do professor o reconhecimento da importância da leitura na construção de cidadãos capazes de ler para fruir e ler para aprender etc., dos conhecimentos envolvidos na atividade de ler e do papel das estratégias. Exige ainda a consciência de que o desenvolvimento da compreensão leitora pressupõe instruções de leitura, que consistem em ajudar os alunos a se tornar leitores autônomos, capazes de lançar mão de diferentes estratégias para controlar e desenvolver a compreensão dos textos, por meio do ensino explícito e contínuo, conduzido pelo professor a respeito dos diferentes saberes relacionados a essa prática (GAMBRELL; MORROW, 2015).

De acordo com Duke e Martin (2015), ao ensinar leitura, podemos lançar mão de diferentes modos de instrução, a saber: ler em voz alta, propor discussão, atividades de pré-leitura e ajuda visual. Para nosso objetivo de pesquisa, discorreremos, neste artigo, apenas sobre os dois primeiros modos de instrução.

A leitura em voz alta tem um papel fundamental na aprendizagem da leitura pelos alunos (BECK; MCKEOWN, 2001, ECROYD, 1991; FISHER *et al.*, 2004, FOUNTAS; PINNELL, 2006). Ela corresponde àquela que é feita pelo

professor ou por um aluno em voz alta⁵. Por muitos anos, esse tipo de leitura possibilitou a aproximação entre os que não tinham acesso aos livros com a cultura da escrita (CHARTIER, 1994). Essa modalidade, na escola, constituiu-se importante instrumento para aproximar os alunos da lógica da escrita, levando-os a se apropriar de algumas de suas características. Segundo Cagliari (2002, p. 156), “[...] ouvir uma leitura equivale a ler com os olhos, a única diferença reside no canal pelo qual a leitura é conduzida do texto ao cérebro”.

De acordo com Fountas e Pinnell (2006), a *leitura em voz alta* realizada pelo professor desempenha um papel fundamental na formação de leitores, visto que ela permite aos alunos não se preocupar com a decodificação e com a pronúncia das palavras, dedicando-se mais à construção dos sentidos. Ela favorece que eles ouçam as estruturas do texto, expondo-os a uma linguagem que ainda não dominam e dando acesso a um conjunto de características que ampliarão seu uso da língua. “Quando os alunos têm a oportunidade de ouvir uma variedade de língua escrita lida em voz alta, ela torna-se acessível para eles, e esse acesso à língua é importante para os estudantes de todas as idades.” (FOUNTAS; PINNELL, 2006, p. 216, tradução nossa).

Esse modo de ler permite também ao professor “[...] iniciar leitores, promover o contato com os livros, dar andamento às histórias de leitura [...]” (MEDINA; PRADES, 2015, p. 26). A leitura feita pelo docente se faz relevante ainda pelo fato de ajudar os alunos que não são autônomos no processamento do texto e porque possibilita despertar o interesse por essa atividade de linguagem.

Algo relacionado a essa modalidade é a possibilidade de ser também interativa, que consiste na leitura do texto em voz alta pelo professor e na participação dos alunos na discussão sobre o texto. Por meio da leitura em voz alta interativa, é possível proporcionar aos alunos pensar “dentro do texto”,

⁵ No ensino do inglês, é feita diferença entre instrução leitura em voz alta, leitura compartilhada e leitura fragmentada ou jogral. Para efeito de análise, no entanto, não fazemos diferença, porque parece não haver clareza quanto a esses termos pela estagiária. Então, usamos o termo leitura em voz alta para nos referir ao momento em que o professor ou aluno lê oralmente.

“além do texto” e “sobre o texto” (FOUNTAS; PINNELL, 2006). Durante esse processo, o professor pode interromper a leitura para conversar sobre os sentidos do texto, levando-os a identificar importantes informações para retomar em forma de síntese, a pensar a respeito das intenções do autor, a refletir sobre o tema e a se posicionar acerca do que foi lido.

A *leitura em voz alta* pode ser ainda realizada pelos alunos. Por meio dela, é possível verificar se eles leem com fluência, respeitando a pronúncia das palavras, a pontuação e dando a entonação adequada. É necessário, contudo, não usar essa modalidade para avaliar a compreensão do texto lido, porque esse modo dificulta ao leitor perceber a intencionalidade do autor, a finalidade do texto etc. (SOLÉ, 1998).

Caso a oralização do texto escrito seja o foco, a autora sugere a realização da leitura silenciosa antes, pois lhes possibilita seguir o próprio ritmo, resolver problemas de compreensão, consultando dicionário ou relendo os trechos do texto, de modo que consigam interpretar o que leram. Quando não ocorre o reconhecimento prévio do texto por meio da leitura silenciosa, eles tendem a não compreender o que leem, porque “[...] a voz está sempre atrás da compreensão, e é sempre suscetível, até certo ponto, de divergir do texto real” (SMITH, 1989, p. 191).

Por experiência, sabemos que ao ler alto, em público, ansiosos por uma boa "performance" deixamos na verdade de acompanhar a nossa própria leitura. Mecanicamente perseguimos a linearidade do texto. E somos mais felizes na leitura oral, principalmente em "expressividade" quando lemos anteriormente o texto, e o lemos silenciosamente. Porque a expressividade da leitura é comprometida pela linearidade. Ela é dada pelo conjunto todo. A prática de leitura oral compromete enfim a leitura do texto, se entendemos que ler é mais do que decifrar e recitar sinais. (SILVA, 1985, p. 19).

Destarte, a *leitura em voz alta* realizada pelos alunos precisa ser feita com cautela, para que não dificulte a atividade de compreender textos e não interfira no crescimento sócio-emocional deles.

A *discussão oral* igualmente desempenha um importante papel no desenvolvimento da compreensão leitora (DUKE; MARTIN, 2015, MURPHY *et al.*, 2009, LUCAN; HAPGOOD; PALINCSAR, 2011). Essa visão deriva das teorias sociocognitiva e sociocultural, sustentadas em Piaget e Vygotsky. Nessa perspectiva, o indivíduo desenvolve as habilidades de ler por meio da participação em ambientes letrados e por meio da interação com as pessoas em seu entorno (MURPHY *et al.*, 2009).

Esse tipo de instrução é relevante, uma vez que

[...] a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de *assimilação*, mais ou menos criativo, das *palavras do outro* (e não *das palavras da língua*). Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras *dos outros*, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (BAKHTIN, 1997, p. 313-124, grifos do autor).

Vale ressaltar que a discussão a que nos referimos é aquela que toma como base um texto. A partir deste, os alunos têm a oportunidade de trazer para as discussões seus valores sociais e culturais e suas experiências prévias e, por meio delas, confirmar, negociar, sustentar e/ou modificar sua interpretação e sua visão de mundo (PIERCE; GILLES, 2008).

Ainda em relação às discussões em sala de aula, a qualidade das discussões está relacionada à habilidade de os alunos resolverem problemas, compreenderem textos e aprenderem diferentes conhecimentos (MERCER; DAWES, 2008). Com base nisso, podemos dizer que a discussão oral é crucial para a compreensão do texto, não se tratando apenas de um meio para eles mostrarem o que sabem ou não, mas também é um momento em que “[...] interrogam o texto em busca de argumentos, suposições, visões de mundo ou crenças que podem ser inferidas a partir dele” (SOTER *et al.*, 2008, p. 374, tradução nossa).

Com base nesses estudos, reconhecemos que a compreensão do texto pode ser fomentada por meio da *leitura em voz alta* e da *discussão oral sobre o texto*.

Metodologia

A pesquisa é de abordagem qualitativa (GODOY, 1995), pois buscamos descrever e analisar os modos de instrução acionados por uma estagiária ao longo de 12 horas-aula, ministradas no ano de 2018.

Sobre os procedimentos, realizamos uma pesquisa bibliográfica, a fim de conhecer o que já existia sobre o tema. Recorremos ainda à pesquisa documental (HELDER, 2006), porquanto realizamos análise de notas de campo, escrita pela estagiária participante da pesquisa. Nos relatos das aulas, ela descreve as situações de ensino vivenciadas em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II para a qual ensinou leitura, usando como material de apoio uma sequência didática, fundamentada no gênero conto de terror e em estratégias de leitura.

Para tratar e analisar os dados, fizemos uso da análise de conteúdo. De acordo com Gomes (1994, p. 74), por meio desse método, “[...] podemos encontrar respostas para as questões formuladas [...]”, confirmar as hipóteses e descobrir o “[...] que está por trás dos conteúdos manifestos [...]”. A análise de conteúdo desenvolve-se em três fases: pré-análise, exploração do material

e tratamento dos dados e interpretação. A primeira fase envolve a escolha dos documentos e a formulação de hipóteses. A segunda inclui a codificação, isto é, a escolha das categorias que vão direcionar o olhar sobre o texto (notas de campo). A terceira abrange procedimentos estatísticos e generalização ou não do que foi observado a partir dos dados (PÁDUA, 2002).

O estudo aqui apresentado foi realizado em uma escola estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada em um bairro de classe baixa do município de Belém (PA). Está atrelado a uma pesquisa de natureza experimental, que tinha como finalidade a implementação de sequências didáticas de leitura (dispositivo de ensino ainda em construção) para verificar de que modo elas podem promover o ensino de leitura por meio de estratégias e a avaliação da compreensão leitora (aspectos esses desenvolvidos em outros artigos).

Da pesquisa, participaram 35 alunos, com em média 15 anos; todos provenientes de famílias em condição socioeconômica desprestigiada. As aulas foram ministradas por uma estagiária do curso de Letras (Licenciatura Língua Portuguesa) da Universidade Federal do Pará (Campus Belém).

A sequência didática de leitura elaborada pela estagiária estava estruturada em seis etapas, como mostrado no quadro 1.

QUADRO 1: Estrutura da sequência didática de leitura

Etapas	Finalidades
Etapa 1	Dedicada à introdução ao gênero, visava à apresentação dos elementos da situação de comunicação do gênero, seu conteúdo temático e sua estrutura composicional.
Etapas 2 e 6	Destinadas à verificação das habilidades de leitura já desenvolvidas e do conhecimento sobre o gênero em estudo.
Etapas 3, 4 e 5	Voltadas ao trabalho com estratégias de leitura mobilizadas antes, durante e depois da leitura: predição, autointerrogação e sumarização.

Fonte: as autoras.

Para a análise, não usamos a segunda e a última etapas da sequência, porque essas tinham o objetivo de avaliar a aprendizagem dos alunos, em um momento separado das ações de ensinar.

Para o tratamento das informações presentes nas notas de campo, inicialmente, fizemos uma leitura geral do material e definimos duas hipóteses: (i) Nas aulas em que predominou leitura silenciosa, os alunos demonstram mais compreensão do texto; e (ii) Os alunos mostram-se mais engajados nas aulas em que houve discussão oral sobre o texto. Depois, selecionamos algumas categorias de análise, tendo como base o referencial teórico adotado e o que observamos na primeira leitura das notas de campo, a saber: leitura em voz alta, leitura silenciosa e discussão oral sobre o texto. Por último, interpretamos como as instruções *leitura em voz alta* e *discussão oral sobre o texto* relacionavam-se com o nível de engajamento dos alunos e com a quantidade de questionamentos que faziam acerca do texto ou do comando das atividades.

Modos de instrução: leitura em voz alta e discussão oral sobre o texto

Ao longo da realização da sequência didática, a estagiária utilizou diferentes modos de instrução, como: leitura em voz alta, leitura silenciosa e discussão oral sobre o texto. Após identificarmos esses tipos de instrução, relacionamos essas formas de ensinar ao engajamento dos alunos nas atividades e à quantidade de questionamentos que fizeram ao longo de cada etapa da sequência didática.

Leitura em voz alta

Sabemos, de acordo com a revisão da literatura, que a leitura em voz alta e a silenciosa exercem um papel importante em sala de aula e que precisam ser acionadas de acordo com o propósito de ensino e o nível de desenvolvimento dos alunos.

Observamos que não houve diferença significativa entre um ou outro modo de ler nas aulas da estagiária. Dos 15 textos usados nas aulas, nove foram lidos em voz alta e seis, silenciosamente.

A leitura em voz alta, como destacam Duke e Martin (2015, p. 256, tradução nossa), “[...] pode ajudar os alunos a se familiarizar com a linguagem e outras características do texto, a compreender como adultos e seus pares pensam sobre o texto, e a desenvolver conhecimento sobre o conteúdo [...]”. Considerando essa citação, esse tipo de instrução pressupõe um leitor fluente e intervenções do professor durante a leitura. Mas, não é o que ocorre nas aulas ministradas pela estagiária. Por exemplo, no caso da maioria das situações de leitura em voz alta realizadas, seis, de nove, foram feitas pelos alunos, que nem sempre eram fluentes. Além disso, apenas uma vez a estagiária parou a leitura para fazer comentários. Ela frequentemente lia ininterruptamente e, ao final, perguntava se os alunos tinham gostado ou não do texto.

A leitura em voz alta, contudo, parece ter contribuído para que os alunos fizessem menos questionamentos em relação às atividades propostas. Observamos que nos eventos de leitura em voz alta foi menor o questionamento dos alunos sobre as atividades. Esse tipo de instrução parece ter contribuído para a compreensão do texto, quando comparamos com a ocorrência de dúvidas durante a leitura silenciosa. Segundo Rasinski e Padak (2000), esse modo de instrução beneficia, especialmente, aqueles que ainda não leem bem, justamente por evidenciar aspectos relacionados à pronúncia das palavras, à entonação, à velocidade de leitura etc.

Nossas observações divergem daquelas apresentadas por autores, como Holmes (1985), ao destacar que a leitura silenciosa possibilita maior compreensão do que a leitura em voz alta. Uma hipótese para esse resultado é que, talvez, os alunos não eram autônomos na leitura; por isso, não conseguiram construir sentidos a partir dos textos lidos silenciosamente. Embora a leitura silenciosa tenha inúmeras vantagens, como favorecer “[...] uma velocidade de leitura maior, podendo ele [o leitor] parar onde quiser e recuperar passagens já lidas, o que a leitura oral não costuma permitir [...]” (CAGLIARI, 2002, p. 156), essa modalidade pode gerar dificuldades, ou mesmo, tornar a tarefa de ler inviável se os alunos, por exemplo, não

souberem decodificar as palavras automaticamente, desconhecem a maioria dos significados dos vocábulos do texto, não tiverem adquirido estruturas mais complexas da língua, não reconhecerem a função dos elementos coesivos, não dominarem os gêneros (fábula, poema, artigo de opinião ...) e os tipos textuais (narrativo, argumentativo, expositivo ...), e não souberem mobilizar estratégias de leitura para construir os sentidos. Os dados revelaram que, quando os alunos precisavam ler sozinhos, mostraram bastante dificuldades no que diz respeito à compreensão dos textos e dos comandos das atividades, o que talvez indique problemas de leitura.

Verificamos também que, nas aulas em que a leitura em voz alta não ocorreu com tanta frequência, o engajamento dos alunos foi menor. Desse modo, nossas observações corroboram o que Klesius e Griffith (1996) destacam sobre a leitura em voz alta: o contato com esse tipo de instrução aumenta a motivação dos alunos e contribui para a construção do conhecimento necessário para a aprendizagem da leitura. Segundo Morrison e Wlodarczyk (2009, p. 112 e 117, tradução nossa), “[...] os eventos de leitura em voz alta fornecem um contexto benéfico para os alunos perceberem como a linguagem funciona [...]” e podem “[...] servir como um trampolim para envolver os alunos em inúmeras atividades relevantes para o objetivo de aprendizado desejado”.

Concordamos com Marinak e Gambrell (2008), quando afirmam que a motivação desempenha um papel central no desenvolvimento da compreensão leitora, sendo a leitura em voz alta responsável não só pelo aumento das habilidades de compreensão oral e do aperfeiçoamento da compreensão escrita, como também pela construção da motivação necessária para a aprendizagem da leitura.

Nossa análise mostra que ela contribuiu para a criação de momentos de discussão e de construção coletiva dos sentidos dos textos, estimulou o engajamento dos alunos nas atividades e diminuiu a quantidade de dúvidas sobre os textos e o comando das questões.

Discussões orais sobre o texto

Embora as discussões do texto estivessem presentes, as perguntas feitas pela estagiária eram de compreensão global em torno do tema e de extrapolação, sem demandar que os alunos lessem o texto ou voltassem nele para melhor compreendê-lo.

Após a leitura, questionei-os se já conheciam a história lida e como tinham conhecido.

Duke e Martin (2015) relacionam a discussão sobre o texto com o desenvolvimento da compreensão dos alunos. Contudo, essas discussões precisam ser significativas, as perguntas precisam ser planejadas conforme os objetivos de leitura (FISHER; FREY, 2015). No caso das discussões realizadas, percebemos que, frequentemente, as perguntas formuladas podiam ser respondidas sem a leitura do texto.

Após a leitura, iniciei os questionamentos sobre o texto, o que tinham achado, se já haviam lido aquele texto, e muitos mencionaram um filme recente que envolve bonecas, elemento presente no texto lido.

Quando analisamos as interações entre a estagiária e os alunos, verificamos que as discussões não os desafiaram a localizar informações no texto e a refletir acerca delas, trazendo suas experiências para o momento. Por exemplo, não constam no relato falas que lhes tenham sido encaminhadas, como: “Você está dizendo que...” e “Onde isso fica evidente no texto?”. Ao contrário disso, eles participaram dando a opinião a respeito de algo que foi lido e sobre se gostaram e do que gostaram no texto. Tais perguntas são importantes, mas é necessário também levá-los a identificar informações, a fazer afirmações com relação ao texto sustentando-as com aspectos linguísticos, a conectar as informações do texto com as experiências

anteriores, a perceber os elementos que promovem relação entre as ideias etc. Os questionamentos precisam ser ancorados no texto, para que a instrução se caracterize de leitura. “Questões baseadas no texto levam os alunos a se engajar em releituras significativas e a avançar em sua compreensão indo além do nível superficial.” (FISHER; FREY, 2015, p. 158, tradução nossa).

Igualmente é possível constatar que, quando houve mais discussão oral, eles se mostraram mais participativos, corroborando o que McElhone (2012) diz a respeito dessa modalidade de instrução: a interação entre professor e alunos apoia o desempenho da compreensão dos alunos e o seu engajamento na leitura.

A falta de discussão sobre o texto influenciou diretamente o engajamento dos alunos nas atividades de compreensão leitora. Podemos dizer que essa foi prejudicada, se considerarmos que o “[...] engajamento em leitura desenvolve as habilidades de leitura, constrói vocabulário e conteúdo, e familiariza leitores com a área de conteúdo, com formas de língua específicas de uma disciplina, bem como com estruturas do discurso [...]” (GODMAN; SNOW; VAUGHN, 2016, p. 259, tradução nossa).

Houve ainda relação entre maior frequência das discussões orais e menor quantidade de dúvidas acerca do texto e dos comandos das atividades, o que demonstra ser essa instrução favorável, principalmente, para a construção de sentido pelos alunos não proficientes em leitura.

Dos 15 textos apresentados aos alunos pela estagiária, seis foram lidos silenciosamente e usados nas atividades, que foram corrigidas coletivamente, e nove foram lidos em voz alta e seguidos de discussão. Vale mencionar que o momento da correção favoreceu a retomada do texto, mas não a discussão sobre ele.

[...] iniciei a correção do exercício da etapa anterior. Entreguei as folhas de cada um e pedi para que cada aluno lesse a questão e desse a sua resposta. A primeira questão pedia para que os alunos elaborassem perguntas a cada parágrafo do texto “O casarão mal-

assombrado”. Uma das alunas fez a leitura do primeiro parágrafo e disse que sua pergunta era “O que aconteceu ao velho?”. Então reli o parágrafo e perguntei se a questão estava de acordo com o que estava escrito. Alguns alunos se manifestaram e disseram que sim, eu complementei dizendo que o parágrafo realmente respondia àquela pergunta.

De acordo com McGee e Schickedanz (2007), há maior desenvolvimento se os alunos participarem ativamente, perguntando, respondendo questões e fazendo predições, em vez de apenas ouvir passivamente a leitura e os comentários do professor. Verificamos que, nas aulas analisadas, a leitura em voz alta seguida de discussão parece ter contribuído para o posicionamento crítico dos alunos diante do texto, uma vez que propuseram finais diferentes para o conto “A tenebrosa noite de tempestade”, lido oralmente pela estagiária.

A partir desse momento comecei uma discussão sobre cada texto que havia sido lido. Sobre o primeiro texto questionei-os sobre quais eram os personagens, onde a história acontecia e qual era o evento que mudava o curso da história. Um dos alunos comentou que se ele estivesse na situação do personagem faria diferente do que ele fez, não deixaria a sua filha sozinha. A partir desse comentário outra aluna complementou dizendo que esperaria amanhecer para procurar ajuda, os outros também responderam às perguntas sobre os personagens. Teceram comentários a respeito do desfecho surpreendente da história e deram muitas ideias sobre finais alternativos para história.

Certificamos, assim, que a discussão é bastante importante, porque contribui para a compreensão dos textos lidos. “Na discussão sobre o texto, o ‘professor’ sumariza o conteúdo, esclarece e prediz” (VANDEWEGHE, 2007, p. 86, tradução nossa), o que fomenta a participação dos alunos, favorecendo que eles respondam perguntas sobre o texto.

Conclusão

Ao longo deste artigo, buscamos demonstrar a relação entre as instruções de leitura e o engajamento dos alunos do 9º do Ensino Fundamental II, de escolas públicas da cidade de Belém, e a quantidade de dúvidas por eles apresentadas. Para isso, recorreremos aos estudos sobre concepção e instrução de leitura, desenvolvemos pesquisas qualitativa e documental, bem como realizamos análise de conteúdo.

Com vistas a alcançar o objetivo proposto, buscamos responder a estas perguntas: (i) Que tipos de instrução foram usados para ensinar leitura e com que frequência cada um foi usado?; (ii) Qual é a relação entre o tipo de instrução e o engajamento dos alunos nas atividades?; e (iii) Qual é a relação entre o tipo de instrução e a apresentação de dúvidas pelos alunos?. Quanto à primeira, observamos que foram recorrentes, nas aulas ministradas pela estagiária, as seguintes instruções: leitura em voz alta, leitura silenciosa e discussão oral sobre o texto. Dessas, predominou a leitura em voz alta, sendo frequentemente associada à discussão oral. Em relação à segunda, verificamos que o engajamento dos alunos foi maior quando foram realizadas as instruções *leitura em voz alta e discussão oral sobre o texto*. Como as discussões foram feitas após os momentos de leitura em voz alta, não foi possível definir qual destas duas estratégias promove mais engajamento, já que estão diretamente relacionadas nas notas de campo analisadas. No tocante à terceira, identificamos que quando predominou a leitura silenciosa os alunos tiveram mais dúvidas sobre o texto lido, o que sugere que eles ainda não tinham desenvolvido a compreensão escrita. Por sua vez, quando a estagiária realizou a leitura em voz alta e a discussão oral, os questionamentos não foram tão frequentes, indicando que eles eram capazes de entender o texto quando essas estratégias de instrução foram usadas.

Comparando esses resultados com as duas hipóteses levantadas durante o tratamento dos dados, refutamos a primeira (Nas aulas em que

predominou leitura silenciosa, os alunos demonstram mais compreensão do texto), porquanto observamos que os questionamentos a respeito do texto foram mais frequentes quando esse tipo de instrução foi usado, e corroboramos a segunda (Os alunos mostram-se mais engajados nas aulas em que houve discussão oral sobre o texto), uma vez que diferentes alunos participaram da aula, comentando o texto, quando foi proporcionado momentos de discussão sobre o texto.

Nossas observações mostraram que, na comparação com as propostas de leitura silenciosa, nos eventos de leitura em voz alta e discussão oral a respeito do texto, maior é o engajamento dos alunos participantes da pesquisa e menor é a quantidade de dúvidas por eles demonstradas. Não podemos fazer afirmações sobre o nível de proficiência leitora dos alunos que participaram deste estudo. De acordo com os dados analisados, podemos dizer apenas que têm desenvolvido a compreensão oral, já que a oralização foi o meio que contribuiu para que eles demonstrassem mais entendimento sobre o texto.

Referências

ALVES, M. de F. O ensino de leitura na escola: resultados e perspectivas. *Revista Letr@ Viv@*, v. 11, n. 1, p. 46-54. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/lv/article/view/15313>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. M. A leitura compartilhada em sala de apoio. *Educação em Revista Belo Horizonte*, v.32, n. 3, p. 267-292, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n3/1982-6621-edur-32-03-00267.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARRETO, R. G.; GUIMARÃES, G. C. O Ensino da leitura no discurso pedagógico contemporâneo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 573-590, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n2/2175-6236-edreal-46065.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

BECK, I.; MCKEOWN, M. Text-talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, v. 55, p. 10-20. 2001. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/20205005>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Linguística*. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2002.

CAMILO, T. M. Práticas de leitura em sala de aula: modos de ler. *Revista Brasileira de Educação e Cultura*, n. XII, p. 78-99, jul/dez. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

CHARTIER, R. *Do códice ao monitor: a trajetória do escrito*. Estudos Avançados, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 185-199, ago. 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n21/12.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

DANIA, R. C. Processamento em leitura, estratégias metacognitivas e ensino: revisitando os temas. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v.43, n. 77, p. 125-142, maio/ago. 2018. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12022>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

DUKE, N.; MARTIN, N. Best practices in informational text comprehension instruction. In: GAMBRELL, L. B.; MORROW, L. M. *Best practices in literacy instruction*. 5 ed. New York: Guilford Press, 2015. p. 249-267.

ECROYD, C. A. Motivating students through reading aloud. *English Journal*, v. 80, n. 6, p.76-78, out. 1991.

FANG, Z. Approaches to developing content area literacies: a synthesis and a critique. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 56, n. 2, p. 103-108. 2012. Disponível em: <<https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/JAAL.00110>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

FISHER, D. *et al.* Interactive read-alouds: is there a common set of implementation practices? *The Reading Teacher*, v. 58, n. 1, p. 8-17, set. 2004. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/20205442>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

FISHER, D; FREY, N. Best practices in adolescent literacy instruction. In: GAMBRELL, L. B.; MORROW, L. M. *Best practices in literacy instruction*. 5 ed. New York: Guilford Press, 2015. p. 149-166.

FOUNTAS, I.; PINNELL, G. S. *Teaching for comprehending and fluency*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2006.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/36>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

GAMBRELL, L. B.; MORROW, L. M. *Best practices in literacy instruction*. 5 ed. New York: The Guilford Press, 2015.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 3, p. 20-29. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004>. Acesso em: 29 mar. 2019.

GOLDMAN, S.; SNOW, C.; VAUGHN, S. Common themes in teaching reading for understanding: lessons from three projects. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 60, n. 3, p. 255-264. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1002/jaal.586>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

GOMES, R. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, C. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 67-80.

GOMES, S. dos S. Avaliação das capacidades de leitura. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 63, p. 221-236, jan./mar. 2017 Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/46325/0>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

HELDER, R. *Como fazer análise documental*. Porto: Universidade de Algarve, 2006.

HOLMES, B. C. The effect of four different modes of reading on comprehension. *Reading Research Quarterly*, v. 20, n. 5, p. 575-585. 1985. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/747944>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

KINTSCH, W.; KINTSCH, E. Comprehension. In: PARIS, S. G.; STAHL, S. A. (Org.). *Children's reading comprehension and assessment*. New Jersey: Lawrence, 2005. p. 71-92.

KLEIMAN, Â. *Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 1992.

KLESIOUS, J. P.; GRIFFITH, P. L. Interactive storybook reading for at-risk learners. *The Reading Teacher*, v. 49, p. 552-560. 1996.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2014.

LUCAN, L.; HAPGOOD, S.; PALINCSAR, A. S. Teachers' specialized knowledge for supporting student comprehension in text-based discussions. *The Elementary School Journal*, v. 112, n. 1, p. 61-82, set. 2011. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/10.1086/660689>>. Acesso em 29 mar. 2019.

MARINAK, B. A.; GAMBRELL, L. B. Intrinsic motivation and rewards: what sustains young children's engagement with text? *Literacy Research and Instruction*, v. 47, n. 1, p. 9-26. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/19388070701749546>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

McGEE, L. M.; SCHICKEDANZ, J. A. Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, v. 60, n. 8, p. 742-751, maio. 2007. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/20204534>>. Acesso em: 29 mar. 2009.

McELHONE, D. Tell us more: Reading comprehension, engagement, and conceptual press discourse. *Reading Psychology*, v. 33, n. 6, p. 525-561. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/02702711.2011.561655>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

MEDINA, M. B.; PRADES, D. A formação de mediadores: por que e para que promover a leitura? In: PRADES, D.; LEITE, P. B. P. (Org.). *A formação dos mediadores*. São Paulo: Livros da Matriz, 2015. p. 16-28.

MENEGASSI, R. J. *Leitura e ensino*. 2 ed. Maringá: Editora da Universidade de Maringá, 2010.

MERCER, N.; DAWES, L. The value of exploratory talk. In: MERCER, N. HODGKINSON, S. (Org.). *Exploring talk in school*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008. p. 55-72.

MORRISON, V.; WLODARCZYK. Revisiting read-aloud: instructional strategies that encourage students' engagement with texts. *The Reading Teacher*, v. 63, n. 2, p. 110-118, out. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1598/RT.63.2.2>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

MURPHY, P. K. *et al.* Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, v. 101, n. 3, p.740-764. 2009. Disponível em: <http://quality-talk.org/pdf/Murphy_et_al_2009.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2019.

OLIVEIRA, A. C. de. A leitura oral na escola do mundo contemporâneo: uma prática marginal ou inexistente? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.3, n.1, p. 133-184. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v3n1/09.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

PÁDUA, E. M. M. de. Análise de conteúdo, análise de discurso: questões teórico-metodológicas. *Revista de Educação*. Campinas, n. 13, p. 21-30. 2002. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/15960170-Analise-de-conteudo-analise-de-discurso-questoes-teorico-metodologicas.html>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

PANICHELLA, F. C. Concepções de leitura: diferentes perspectivas para a linguagem e o texto em sala de aula. *Revista Leitura*, v. 2, n. 56, p. 42-59, jul/dez. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/2204>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

PEREIRA, V. W.; SANTOS, T. V. dos. Estratégia de leitura de predição na escola: uso e consciência linguística no seu uso. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v. 17, n. 3, p. 361-380, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v17n3/1518-7632-ld-17-03-00361.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

PIERCE, K.M.; GILLES, C. From exploratory talk to critical conversations. In: MERCER, N.; HODGKINSON, S. (Org.). *Exploring talk in school*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008. p. 37-54.

RASINSKI, T.; PADAK, N. *Effective reading strategies: teaching children who find reading difficult*. 2 ed. Ohio: Merrill-Prentice Hall, 2000.

RODRIGUES, N. C. Leitura nos ensinos fundamental e médio: reflexões sobre algumas práticas. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v. 7, n. 2, p. 215-240, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0702/070203.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

SHANAHAN, T.; SHANAHAN, C. Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, v. 78, n. 1, p. 40-59. 2008.

SILVA, E. T. da. Concepções de Leitura e suas consequências no ensino. *Perspectiva*, Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11-19, jan./jun., 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10708/10213>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

SILVA, L. L. M. da. Pra Que a Gente Lê? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 1, n. 4, 15-26, jan./dez. 1985. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/8827/8166>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SOTER, A. O. *et al.* What the discourse tells us: talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, v. 47, n. 6, p. 372-391. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.01.001>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

TASSONI, E. C. M.; RIBEIRO, R. S. As práticas de leitura e escrita de alunos de um 2º ano do ensino médio. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v. 13, n. 1, p. 157-186, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/1498>. Acesso em: 29 mar. 2019.

VANDEWEGHE, R. What kinds of classroom discussion promote reading comprehension? *English Journal*, v. 96, n. 3, p. 86-91, jan. 2007.

Recebido em janeiro de 2019.

Aprovado em junho de 2019.

O combate em contexto de arte e jogo: contribuições artísticas e lúdicas para o ensino da marcialidade

*Gilbert de Oliveira Santos*¹

RESUMO

As artes marciais podem apresentar elementos expressivos e lúdicos que potencializam a dimensão artística e entusiasmante do gesto. Neste contexto, não basta apresentar somente poder marcial, é preciso trazer ao corpo e ao gesto contentamento e beleza, alargando o ensino das artes marciais. O objetivo deste trabalho é apresentar uma discussão a respeito dos fatores que aproximam a arte marcial das artes e do jogo com ênfase no conceito de *mímesis*, entendida aqui como uma ação interpretativa que busca se aproximar com precisão da beleza do gesto sem perder de vista a ludicidade e a subjetividade do ato. Para defender e reforçar a relação entre arte, jogo e arte marcial, será apresentado um conjunto de atividades de ensino que favorecem a apropriação de elementos artísticos e lúdicos no ensino de artes marciais.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Marciais. Arte. Jogo. Ensino. *Mímesis*.

The combat in the context of art and game: artistic and playful contributions to the teaching of martiality

ABSTRACT

Martial arts can present expressive and playful elements that potentiate the artistic and thrilling dimension of the gesture. In this context, it is not enough to present only martial power, it is necessary to bring to the body and gesture contentment and beauty, extending martial arts teaching. The aim of this paper is to present a discussion about the

¹ Professor Doutor da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Campus de Diamantina-MG, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-1237-9308>. gilbert.santos@ufvjm.edu.br.

factors that bring martial art closer to the arts and play with emphasis on the concept of *mimesis*, understood here as an interpretive action that seeks to approach the beauty of the gesture without losing sight of the playfulness and subjectivity of the act. To defend and reinforce the relationship between art, game and martial art, it will be presented a set of teaching activities that favor the appropriation of artistic and playful elements in the teaching of martial arts.

KEYWORDS: Martial Arts. Art. Game. Teaching. *Mimesis*.

* * *

Introdução

No contexto das práticas corporais² é o aspecto marcial do gesto que diferencia as artes marciais de outras práticas e conhecimentos sobre o corpo, ou seja, a origem e o desenvolvimento do gesto marcial pressupõem o princípio de um combate.

Marte, deus romano da guerra, dá origem ao termo marcial. Dentro da mitologia greco-romana, Bulfinch (2000) aponta que Marte nutria grande amor pela violência e pelo derramamento de sangue, sendo apresentado na obra *Ilíada* atribuída a Homero (2005), como um gigante peludo, estúpido e desajeitado, entretanto, invencível em batalhas!

De fato, não apenas o termo, mas a própria origem e essência das artes marciais relacionam-se com o tema da guerra. No entanto, de um ponto de vista pedagógico, não seria um reducionismo relacionar as artes marciais única e exclusivamente ao aspecto combativo? Será que somente a dimensão marcial dessas práticas deve ser priorizada? Que outras qualidades o gestual das artes marciais podem proporcionar além do aspecto de combate físico?

Correia e Franchini (2010) definem as artes marciais como práticas corporais que derivam de técnicas de guerra e que apresentam de maneira

² As práticas corporais são fenômenos que se mostram no plano corporal, constituindo-se em manifestações culturais de caráter lúdico, tais como os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes, as artes marciais, entre outras (Silva et al., 2014).

proeminente a dimensão ética e estética, sinalizando para aspectos expressivos, inventivos, imaginários, lúdicos e criativos. Os autores ainda apontam que as artes marciais ultrapassam as demandas pragmáticas e utilitaristas das formas militares e bélicas de combate. Espartero (1999) também aponta que além de preparação para a guerra e autodefesa, as artes marciais podem apresentar-se na forma de jogo ou como ação ritualística.

Logo, a arte marcial não precisa direcionar-se exclusivamente para a dimensão combativa, podendo ser apreciada também em contexto de arte e jogo. Entretanto, atualmente é um desafio chamar a atenção para a expressividade e ludicidade nas artes marciais, tendo em vista a predominância dos aspectos esportivos e de eficácia marcial em seu contexto.

Arte e jogo estimulam o potencial criativo e contribuem para incrementar o entusiasmo pelo conhecimento, por isso, concorrem para uma abordagem pedagógica mais ampla e prazerosa de ensino da arte marcial.

Este artigo pretende explorar a dimensão artística e lúdica do gesto marcial, apresentando uma discussão a respeito dos fatores que aproximam a arte marcial do campo das artes e do jogo com ênfase no debate a respeito da *mimesis* marcial, entendida aqui como uma ação interpretativa que busca se aproximar com precisão da beleza do gesto sem perder de vista o lúdico e a subjetividade de quem realiza este ato. Além disso, serão apresentadas algumas atividades desenvolvidas no âmbito da formação em educação física que visam aproximar os estudantes da experiência artística e lúdica do combate. O intuito maior deste trabalho é contribuir no processo de reflexão e discussão a respeito do ensino e da aprendizagem das artes marciais.

Arte e Arte Marcial

Se em “contexto real” o combate físico possui limites pedagógicos de abordagem, é na dimensão artística e lúdica que este conhecimento pode ser experimentado acrescido de beleza e prazer. Ao invocar arte e jogo no gesto

marcial, destitui-se em parte seu caráter pragmático e utilitarista em prol de um caráter mais expressivo e prazeroso que irá ampliar as possibilidades pedagógicas do gesto marcial de uma maneira que nem o esporte ou a autodefesa realizam, pois ambos especializam e racionalizam o gesto marcial.

Numa competição, um atleta de combate está condicionado à necessidade de vencer seu oponente fisicamente, o que especializa e racionaliza os seus gestos para este fim. De fato, alguns atletas de combate tornam-se campeões se especializando em apenas uma ou duas técnicas. Já a autodefesa, limita as possibilidades de aprendizado dos gestos marciais a simulação de possíveis situações de ataque pessoal.

Portanto, em contexto esportivo ou de autodefesa, o gesto marcial direciona-se para a eficiência atlética e/ou marcial, restringindo outras possibilidades pedagógicas para o ensino das artes marciais.

As artes marciais possuem relação com a arte e o jogo? Quais seriam essas relações? De fato, uma vez que as questões artísticas e lúdicas da arte marcial raramente são objetos de pesquisa, é duvidoso o uso do termo arte em contextos em que se pouco valoriza o aspecto artístico e lúdico do gesto marcial.

Chamar a atenção da arte e do jogo na arte marcial pode potencializar a dimensão expressiva e lúdica do gesto marcial, entretanto, tal contribuição pode contrariar uma dimensão mais pragmática, pois:

Pragmatismo e valor estético sempre tiveram relação conflituosa. Isso não indica dizer que aquilo que é belo mostra-se, necessariamente, inútil. Mas, por outro lado, do ponto de vista estético, aquilo que é belo não precisa ser, necessariamente, útil. (ROBLE ET AL., 2013, p.547).

A posição aqui assumida é a da defesa do componente artístico e lúdico da arte marcial, uma vez que a prevalência do termo arte exige uma

adequação ao significado artístico, do contrário, o mais adequado seria a utilização de outras nomenclaturas mais apropriadas, tais como esportes de combate, lutas, modalidades esportivas de combate, técnicas de autodefesa etc.

Em contexto de arte, é possível criar outros mundos além do real, pois: “O que não temos, ou não ousamos, ou não conseguimos, podemos possuí-lo em sonho, e é com esse sonho que fazemos arte.” (PESSOA, 2006, p.234). Não é à toa que muitas linguagens artísticas utilizam das artes marciais como inspiração. Seja no cinema, dança, teatro, fotografia ou nas artes plásticas, há uma dimensão expressiva das artes marciais que facilita uma exploração artística do corpo em contexto de combate.

No cinema contemporâneo, muitos filmes exploram as técnicas marciais potencializando a dimensão imaginária do combate, na medida em que as personagens, graças também a tecnologia cinematográfica, são capazes de realizar movimentos de grande beleza e plasticidade. As óperas, o teatro e a dança também se aproveitam da dimensão lúdica e expressiva das artes marciais.³ Composto junto com a música e o canto, estas linguagens incorporam algumas técnicas marciais que possibilitam a ampliação da carga dramática dos espetáculos. Já no âmbito da pintura e da fotografia, muitas obras de *Carybé* e *Pierre Verger*, por exemplo, se inspiraram na capoeira.

Inserindo elementos de ordem expressiva, algumas técnicas marciais passam a ser dotadas de uma plasticidade corporal que inevitavelmente as conduzem para o campo das artes. Essa capacidade está ligada ao reconhecimento dos aspectos simbólicos da realidade que possibilitam o prazer da experiência estética.

Mesmo que as técnicas marciais estejam muito coladas na lógica da danificação, é possível expandir elementos menos bélicos tais como plasticidade, beleza, elegância, postura, harmonia, controle, etc. Desse

³ *Cursive* é um espetáculo de dança do Grupo *Cloud Gate Dance Theatre of Taiwan* que se inspira na caligrafia e artes marciais chinesas em sua composição. Já o artista brasileiro Antonio Nóbrega, faz da capoeira uma arte corporal de dança, jogo, música e teatro.

modo, realça-se contornos pouco evidentes ou até mesmo desconhecidos por muitos praticantes de artes marciais.

Arte em latim é *ars* e significa técnica, habilidade. Técnica deriva de *tecné*, expressão grega que no período clássico abarcava duas vertentes. Uma relacionada ao fazer artístico e outra relacionada ao conjunto de regras que possibilita orientar e agenciar qualquer atividade (FENSTERSEIFER, 2014).

Logo, a arte não destitui do gesto marcial o seu aprimoramento técnico. Aliás, esta acepção de arte está bem estabelecida no contexto das artes marciais, pois tanto o esporte como a autodefesa prezam pelo aprimoramento técnico. No entanto, arte marcial enquanto um fazer artístico ligado ao sensível não é comum, pois desse modo, a técnica marcial estaria livre da condição *sine qua non* de comparação de desempenho ou de precisão combativa e também poderia direcionar-se para aspectos mais simbólicos e subjetivos do gesto:

Arte é a atividade que supõe criação de sensações ou de estados de espírito, de caráter estético carregados de vivência pessoal e profunda, podendo suscitar em outrem o desejo de prolongamento ou renovação (FERREIRA, 2005, p.176).

Esta passagem das artes marciais para o campo das artes e do jogo é ainda mais favorecida quando se estimula a *mímesis* gestual, pois no ato de mimetizar a água, o fogo ou um animal em contexto de combate, já se cria um mundo de fantasia, característica privilegiada de aprendizado e deleite humano:

A *mímesis* designa um processo de aprendizado específico do homem (e, em particular, das crianças). A aquisição de conhecimentos é favorecida pelos aspectos prazerosos do processo. Poderíamos dizer, nesse sentido, que o impulso mimético está na raiz do lúdico e do artístico (GAGNEBIN, 2005, p.84).

Muitos movimentos das artes marciais se baseiam na mimetização da natureza, que conforme Caillois (1990), seria um tipo de jogo que pressupõe a encarnação de uma personagem ilusória e a adoção de seu respectivo comportamento. O prazer é o de ser um outro ou de se fazer passar por outro, o que inevitavelmente aproxima este tipo de jogo da representação teatral e dramática. Caillois (1990) nomeia estes jogos de *mimicry*: “O *mimicry* consiste na representação deliberada de uma personagem, o que facilmente se torna uma obra de arte, de cálculo e de astúcia.” (CAILLOIS, 1990, p.99).

É interessante perceber que muitos gestos marciais trazem em sua configuração uma representação mimética. Às vezes, o próprio título da técnica apresenta a discriminação da *mímesis* realizada. Também é comum recorrer-se a imagens miméticas para potencializar o entendimento do aspecto físico e/ou emocional que se almeja e, finalmente, é bastante usual aprender arte marcial através da *mímesis* do/a mestre/a:

É preciso ter fé e confiança nos mestres. É muito importante encontrar um bom mestre. Só de ver alguns praticantes, é possível saber quem são os mestres dele, pois o aluno adquire o mesmo estilo do mestre (REID; CROUCHER, 1983, p.243-244).

Porém, não se trata aqui de pensar a *mímesis* apenas como imitação e repetição mecânica, mas como um fazer com expressividade criativa e originalidade. Logo, o ato mimético não é mera reprodução, mas ação criativa: “Mímesis não significa simples imitação no sentido de produzir cópias. Ela se refere a uma qualidade criativa do homem que lhe permite realizar algo novo” (WULF, 2005, p. 103). Desse modo, as características miméticas favorecem a aproximação dos aspectos criativos e lúdicos do gesto e, por isso, facilitam uma condição ampliada de aprendizagem do gesto marcial.

Breda et al. (2010) apontam que no contexto de ensino das artes marciais prevalecem modelos em que os conteúdos são transmitidos como verdades absolutas, preponderando à repetição mecânica de gestos, além de uma relação de aprendizagem que limita os alunos à imitação passiva. Daí a necessidade do ensino das artes marciais estar envolto em abordagens pedagógicas focadas nas pessoas e não somente nas técnicas, contribuindo para que o processo de ensino não se reduza apenas ao domínio de habilidades ou técnicas pré-estabelecidas (RUFINO; DARIDO, 2012).

A dimensão artística e lúdica pode contribuir em instigantes e inovadoras formas de ensinar artes marciais, fomentando o prazer pelo movimento e a pesquisa por melhores qualidades expressivas do gesto. Desta pesquisa, podem surgir técnicas com maior beleza, plasticidade e traços mais subjetivos do praticante.

Trata-se, portanto, da pesquisa e do aprimoramento dos movimentos que melhor se adaptam a cada um, de modo que as técnicas surjam dotadas de potência física e também de traços mais subjetivos, agregando ao gesto mais organicidade e originalidade, pois como diz Gombrich (1999), nada existe realmente a que se possa dar o nome Arte, existem somente artistas.

Em busca de si mesmo

Para que as artes marciais possam promover uma expressão gestual mais genuína, é preciso que tanto a forma como o conteúdo de ensino persistam no princípio da pesquisa e realização de/do si à partir do gesto (SANTOS; BRAGANÇA, 2019). Esta honestidade gestual foi paradoxalmente apontada pelo principal responsável pela ascensão da ficção marcial no cinema, o artista e filósofo chinês Bruce Lee:

Para mim, em última instância, arte marcial significa expressar-se honestamente. Agora, isto é muito difícil de fazer. Quero dizer, é fácil para mim fazer um show e ser arrogante, e ser inundado com

uma sensação arrogante e depois se sentir muito legal e tudo isso. Ou eu posso fazer todos os tipos de coisas falsas, você sabe o que quero dizer, - e ser cegado por isto. Ou eu posso mostrar-lhe algum movimento realmente sofisticado. Mas se expressar honestamente, não mentir para si mesmo e expressar-me honestamente - agora, isso, meu amigo, é muito difícil de fazer (LEE, 1971).⁴

Esta autenticidade propõe o reconhecimento das próprias tendências de movimento no caminho oposto da automatização, equilibrando modelos e formas definidas com a busca pessoal de maior originalidade gestual. Assim, além dos gestos transmitidos, é preciso deixar espaço para que os gestos também possam ser criados, pois assim, amplia-se a consciência de si e do gesto e a capacidade de entendimento da essência das técnicas.

A arte surge do domínio da técnica. É preciso técnica para fazer arte, mas somente técnica não é suficiente para fazer arte. Para fazer arte é preciso se aproximar do que Valéry (2003) chamou de inspiração, um estado que permite ao artista adaptar uma técnica as suas potencialidades particulares e ao seu desejo expressivo.

Assim, a arte marcial pode possibilitar o desenvolvimento da expressividade de maneira global, é o que destacam Rosseto; Andraus (2015) a partir da entrevista dada por Bruce Lee a Pierre Berton em 1971:

Pelo menos da maneira como eu ensino, todo o tipo de conhecimento significa autoconhecimento. Portanto, as pessoas veem até mim pedindo para que lhes ensine, não tanto como se defender ou como atacar outro. Em vez disso, eles querem aprender a expressar-se através de algum movimento, seja a raiva, seja a determinação ou qualquer coisa assim. Então, em

⁴ Tradução livre da entrevista de Bruce Lee concedida a Pierre Berton em 9 de dezembro de 1971. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VEGTk1qGnRg>> Acesso em 20 de Maio de 2018. No original: To me, ultimately, martial art means honestly expressing yourself. Now, it is very difficult to do. I mean, it is easy for me to put on a show and be cocky, and be flooded with a cocky feeling and then feel like pretty cool and all that. Or I can make all kinds of phony things, you know what I mean, - blinded by it. Or I can show you some really fancy movement. But to express oneself honestly, not lying to oneself and to express myself honestly - now, that, my friend, is very hard to do.

outras palavras, o que estou dizendo é que me pagam para mostrar-lhes, de forma combativa, a arte de expressar-se com o corpo humano (LEE, 1971).⁵

Trata-se, portanto, de despertar uma forma de inteligência corporal, capaz de desenvolver capacidades físicas aliadas ao cultivo da criatividade e do autoconhecimento. O objetivo é dirigir-se à própria essência aprendendo a conhecer e a respeitar os limites e possibilidades do próprio corpo.

Considerando isto, agora será apresentado uma síntese do trabalho realizado na disciplina Artes Guerreiras do Departamento de Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Campus de Diamantina-MG.

Atualmente, esta disciplina é oferecida a dois cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) em educação física que ocorre no terceiro semestre letivo de ambos os cursos. Com quantitativo médio de 32 alunos/as por semestre, o processo pedagógico é conduzido com ênfase na dimensão da pesquisa e experimentação do gesto marcial, considerando o domínio do corpo e do gesto em postura de bipedia, em projeção/elevação ao/do chão e no solo. Tal divisão é fruto de uma longa odisséia em inúmeras técnicas marciais e visa explorar as diferentes possibilidades gestuais presentes na maior parte das práticas corporais marciais, uma vez que a disciplina se propõe a abordar as artes marciais de maneira mais ampla do que centrar-se nos aspectos de uma única técnica. Deste modo, é reforçado a proposição de Del Vecchio; Franchini (2006), que apontam que a abordagem das artes marciais no âmbito da formação em educação física não deve centrar-se apenas em uma prática isolada de uma ou outra modalidade, mas propiciar a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes que auxiliem os

⁵ Tradução livre da entrevista de Bruce Lee concedida a Pierre Berton em 9 de dezembro de 1971. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VEGtK1qGnRg>> Acesso em 20 de Maio de 2018. No original: (...) or at least the way that when I teach it, all type of knowledge means self-knowledge. So, therefore they are coming in and asking me to teach them, not so much of how to defend themselves or how to do somebody in. Rather, they want to learn to express themselves through some movement, be it anger, be it determination or whatsoever. So, in other words, what I'm saying is, he's paying me show him, in combative form, the art of expressing the human body.

estudantes a analisar criticamente a arte marcial, compreendendo os processos didáticos que os possibilitem aprender e ensinar.

A ementa da disciplina propõe o desenvolvimento do entendimento dos princípios artísticos, filosóficos, marciais, terapêuticos e pedagógicos das artes marciais com base, sobretudo, na ludicidade e na expressão do gesto. Entretanto, será acentuado aqui os aspectos artísticos e lúdicos que se relacionam com a ampliação e aperfeiçoamento da gestualidade, o desenvolvimento da expressão do gesto e o entusiasmo pela arte marcial.

Algumas atividades de ensino de artes marciais na formação em educação física

- **Golpes:** Simulação de um ataque ou defesa usando os membros superiores e inferiores. Algumas artes marciais adotam o princípio da cintura como centro organizador dos movimentos das extremidades do corpo, pois isso unifica a força e amplia a potência dos golpes. Assim, antes de praticar a emissão de golpes, é preciso perceber a organização correta do corpo e o caminho de unificação que a força marcial percorre até ser transmitida de maneira mais eficiente nas mãos ou nos pés.

Nesta etapa, estuda-se a emissão do poder marcial de forma isolada, na qual a força física e a concentração mental atuam conjuntamente. O caminho de unificação da força inicia-se nos pés a partir da reação do chão, desenvolve-se nas pernas, é controlado pela cintura e se expressa nas extremidades do corpo. Trata-se de uma organização que unifica a força do corpo e favorece a coordenação corporal para o exercício da marcialidade.

Durante o estudo, os golpes podem ser emitidos de maneira controlada ou súbita, explorando-se diferentes direções e sentidos ou mesmo realizando-os em deslocamento. Busca-se assim, ampliar as possibilidades expressivas do gesto durante a emissão do poder marcial, o que será importante em outras etapas de ensino.

- **Seqüência Marcial:** Gomes (2008) define as seqüências marciais como a combinação de técnicas tradicionais que expressam a essência dos movimentos dos diferentes estilos, arranjados numa seqüência pré-estabelecida e que podem ser executados na presença de oponentes reais ou imaginários.

As seqüências marciais são movimentos executados de maneira encadeada e sem interrupção, o princípio de um movimento é o fim do movimento precedente. Em cada movimento, há a presença de aplicações e princípios marciais que precisam ser compreendidos, pois do contrário, os movimentos tornam-se apenas uma espécie de ginástica acrobática desprovida de caráter combativo.

A preocupação inicial dos estudantes é conseguir realizar uma seqüência em sua ordem correta para, posteriormente, prosseguir para uma nova seqüência com grau de dificuldade superior. No entanto, mesmo em uma seqüência marcial mais simples, é possível chamar a atenção para detalhes estéticos e expressivos que irão exigir maior cuidado e elegância durante a sua execução. Detalhes como a plasticidade, beleza, harmonia, autocontrole, ritmo, etc., aprimoram a dimensão artística do gesto e sensibilizam o estudante para a experiência estética da arte marcial.

Em mandarim, estas seqüências marciais de movimento são conhecidas por *tàolù* (套路), mas no Brasil são mais conhecidos os termos formas, *katas*, *katis* ou *poomsaes*. É interessante fazer uso de diferentes estilos e formas de seqüência, como também pequenos fragmentos de diferentes estilos, o que facilita a repetição, a memorização e o aprimoramento da técnica, pois em apenas uma parte da seqüência, muitos princípios podem ser percebidos.

Uma vez compreendido a existência de alguns princípios técnicos que são feitos na execução dos golpes ou nas seqüências marciais, pode-se ampliar as qualidades dinâmicas de movimento, incrementando a expressividade e os aspectos artísticos do gesto.

- **Pesquisa Gestual:** Aprender arte marcial é aprender golpes de ataque e defesa, no entanto, incluir uma outra possibilidade pedagógica que não a exclusiva simulação de um combate, permite explorar e ampliar outros aspectos do ensino das artes marciais.

Laban (1978) aponta quatro fatores que auxiliam na ampliação das qualidades expressivas do movimento. São estes a fluência, o espaço, o peso e o tempo.

O peso pode transitar entre o firme e o leve, resultando na diferenciação da sensação de movimento leve ou pesada. O esforço pode transitar entre o súbito e o sustentado, resultando na diferenciação da sensação instantânea ou de longa duração do movimento. O espaço pode transitar entre o direto e o flexível, resultando na diferenciação da direção e sensação do movimento como uma linha reta ou flexível no espaço. E a fluência pode transitar entre a livre e a controlada, resultando na diferenciação da prontidão de interromper ou não o fluxo do movimento (LABAN, 1978).

Após o entendimento e a experimentação destes fatores de movimento, os estudantes passam a vasculhar quais são as suas melhores qualidades gestuais na criação de um conjunto de movimentos marciais. Assim, realiza-se a experimentação das técnicas marciais esquivando-se dos códigos predeterminados e da incisiva condição de pensar o gesto dotado da máxima eficiência combativa. No entanto, pode surgir a necessidade de chamar a atenção para uma condição mínima de marcialidade, pois durante esta pesquisa de movimento, os estudantes podem incorrer no erro de desenvolver técnicas desprovidas totalmente de objetivos e intenções marciais.

O objetivo desta pesquisa é potencializar a criatividade dos estudantes e buscar maior fluência e genuidade na execução dos gestos marciais, já que muitos golpes e/ou seqüências marciais, contém diversos detalhes e/ou exigências físicas que dificultam a sua execução de maneira fluída pelo estudante inexperiente. A pesquisa do gesto é uma forma de

improvisação que objetiva promover a criatividade e a busca de autenticidade gestual, estimulando o estudante a encontrar a melhor maneira de elaborar a expressão de si, sem perder de vista os princípios técnicos que constituem parte essencial do aprendizado de uma arte marcial: “Improvisar é criar, jogar, arriscar, transformar uma ideia num espaço privilegiado para concepções poéticas e simbólicas” (ROSSETO; ANDRAUS, 2015, p. 80).

Para enriquecer ainda mais esta pesquisa, pode-se conduzi-la para diversificadas investigações, tais como a exploração do espaço e o uso de diferentes direções {frente, trás, direita, esquerda, diagonais}, diferentes níveis {alto, baixo, médio}, a execução de giros entre os movimentos, a descoberta e exploração de diferentes bases dos pés, diversas formas de mãos (fechada, aberta, faca da mão, gancho, garra) e também dos pés (dorso, lateral, calcâneo, ponta, planta), etc.

A pesquisa do gesto possibilita o entendimento dos princípios marciais e, concomitantemente, o aprimoramento dos golpes e das seqüências marciais padronizadas. Também promove a criatividade e a melhoria da condição física em consonância com os limites e possibilidades individuais, uma vez que cada estudante desenvolve seu estudo explorando os próprios recursos e sem uma meta quantitativa a ser atingida.

• **Jogo Marcial:** O estudo das técnicas e princípios marciais em associação num contexto de jogo. Ainda que seja paradoxal a ludicidade no contexto marcial, sua presença pode contribuir na experiência combativa do gesto, pois através do jogo, ritualiza-se o aspecto aguerrido inerente ao gesto marcial (HUIZINGA, 2010). Assim, o jogo potencializa a dimensão lúdica em detrimento da dimensão prática de preparação para o combate. Afinal, “o jogo situa-se fora da sensatez da vida prática, nada tem a ver com a necessidade ou a utilidade, com o dever ou com a verdade” (HUIZINGA, 2010, p.177).

O jogo distancia-se do cenário real da vida, uma vez que cria uma dimensão imaginária distinta da realidade. Apesar de ocorrer no mundo, o

jogo rejeita e ignora intencionalmente as condições do real, por ser uma atividade isolada do resto da existência, sendo praticada, de maneira geral, “dentro de limites precisos de tempo e de lugar” (CAILLOIS, 1990, p.26). Há um espaço próprio para o jogo acontecer e nada do que está fora desse espaço conta durante o período em que se está a jogar. No entanto, é preciso que o jogo não descaracterize por completo a arte marcial ou senão, corre-se o risco da perda da especificidade e, por conseqüência, não desenvolvimento das habilidades marciais.

Em diversas áreas de estudo, procura-se descrever e analisar o jogo de maneira a procurar nele uma função prática para a sua existência, algo exterior ao próprio jogo, uma utilidade ou serventia qualquer. Função que é sutilmente refutada:

O jogo não é exercício, ou mesmo uma experiência ou uma prova, a não ser por acréscimo. As faculdades que ele desenvolve beneficiam certamente esse treino suplementar, que além do mais é livre, intenso, agradável, criativo e protegido. Só que o jogo não tem por função específica o desenvolvimento de uma capacidade. A finalidade do jogo é o próprio jogo (CAILLOIS, 1990, p.193).

Não é simples introduzir o jogo no contexto marcial, pois a proximidade com o combate tende a afastar a ludicidade das artes marciais. Além disso, as especificidades e o desafio das técnicas exigem atenção e também podem gerar alguma tensão, impedindo o surgimento do estado de jogo.

Duas técnicas marciais facilitam este processo, pois transitam com bastante fluidez entre o jogo, o teatro, o combate e a dança. Trata-se dos estilos marciais chineses que interpretam animais e a capoeira, pois além de elementos marciais, possuem espontaneamente outros de ordem lúdica e expressiva (SANTOS, 2014).

Em alguns estilos marciais de origem chinesa, a própria técnica de interpretar um animal em contexto de combate, já transporta o praticante

para o mundo do jogo, lugar privilegiado de aprendizado e contentamento humano.

Na capoeira, a musicalidade e a ocupação do espaço vazio do outro, concorrerá para uma gestualidade que não visa ações de oposição através do contato corporal, mas de composição e diálogo, potencializando extraordinariamente o estado de jogo.

A *mimesis* também é extremamente favorável para a criação do estado de jogo, já que a *mimesis* dos gestos do outro pressupõe a saída de si para adoção do comportamento alheio. Este jogo de *mimesis* pode ser feito em dupla, trio, quarteto ou em grupos maiores.

O jogo é uma maneira instigante de abordar e propor um conhecimento, pois ele torna mais fácil o que de outro modo poderia ser difícil ou extenuante, aguçando o entusiasmo pelo movimento. Também estimula a exploração e ampliação das técnicas e possibilita aos estudantes realizar mais trocas de experiências entre si.

No entanto, é preciso estudar profundamente a marcialidade para poder transmutá-la em jogo, pois o desafio de ensinar a arte marcial através do jogo é equilibrar o prazer intrínseco do mesmo com o desenvolvimento técnico do gesto marcial.

Desfecho

É um desafio aproximar-se do aspecto artístico e lúdico das artes marciais, pois suas origens e sua expansão atual estão imbricadas na dimensão pragmática da eficiência marcial e/ou do desempenho esportivo. Em ambos os contextos, os atributos marciais tendem a suprimir a dimensão artística e lúdica do gesto, mas é justamente esta tentativa que pode vir a ampliar significativamente suas possibilidades pedagógicas.

No entanto, é importante apontar que a arte e o jogo por si sós se justificam! A opção por ensinar com arte e jogo não deve se fundar prioritariamente pelo desejo de aprimoramento do processo de ensino e

aprendizagem, mas sim pelo reconhecimento da grandeza e singularidade da arte e do jogo.

As atividades apresentadas aqui visam reforçar e demonstrar a relação entre arte, jogo e arte marcial, contribuindo para elaboração de novas e distintas possibilidades de ensinar arte marcial. Trata-se de uma proposta particular que está relacionada ao perfil dos estudantes que estão inseridos em um curso de formação em educação física, por isso, precisa ser analisada à luz desta particularidade e também da intenção de desenvolver os aspectos artísticos e lúdicos do gesto marcial.

Por fim, é preciso enaltecer as artes marciais como práticas significativas no âmbito da formação humana e também na formação profissional em educação física, pois através da arte marcial é possível experimentar de maneira controlada, a agressividade e a ferocidade presente em cada um de nós.

Referências

BREDA, Mauro Eduardo de Jesus Gonçalves; GALATTI, Larissa Rafaela; SCAGLIA, Alcides José; PAES, Roberto Rodrigues. *Pedagogia do esporte aplicada às lutas*. São Paulo: Phorte, 2010.

BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da mitologia: (a idade da fábula) histórias de deuses e heróis*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Edições Cotovia, 1990.

CORREIA, Walter Roberto; FRANCHINI, Emerson. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. *Motriz*, Rio Claro, v.16, n. 1, p. 1-9, jan./mar. 2010.

DEL VECCHIO, Fabrício Boscolo; FRANCHINI, Emerson. Lutas, artes marciais e esportes de combate: possibilidades, experiências e abordagens no currículo da educação física. In: SOUZA NETO, Samuel; HUNGER, Dagmar. (Orgs.). *Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas*. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 99-108.

ESPARTERO, Julián. Aproximación histórico-conceptual a los deportes de lucha. In: VILLAMÓN, Miguel. (Org.). *Introducción al Judo*. Barcelona: Editorial Hispano Europea, 1999.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Técnica. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (Orgs.). *Dicionário Crítico de Educação Física*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2005.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Do conceito de mimesis no pensamento de Adorno e Benjamin. In: _____. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

GOMBRICH, Ernst Hans Josef. *A História da arte*. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GOMES, Mariana Simões Pimentel. *Procedimentos pedagógicos para o ensino das lutas: contextos e possibilidades*. 2008. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Unicamp, Faculdade de Educação Física. Campinas. 2008.

HOMERO. *A Ilíada em forma de narrativa*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

LEE, Bruce. Entrevista a Pierre Berton Show – The Mandarin Superstar – concedida em 9 de Dezembro de 1971. [S. l.: s. n.], 1971. 1 vídeo (24 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VEG Tk1qGnRg>> Acesso em: 20 mai. 2018.

PESSOA, Fernando. *Livro do desassossego*: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

REID, Howard; CROUCHER, Michael. *O caminho do guerreiro: o paradoxo das artes marciais*. São Paulo: Cultrix, 1983.

ROBLE, Odilon José; NUNOMURA, Myrian; OLIVEIRA, Maurício Santos. O que a ginástica artística tem de artística? Considerações a partir de uma análise estética. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. São Paulo, out-dez. 2013. p. 543-551.

ROSSETO, Robson; ANDRAUS, Mariana Baruco Machado. Improvisação a partir de técnicas do sistema de gongfu louva-a-deus como espaço para a investigação corpóreo-estética do artista da cena. *Moringa – Artes do Espetáculo*, p.79-93, volume 6, número 2, jul-dez 2015.

RUFINO, Luis Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, p.283-300, 2012.

SANTOS, Gilbert de Oliveira. Aproximações técnicas entre as artes marciais chinesas e a capoeira. *Revista Digital EFDeportes.com*, Buenos Aires, ano 19, n. 198, nov. 2014.

SANTOS, Gilbert de Oliveira; BRAGANÇA, Analiz Pergolizzi Gonçalves de. O Estudo e a Prática do Tai Chi Chuan: a busca de si através do gesto. *EXTRAMUROS Revista de Extensão da UNIVASF (Petrolina)*, v. 6, n. 2, p. 037-051, 2019.

SILVA, Ana Márcia; LAZZAROTTI FILHO, Ari; ANTUNES, Priscilla de Cesaro. Práticas Corporais. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (Orgs.). *Dicionário Crítico de Educação Física*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

VALÉRY, Paul. *Degas Dança Desenho*. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2003.

WULF, Christoph. *Antropologia da Educação*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

Recebido em maio de 2018.

Aprovado em maio de 2019.

Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado à promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática

*Célia Regina Vitaliano*¹

*Jacqueline Lidiane de Souza Prais*²

*Katiane Pereira dos Santos*³

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de analisar a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na promoção da educação inclusiva em produções científicas brasileiras. Para tanto, adotou como encaminhamento metodológico as etapas da revisão sistemática para uma busca em diversos sites científicos que resultaram na identificação de 24 estudos sobre o tema. A leitura exaustiva das obras analisadas permitiu a organização dos dados de análise em cinco categorias: 1) elaboração de material didático, 2) formação docente inicial e/ou continuada, 3) planejamento de ensino, 4) articulação com outro conceito e 5) prática pedagógica. As análises desenvolvidas evidenciaram a natureza das produções científicas que abordam a perspectiva do DUA no contexto da inclusão educacional. Além disso, os resultados forneceram subsídios teóricos e práticos para a compreensão das possibilidades de implementação do DUA para favorecer o aprimoramento da educação inclusiva nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão educacional. Prática pedagógica. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

¹ Doutora em Educação. Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-8757-4204>. reginavitaliano@gmail.com.

² Mestre em ensino. Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-3658-7021>. jacqueline_lidiane@hotmail.com.

³ Especialista em Educação Especial. Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-0023-2819>. kati1841@hotmail.com.

Universal Design for Learning applied to the promotion of inclusive education: a systematic review

ABSTRACT

The aim of this article was to analyze the application of the Universal Design for Learning (UDL) in the promotion of inclusive education through a systematic review of Brazilian scientific production. For this, it carried out a search in several scientific sites that resulted in the identification of 24 academic productions on the subject. The exhaustive reading of the analyzed works allowed the organization of the data of analysis in five categories: 1) preparation of didactic material, 2) initial and/or continuous teacher training, 3) education planning, 4) articulation with another concept and 5) pedagogical practice. The developed analyze evidenced the nature of the scientific productions that address the perspective of the UDL in the context of educational inclusion. Furthermore, the results provided theoretical and practical support for the understanding of the possibilities of implementation of the UDL to favor the improvement of inclusive education in the different levels and modalities of teaching.

KEYWORDS: Educational inclusion. Pedagogical practice. Universal Design for Learning

* * *

Introdução

A educação inclusiva consiste em um movimento de luta pelo direito de todos à educação e representa um desafio para o contexto das escolas regulares (RODRIGUES, 2006). Dentre os aspectos necessários para sua efetivação está a prática pedagógica adequada as necessidades de aprendizagem dos alunos (OMOTE, 2003).

De acordo com Mantoan (2015, p. 28) a educação inclusiva é aquela que “propõe um modo de organização do sistema educacional que considera

as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades”.

Partindo desse pressuposto, pesquisadores norte-americanos (MEYER, ROSE; GORDON, 2014) estruturaram e difundiram uma proposta denominada de *Universal Design for Learning* (UDL), a qual adotamos a tradução para Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Essa abordagem começou a ser sistematizada a partir da década de 1990 e as pesquisas relacionadas a essa perspectiva são recentes (PRAIS, 2016).

Para construção do DUA, Meyer, Rose e Gordon (2002) consideraram as inquietações difundidas pelos conceitos de Desenho Universal e acessibilidade na área da arquitetura, visando problematizar a necessidade de se considerar tais aspectos na e para a aprendizagem.

Por conseguinte, o DUA amplia o conceito de acessibilidade a espaços, objetos e ferramentas para apresentar um desenho didático que norteia o professor para a organização do ensino em uma perspectiva inclusiva que perpassa pela flexibilidade do currículo e acesso à aprendizagem (MEYER; ROSE; GORDON, 2002; CAST, 2011).

Esta abordagem tem como ponto de partida que o docente identifique as necessidades de aprendizagem na turma, busque recursos e procedimentos didáticos que possam melhorar o desempenho dos alunos e promover uma ação educativa pautada na e para a aprendizagem do conteúdo (PRAIS, 2017; ZERBATO, 2018).

O DUA estabelece como princípios norteadores: i) possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo, ii) proporcionar vários modos de ação e expressão do conteúdo pelo aluno e, iii) promover a participação, interesse e engajamento na realização das atividades pedagógicas (CAST, 2011) que devem ser traduzidos como objetivos na elaboração do planejamento de ensino em uma perspectiva inclusiva.

Essa proposta didática tem por finalidade minimizar as barreiras para aprendizagem buscando aprimorar o processo de ensino a partir de

procedimentos, recursos e atividades que considerem as características individuais dos estudantes (PACHECO, 2017).

Percebemos que os princípios norteadores do DUA envolvem a capacidade de planejar e avaliar a própria prática pedagógica, pelo professor no contexto do ensino regular, durante o desenvolvimento e a realização das atividades pedagógicas com intenções inclusivas (CAST, 2011; PRAIS, 2016; ZERBATO, 2018).

Assim, Nunes e Madureira (2015, p. 133) explicam que a perspectiva do DUA está articulada com uma abordagem curricular, pois “[...] procura minimizar as barreiras à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos e, nessa medida, exige que o professor seja capaz de começar por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações dos alunos”.

Cabe esclarecer que a proposta do DUA não apresenta um encaminhamento metodológico rígido, fechado e inflexível, mas sim apresenta subsídios para que o professor possa (re)planejar buscando alternativas coerentes com o perfil e necessidades dos estudantes de sua turma (ZERBATO; MENDES, 2018). Desse modo, ao incorporar os conhecimentos da educação inclusiva poderá empregar os princípios do DUA em qualquer conteúdo de ensino, pois estará traçando intenções claras e coerência, especialmente sobre “o que, para que e como” ensinar os conteúdos aos alunos (PRAIS, 2016).

Com base nisso, surgiu nosso interesse em identificar no contexto brasileiro a influência desses conhecimentos para a promoção da prática pedagógica inclusiva.

Nessa direção, este artigo tem por questão problematizadora: de que maneira a perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem relacionada à inclusão educacional tem sido contemplada nas produções científicas brasileiras?

Para responder a essa pergunta, empregamos como metodologia de pesquisa a denominada revisão sistemática, conforme Senra e Lourenço

(2016). Tivemos como objetivo central caracterizar as produções científicas que abordam o DUA e a inclusão educacional dispostas no sistema de busca de dados do Google Acadêmico, e nas bases de dados do Catálogo de Teses e dissertações da Capes, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações (BDTD) e do Portal de Periódicos da Capes.

Diante da relevância desse tema de pesquisa e do interesse em desvelar as características e contribuições das pesquisas já desenvolvidas sobre o DUA no contexto da educação inclusiva, apresentamos neste artigo uma revisão sistemática.

Método

As revisões sistemáticas metodologicamente organizadas suprem a necessidade de identificar as possibilidades de investigações desenvolvidas e as lacunas a serem preenchidas em relação a um determinado tema. (SENRA; LOURENÇO, 2016). Assim, as revisões sistemáticas dão suporte teórico e metodológico para desencadear novas pesquisas, caracterizar o cenário do tema e esclarecer impasses, resultados e considerações relevantes para a compreensão de determinado tema.

Como metodologia de pesquisa esse procedimento consiste em uma “[...] uma revisão da literatura científica, com objetivo pontual, que utiliza uma metodologia padrão para encontrar, avaliar e interpretar estudos relevantes [...]” (SENRA; LOURENÇO, 2016, p. 176). Os mesmos autores indicam que a revisão sistemática deve ser realizada a partir de dez passos que foram adotados e são apresentados a seguir juntamente com os encaminhamentos que tomamos em nossa pesquisa. Somado a isso, a discussão dos dados foi ancorada na análise qualitativa.

Conforme o delineamento apresentado por Senra e Lourenço (2016), estabelecemos as seguintes etapas:

Etapa 1: Delimitamos como temática desta pesquisa “Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado à promoção da educação inclusiva”.

Etapa 2: Como demarcação de intervalo temporal foi delimitada a pesquisa de produções científicas dos últimos dez anos.

Etapa 3: Definimos como base para coleta de dados o banco de informações do Google Acadêmico, do Catálogo de Teses e dissertações da Capes, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Portal de Periódicos da Capes. Convém explicar que a quantidade de bases escolhidas diz respeito a possibilidade de identificação de um maior número de pesquisa e tipos de publicações.

Etapa 4: Determinamos como descritores de busca: Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e as variáveis – da, para, na, de -, e em inglês, Universal Design for Learning (UDL) em todas as bases de dados, associada a palavra-chave “inclusão”.

A partir desse levantamento, identificamos 63 produções científicas para serem examinadas, conforme detalhamos no Quadro 1.

Quadro 1 – Levantamento preliminar das produções científicas nas bases de dados

Bases de dados	Busca pelo termo “Desenho Universal para a Aprendizagem” e as variáveis – “da, para, na, de”	Busca pelo termo “Universal Design for Learning”
Google Acadêmico ⁴	55	Não alterou o resultado
Catálogo de Teses e dissertação da Capes	3	5
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	1	2
Portal de Periódicos da Capes	1	1
Total: 68 resultados	60	8

Fonte: Autores (2018)

Etapa 5: Analisamos as produções científicas encontradas na busca a partir de critérios estabelecidos para inclusão e exclusão dos textos

⁴ Cabe explicar que o Google Acadêmico consiste em um sistema de busca de produções científicas desenvolvidas no âmbito acadêmico.

relevantes e irrelevantes à temática da pesquisa. Desse modo, priorizamos as produções científicas que atendiam os seguintes critérios: 1. pesquisas concluídas publicadas em idioma português; 2. busca por frase exata do descritor; 3. exclusão de arquivos duplicados ou triplicados na mesma base ou em banco de dados diferentes.

Ao examinar as 68 produções científicas selecionadas previamente nas bases de dados escolhidas, nove delas apareceram em mais de uma base de dados, os arquivos duplicados foram excluídos. Dando continuidade a análise das pesquisas, empregamos a exclusão de 22 dos arquivos. Cabe detalhar que a exclusão se deu pelos critérios: três por se tratar de artigo de revisão sistemática, dez pesquisas de Portugal, uma resenha de livro, duas acesso online não disponível, uma localizado apenas o resumo da pesquisa, bem como, cinco por se tratar de pesquisas ainda não concluídas.

Etapa 6: Nessa etapa fizemos uma leitura analítica dos estudos encontrados evidenciando os diretamente relacionados com a abordagem do DUA e a inclusão educacional, temática central de interesse nesta revisão sistemática. Assim, 13 produções científicas foram excluídas por não atenderem a esse critério de seleção, sendo: 12 por apenas mencionar o Desenho Universal para a Aprendizagem nas considerações finais ou título de uma referência utilizada e uma por não apresentar o termo exato ou não se tratar da perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Desse modo, do universo de 68 produções científicas encontradas, 44 delas foram excluídas, restando 24 produções que compuseram o corpo de análise.

Etapa 7: Nessa etapa catalogamos as produções científicas selecionadas.

Etapa 8: Na oitava etapa, avaliamos e sintetizamos de maneira quantitativa os resultados atingidos buscando compreender o número de pesquisas relevantes sobre o assunto, autor(es) e ano de publicação, tipos de publicações encontradas e o conteúdo abordado nos textos.

Etapa 9: Concomitantemente, na nona etapa, realizamos uma avaliação e síntese qualitativa para integração dos resultados e possíveis intervenções do fenômeno de interesse buscando categorizar as pesquisas pela forma de abordagem do tema desta revisão sistemática.

De tal modo, por meio da leitura analítica dos trabalhos, constatamos que os pesquisadores tinham objetivos diversos ao abordar a perspectiva do DUA. Com base nesse aprofundamento, foi possível classificar as pesquisas encontradas em cinco categorias, a saber: 1) elaboração de material didático, 2) formação docente (inicial e/ou continuada), 3) planejamento de ensino, 4) articulação com outro conceito e 5) prática pedagógica. A seguir, no Quadro 2, apresentamos a organização das produções científicas em suas respectivas categorias.

Quadro 2 – Organização das produções científicas selecionadas

Categorias	Tese	Dissertação	Artigo publicado em revista	Texto completo publicado em anais de evento
Elaboração de material didático	Sondermann (2014) Santos (2016)	Tizioto (2013) Costa (2016) Kranz (2011)	Bastos (2016) Lemos, Bernardi e Dal-Forno (2016)	Santos e Fernandes (2017)
Formação docente inicial e/ou continuada	Zerbato (2018)	Prais (2016)	Pletsch, Souza e Orleans (2017) Linderman, Bastos e Roman (2017) Prais e Rosa (2017) Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) Ricardo, Saço e Ferreira (2017) Prais e Rosa (2016)	-----
Planejamento de ensino	-----	-----	Prais e Rosa (2016) Zerbato e Mendes (2018)	Prais (2017)
Articulação com outro conceito	-----	Ricardo (2017)	Calegari, Silva e Silva (2014)	-----
Prática pedagógica	-----	Pacheco (2017) Roquejani (2018)	Cruz e Nascimento (2018)	-----
Total	3	7	12	2

Fonte: Autores (2018)

Etapa 10: Por fim, na décima e última etapa, retomamos a pergunta que desencadeou a revisão sistemática visando o exame de evidências nos estudos agrupados, bem como, a necessidade de novos estudos relacionados à prática pedagógica na educação inclusiva.

Tomando como base a categorização feita a partir dos conteúdos abordados nas investigações, dedicamos a próxima seção para a apresentação da análise dos estudos.

Resultados e discussão

A análise das 24 produções científicas nos permitiu identificar sete tipos de pesquisas construídas pelos autores: qualitativa descritiva (três), experimental (cinco), viés colaborativo (cinco), intervenção pedagógica (duas), pesquisa-ação (duas), análise documental (duas) e exploratória (cinco). Não julgamos a terminologia e os encaminhamentos metodológicos adotados pelas pesquisas, apenas identificamos como seus autores denominaram o tipo de pesquisa que desenvolveram frente ao tema de investigação.

Com base nos conteúdos abordados nas pesquisas, identificamos a seguir os principais resultados que evidenciaram a perspectiva do DUA para a promoção da educação inclusiva.

a. Elaboração de material didático

Os oito estudos selecionados nesta primeira categoria empregaram os princípios do DUA na elaboração de material didático. Destacamos que em cinco delas, (TIZIOTO, 2013; SONDERMANN, 2014; SANTOS, 2016; LEMOS; BERNARDI; DAL-FORNO, 2016; SANTOS; FERNANDES, 2017), o material diz respeito a organização de recursos didáticos mais inclusivos

na modalidade de Educação a Distância. E as pesquisas de Costa (2016), Kranz (2011) e Bastos (2016) tratam do desenvolvimento de recursos didáticos visando satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos na perspectiva inclusiva.

De acordo com Tiziotto (2013), a partir dos princípios do DUA, houve avanços nos índices de auto eficácia para a aprendizagem, de motivação, de participação e de desenvolvimento das atividades propostas pelo material didático criado e aplicado. Segundo o autor, as quatro propostas didáticas contidas no material didático elaborado possibilitaram que alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) pudessem ter acesso a vários recursos permitindo acompanhar a aula e as atividades. Além disso, a aplicação da perspectiva do DUA contribuiu para o acesso adaptado dos recursos didáticos, para o atendimento das necessidades de aprendizagem de alunos com deficiência, o que demonstrou ser uma opção potencialmente viável, sustentável e inclusiva.

Na pesquisa de Sondermann (2014), a abordagem do DUA foi utilizada como suporte para as ações-reflexões do Design Educacional de um curso na modalidade a distância, em um dos grupos focais realizados na pesquisa, a fim de adotar uma perspectiva inclusiva. A autora supracitada afirma que os resultados obtidos trouxeram contribuições teóricas e práticas para a formação docente e para o trabalho colaborativo.

Na produção científica publicada por Santos (2016), o DUA foi utilizado como embasamento para o redesign do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e das atividades destinadas a um curso de noções básicas de Educação Financeira, chamado Estudo Piloto à nove participantes com NEE. De acordo com o autor, os Cenários para Investigação propostos no curso contribuíram para o desenvolvimento da matemática e as argumentações utilizadas nas interações nos fóruns de discussão apresentaram criticidade, demonstrando apropriação dos procedimentos para realizar cálculos matemáticos em decisões financeiras.

Lemes, Bernardi e Dal Forno (2016), utilizaram os princípios do DUA como base para a construção de espaços virtuais apresentando um guia de diretrizes de acessibilidade, que foi elaborado para o apoio de professores na elaboração de suas disciplinas ou cursos. Os mesmos autores concluíram que o guia pode ser considerado atrativo e motivador aos professores, auxiliando-os de forma mais interativa e funcional no desenvolvimento de seus cursos no Moodle, na adaptação do material para acesso dos alunos com deficiência visual.

Já Santos e Fernandes (2016), apoiados nos princípios e diretrizes do DUA, criaram um ambiente virtual interativo de aprendizagem, no qual usuários com NEE puderam participar de discussões de forma cooperativa, utilizando os recursos de interação disponibilizados em um AVA. Estes autores concluíram que o DUA possibilita minimizar as dificuldades enfrentadas na formação docente para inclusão, bem como, atende às necessidades formativas e práticas para a busca da aprendizagem dos alunos no contexto da inclusão educacional. Os mesmos acreditam que um espaço virtual só poderá ser considerado acessível quando qualquer pessoa tiver acesso ao seu conteúdo com a mesma eficácia.

Costa (2016) utilizou a base do DUA somado ao Design Instrucional e Inteligências Múltiplas para avaliar a interação e a qualidade dos materiais educacionais utilizados por alunos no contexto regular de ensino. A partir dos resultados, a autora constatou que os materiais de ensino e de aprendizagem são as principais ferramentas utilizadas pelos professores, sendo destacados a utilização adequada do material didático, a flexibilização e a personalização dos mesmos. Além disso, considerou relevante, a motivação despertada por estes materiais de ensino, bem como, a presença de elementos que explorem o uso dos órgãos dos sentidos e a promoção de desafios.

Bastos (2016), discutiu os procedimentos e os cuidados necessários para a construção e a adequação de recursos pedagógicos para o ensino de Química a alunos com NEE. Nessa pesquisa, o DUA serviu como base para

elaboração de uma Tabela Periódica que foi utilizada como recurso na Disciplina Química em uma turma do 1º Ano do Ensino Médio. A autora supracitada concluiu que as adaptações e proposições realizadas, como forma alternativa ao ensino da tabela periódica, alcançou sucesso e demonstra que a inclusão na escola comum é possível, desde que respeitadas as características dos aprendizes e mobilizados os recursos pedagógicos adequados.

Kranz (2011), fez a análise da utilização de jogos com regras no trabalho com Educação Matemática em classes regulares inclusivas. Neste estudo, a autora propôs a ressignificação de materiais e a mediação pedagógica com base no DUA para a utilização de jogos com regras no trabalho com Educação Matemática. A mesma ressaltou que esse tipo de jogo, se envolver todos os alunos em meio a um clima de participação, interação, problematização e diálogo, pode ser meio para a promoção de novas aprendizagens. Entretanto, constatou em seus resultados, que a utilização dos jogos de regras são utilizados em um contexto que compreende a deficiência como individual e alunos com NEE nem sempre são incluídos no jogo por serem considerados incapazes. Além disso, destacou que pensar a utilização dos jogos de regras no ensino Matemática a partir dos princípios do DUA demonstra a necessidade (re)significar o acesso à aprendizagem dos alunos com NEE a partir da organização das atividades feitas e propostas pelos professores em sala de aula.

Percebemos nesta categoria que o DUA auxiliou no processo de elaboração e na análise de todos os recursos (virtuais ou concretos) expostos. Bem como, os princípios dessa perspectiva possibilitou a reflexão sobre o uso de recursos didáticos na educação inclusiva. Da mesma forma, observamos que os autores buscaram no DUA elementos que os oportunizaram orientar/conscientizar professores sobre a importância do uso de métodos e de recursos adequados às necessidades dos alunos para a promoção de um processo voltado a aprendizagem de todos.

b. Formação docente inicial e/ou continuada

Nessa categoria, foram contempladas oito pesquisas que abordaram o DUA na formação de professores inicial e/ou continuada para a inclusão.

Com o intuito de avaliar uma formação colaborativa sobre o DUA, as pesquisas de Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016), e Zerbato (2018) demonstrou que pensar as atividades pedagógicas é um dos elementos necessário para a efetivação da inclusão educacional. Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) salienta que o DUA pode ser um aliado do trabalho colaborativo para o favorecimento da inclusão escolar. Zerbato (2018) evidencia que o DUA e o trabalho colaborativo se convergem em um objetivo comum: a construção de práticas pedagógicas acessíveis para a escolarização de todos em sala de aula do ensino comum, por meio da parceria entre professor de ensino comum e Educação Especial e/ou outros profissionais especializados.

Prais e Rosa (2016), analisam aspectos da formação do professor para uma educação inclusiva e constataram que o DUA é uma alternativa para suprir e minimizar as dificuldades enfrentadas na formação docente para inclusão. Os autores ainda defendem que os princípios do DUA correspondem às necessidades formativas e a prática pedagógica dos docentes no contexto da inclusão educacional.

Prais (2016) apresentou em sua dissertação as análises feitas a partir da aplicação de uma Unidade Didática proposta, tendo o DUA como base, em um Curso de Extensão. Segunda a autora, a ação didática formativa realizada melhorou o processo formativo das licenciandas tendo em vista as aprendizagens dos princípios do DUA demonstradas pelas atividades e pelos planos de aula elaborados pelas participantes da pesquisa.

A partir de um recorte da pesquisa Prais e Rosa (2017) constataram que o curso aprimorou a formação dos licenciandos em Pedagogia no que se refere ao planejamento de atividades pedagógicas em uma perspectiva inclusiva. Os autores afirmam que o DUA ofereceu as licenciandas subsídios

teóricos e práticos para minimizar suas dúvidas com relação ao processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, bem como, suas dificuldades no que diz respeito a organização da atividade de ensino.

Lindermann, Bastos e Roman (2017) utilizaram o DUA como subsídio teórico para a elaboração de materiais pedagógicos no ensino de Química e na instrumentalização do licenciando para produzirem seus planejamentos. Os autores destacaram que, a partir da intervenção pedagógica desenvolvida no estágio, a atividade de planejamento pelos estudantes subsidiada pelo DUA, possibilitou que os licenciandos aplicassem os subsídios teóricos apropriados, organizassem atividades em uma perspectiva inclusiva e percebessem as adequações necessários no processo de ensino para satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos no contexto da inclusão educacional.

Pletsch, Souza e Orleans (2017), destacaram em sua pesquisa o uso de práticas diversificadas e currículos flexíveis, ao discutir o estatuto da tecnologia no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual, tendo como fundamento o conceito de diferenciação e o DUA. Tais autores concluíram que a falta de conhecimento dos docentes sobre os processos de escolarização de pessoas com deficiência não possibilitou que eles refletissem sobre ações que favoreçam a práxis pedagógica. Do mesmo modo, observaram a transformação no que diz respeito ao discurso (sobre a prática curricular com alunos com deficiência intelectual) dos participantes ao longo de um curso formativo, a partir do qual eles passaram identificar possibilidades do aluno se desenvolver por meio de mediações pedagógicas voltadas a diferenciação curricular.

Por fim, Ricardo, Saço e Ferreira (2017) discutiram a educação inclusiva no ensino superior apontando as legislações sobre acessibilidade e inclusão nas Universidades e Instituições de Ensino. Destacaram que o DUA pode ser utilizado como suporte teórico aos professores em sua prática pedagógica, na elaboração do currículo e dos recursos didáticos. Concluíram que o DUA: contribui para o ato de pensar em soluções individualizadas e

inovadoras ao ser aplicado na concepção de flexibilidade inserida no currículo, dá apoio aos docentes na melhoria do acesso ao conhecimento e à aprendizagem dentro da sala de aula e apresenta ferramentas de suporte que simplificam o conteúdo.

Nessa categoria vimos que o DUA foi utilizado como subsídio em processos de formação docente objetivando fazer com que os participantes das pesquisas refletissem sobre o ato de planejar e desenvolvessem estratégias mais acessíveis para favorecer a participação e aprendizagem de todos os alunos nas atividades pedagógicas. Além disso, percebemos que professores ao longo do processo de formação proposto se perceberam como peças fundamentais no processo de ensino de alunos com NEE, bem como, passaram a acreditar que o ato de aprender é possível a todos alunos, a depender principalmente da postura e da prática do professor.

c. Planejamento de ensino

Esta categoria contempla três pesquisas que destacaram as contribuições do DUA em relação ao planejamento do professor.

As pesquisas de Prais e Rosa (2016), Prais (2017) apresentam uma ficha de avaliação com base nos princípios do DUA voltada ao auxílio do professor para a elaboração do planejamento e avaliação das atividades propostas em uma perspectiva inclusiva. Prais e Rosa (2016) indicam que o uso desse material didático possibilita nortear a previsão e a projeção de ações mais concretas com vista à promoção da educação inclusiva. E Prais (2017) complementa afirmando que a ficha de avaliação potencializa qualitativamente a aprendizagem dos alunos satisfazendo suas necessidades educacionais.

Do mesmo modo, Zerbato e Mendes (2018) discutem a proposta do DUA enfatizando a necessidade de se reduzir o uso de adequações personalizadas do ensino, passando para o planejamento dos conteúdos para turma toda. Nessa premissa, destacam como alternativa o uso do DUA como

base para o Planejamento do professor e o trabalho colaborativo para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Essa categoria apresentou propostas instrumentais e atitudinais com base no DUA para o planejamento do professor. Identificamos que os autores buscaram alternativas para auxiliar o professor no processo de organização de atividades inclusivas, sem desconsiderar o contexto de sua sala de aula, as exigências quanto ao planejamento de ensino e o currículo vigente.

d. Articulação com outro conceito

Elencamos nesta categoria duas pesquisas que relacionaram o DUA a outra perspectiva.

Calegari, Silva e Silva (2014), relacionaram o DUA ao Design Instrucional (DI). Os autores destacaram que se tratam de perspectivas complementares, que, por sua vez, trabalham no objetivo da remoção de barreiras para acesso ao currículo.

Já Ricardo (2017), realizou a identificação dos objetivos e das ações desenvolvidas pelos núcleos de acessibilidade presentes em Universidades Federais participantes do Programa INCLUIR, para compará-los à relatos de estudantes com deficiências. A partir dos resultados, discutiu como a Tecnologia Assistiva (TA) e o DUA poderiam auxiliar em uma proposta de mudança curricular para o desenvolvimento de uma educação heterogênea. A autora concluiu que a política pública de inclusão é incoerente em relação ao processo de inclusão. Tal como Ricardo (2017) analisa que as Universidades estão construindo uma rede de núcleos de acessibilidade apenas para a pessoa com deficiência, deixando de atender as especificidades de outros alunos que também necessitam de adequações e de apoios pedagógicos para sua efetiva inclusão no processo educativo. Além disso, constatou que o DUA e a TA são exemplos de boas práticas de acessibilidade

no processo de aprendizagem, pois visam a minimização de barreiras entre a atividade organizada e a realização da tarefa pelo aluno.

Em síntese, nessa categoria os autores discutiram a prática da inclusão nos ambientes de ensino pesquisados. Essas análises oportunizaram problematizar sobre as políticas públicas, os currículos vigentes e se as práticas educativas se aproximam ou não de uma ação pedagógica inclusiva satisfatória. Somado a isso, percebemos que os princípios do DUA trouxe o direcionamento para que sejam realizadas as devidas adequações.

e. Prática pedagógica

Nessa última categoria, três pesquisas abordaram a aplicação do DUA na prática pedagógica no contexto regular de ensino.

Pacheco (2017) elaborou e aplicou uma sequência didática com base nos princípios do DUA para a abordagem do Conteúdo “Sistema Respiratório” em uma turma de Educação de Jovens e Adultos que continha alunos com NEE. Após a intervenção pedagógica, a autora supracitada concluiu que o DUA colaborou para o ensino de Ciência e que os alunos responderam cognitivamente melhor nas atividades baseadas no princípio que visa proporcionar modos múltiplos de auto envolvimento. Por sua vez, a implementação dos princípios do DUA na prática pedagógica favoreceu a promoção da cooperação e da participação entre os alunos. Pacheco (2017) demonstra a necessidade de reorganização do currículo e do processo de ensino aos alunos com NEE, bem como, que o DUA possibilita interpretar quais e como os conteúdos podem ser trabalhados de maneira adequada.

Cruz e Nascimento (2018) também promoveram intervenção pedagógica em uma turma da educação básica na qual trabalharam o uso da tecnologia na escolarização de dois estudantes com Transtorno do Espectro Autismo (TEA). As atividades desenvolvidas com os alunos foram realizadas a partir da utilização do computador, tendo como base os

princípios do DUA. Ao utilizar o DUA na elaboração e na aplicação das atividades, os autores identificaram que as estratégias promoveram o engajamento efetivo com o contexto educativo. Além disso, as atividades foram consideradas adequadas para todos os estudantes e não somente para os que têm TEA ou dificuldades de aprendizagem. Os resultados também demonstraram que são necessárias modificações no currículo para que este seja acessível a todos.

Roquejani (2018), aplicou os princípios do DUA no ensino de Geografia. A autora se embasou nessa perspectiva para realizar adequações curriculares e atividades para o ensino de cartografia. Dentre as atividades elaborou um material denominado “Cartografia para Todos” que apresentou situações de aprendizagem com adequações para uma sala inclusiva. Segundo a autora, as adequações realizadas enriqueceram as aulas, auxiliaram no planejamento em uma perspectiva inclusiva. Roquejani (2018) ainda destacou que as mudanças devem acontecer em todo ambiente escolar, bem como, as adequações curriculares com vistas no DUA podem favorecer a aprendizagem do aluno se considerar sua variabilidade e seu contexto de sala de aula.

Nessa última categoria, vimos que os autores se voltaram ao ato de propor o DUA como subsídio para a prática pedagógica inclusiva visando aplicar todos os seus princípios. Desse modo, promoveram o ensino direto destes princípios e aplicaram estratégias de aprendizagem, conforme a proposta do DUA. Por conseguinte, as pesquisas confirmam a aplicabilidade desta teoria, bem como, demonstram os resultados qualitativos de sua implementação no contexto regular de ensino.

Considerações finais

A fim de tecer algumas considerações finais neste artigo, retomamos o problema de pesquisa: de que maneira a perspectiva do Desenho Universal

para a Aprendizagem relacionada à inclusão educacional tem sido contemplada nas produções científicas brasileiras?

A partir da revisão sistemática, constatamos que nas 24 produções científicas analisadas, a perspectiva do DUA associado à inclusão educacional tem sido abordada nas pesquisas brasileiras no que diz respeito a elaboração de material didático, a formação docente inicial e/ou continuada, ao planejamento de ensino, a articulação com outro conceito e a prática pedagógica.

Destacamos que, para suprir lacunas com relação à formação docente para a inclusão de alunos com NEE e a prática pedagógica inclusiva, o DUA tem sido referenciado como uma perspectiva que evidencia princípios orientadores para promover e/ou aprimorar o processo de inclusão educacional. Nesse sentido, identificamos pesquisas atreladas a formação docente e ao planejamento de ensino que confirmam tal pressuposto que possibilitou conhecer a abordagem do DUA como conteúdo formativo no desenvolvimento profissional de professores para consolidação de uma educação inclusiva.

Percebemos que a implantação do DUA tem sido utilizado na produção de materiais didáticos na modalidade à distância e que sua utilização favorece a acessibilidade ao currículo, logo aos conteúdos que são trabalhados por meio das atividades e dos materiais de estudo.

Identificamos também produções científicas que implementaram a perspectiva na sala comum, as quais avaliamos ser um número pequeno para o contexto brasileiro signatário da implementação da educação inclusiva. No entanto, há uma carência de mais estudos que demonstrem a implementação do DUA na prática pedagógica docente na classe comum apresentando como as atividades podem ser desenvolvidas visando atender as necessidades dos alunos com NEE e, ao mesmo tempo, possam ser realizadas pelos demais alunos sem NEE.

Consideramos que o DUA se constituiu numa proposta teórica recente, que, provavelmente, ainda é desconhecida por parte dos

pesquisadores. Contudo, como vimos por meio das pesquisas já desenvolvidas e analisadas neste estudo, elas demonstram o potencial qualitativo dos princípios do DUA na prática pedagógica, visando satisfazer as necessidades de aprendizagem de todos os alunos.

Por fim, podemos afirmar que a pesquisa forneceu subsídios para caracterizar o cenário de abordagem da perspectiva do DUA nas produções brasileiras, bem como ofereceu elementos teóricos e práticos com relação as possibilidades de implementação do DUA no processo educativo, almejando uma prática pedagógica inclusiva. Desse modo, as pesquisas selecionadas nos apontam que o DUA redireciona o pensar reflexivo sobre a prática docente e instrumentaliza os professores para a organização da atividade de ensino e a elaboração de recursos didáticos mais acessíveis.

Referências

BASTOS, A. R. B. Proposição de recursos pedagógicos acessíveis: o ensino de Química e a tabela periódica. *Journal of Research in Special Educational Needs*, August 2016, v.16, p.923-927.

CALEGARI, E. P.; SILVA, R. S.; SILVA, R. P. Design instrucional e design universal para a aprendizagem: uma relação que visa obter melhorias na aprendizagem. *Revista D.: Design, Educação, Sociedade e Sustentabilidade*, v. 5, 2014

CAST. *Design for Learning guidelines – Desenho Universal para a aprendizagem*. CAST, 2011. (Universal version 2.0. - www.cast.org / www.udlcenter.org – tradução).

CORREIA, S.; CORREIA, P. Acessibilidade e desenho universal. In: CORREIA, S.; CORREIA, P. *Educação Especial: Diferenciação do Conceito à Prática*. Porto: Gailivro, 2005. (Encontro Internacional).

COSTA, D. S. *Diretrizes de qualidade para materiais educacionais no contexto da educação inclusiva*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Design). Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

CRUZ, M. M.; NASCIMENTO, F. F.. Acessibilidade ao currículo através do uso do computador para estudantes com autismo. *Revista Artes de educar*, v. 4, n. 1, 2018.

KRANZ, C. R. *Os jogos com regras na educação matemática inclusiva*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em educação). Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

LEMOS, E. S.; BERNARDI, G.; DAL-FORNO, J. P. Diretrizes de Acessibilidade para Deficientes Visuais no Moodle: Guia para Professores. *Revista Rentote: Novas Tecnologias na Educação*, v. 14, n. 1, 2016.

LINDEMANN, R. H.; BASTOS, A. R. B.; ROMAN, B. Desenho Universal de Aprendizagem e Micro Ensino na Formação de Professores de Química. *Revista de Ciência e Inovação*, v. 2, n. 1, 2017.

MANTOAN, M. T. É. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. *Desenho universal para a aprendizagem: Teoria e Prática*. Wakefield, MA: ELENCO Professional Publishing, 2014.

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. *Universal Design for Learning (UDL)*. Estados Unidos: CAST, 2002.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, v.5, n. 2, p. 126–143, 2015.

OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003. p. 153-169.

PACHECO, D. P. *O ensino de ciências a partir do desenho universal para a aprendizagem: possibilidades para a educação de jovens e adultos*. 220 p. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2017.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 14, n. 35, 2017.

PRAIS, J. L. S. Princípios do desenho universal para a aprendizagem: planejamento de atividades pedagógicas para inclusão. In: *Anais do I Congresso Internacional de Ensino CONIEN*, Cornélio Procópio, 2017 p. 452-469.

PRAIS, J. L. S. *Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia: ações pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN). Londrina, PR: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2016.

PRAIS, J. L. S.; ROSA, V. F. Ação didática formativa para a inclusão: análise de um produto educacional. *Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino*, v. 1, n. 1, 2017.

PRAIS, J. L. S.; ROSA, V. F. Formação Inicial de Professores para Inclusão: das Exigências aos Subsídios Teóricos e Práticos. *Revista de Ensino, Educação e Ciências. Humanas*, Londrina, v.17, número especial, Selitec - n. 15/16, p.440-447, 2016.

PRAIS, J. L. S.; ROSA, V. F. Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem: planejamento de atividades pedagógicas para inclusão. *Revista Ideação*, v. 18, n. 2, 2016.

RICARDO, D. C. *Boas práticas de acessibilidade na Educação Superior: Tecnologia assistiva e desenho universal*. Dissertação de mestrado (Programa de pós-graduação em educação). Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

RICARDO, D. C.; SAÇO, L. F.; FERREIRA, E. L. F. O desenho universal na educação: novos olhares diante da inclusão do ser deficiente. *Revista Ibero-americana de estudos em Educação*, v.12, n. esp. 2, ago., 2017.

ROQUEJANI, T. C. *O ensino de geografia com adequações curriculares em salas inclusivas do ensino fundamental - anos finais*. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica). Bauru, SP: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru, 2018.

RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, C. E. R.. *Ambiente Virtual de Aprendizagem e Cenários para investigação: contribuições para uma Educação Financeira acessível*. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Educação Matemática). São Paulo: Universidade Anhanguera de São Paulo, 2016.

SANTOS, C. E. R.; FERNANDES, S. H. A. A. Um ambiente virtual interativo de aprendizagem para usuários com/sem limitações sensoriais. In: *Anais do V Congresso Internacional da Pró-Inclusão, 'Educação, Inclusão e Inovação*, São Paulo, 2017.

SENRA, L. X.; LOURENÇO, L. M. A importância da revisão sistemática na pesquisa científica. In: BAPTISTA, M. N.; CAMPOS, D. C. *Metodologias de pesquisas em Ciências: análises quantitativas e qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

SONDERMANN, D. V. C. *O design educacional para a modalidade a distância em uma perspectiva inclusiva: contribuições para/na formação docente*. Tese de doutorado (Programa De Pós-Graduação Em Educação). Espírito Santo, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

TIZIOTO, S. A. *O design universal na editoração de material didático como agente motivador e estimulador da autoeficácia para a aprendizagem*. Dissertação de

Mestrado (Programa de Pós-graduação em Engenharia de produção). São Carlos: Universidade de São Paulo, 2013.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. M.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. *Revista Interfaces da Educação*, v. 7, n. 19, 2016.

ZERBATO, A. P. *Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa*. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial). São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 2018.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Revista Educação Unisinos*, v. 22, n. 2, p. 147-155, abril-junho, 2018.

Recebido em julho de 2018.

Aprovado em maio de 2019.

A centralidade das infâncias e do brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental

*Arlete Aparecida Bertoldo Miranda*¹

*Daniella Salviana Faria*²

RESUMO

A infância tem sido objeto de estudo no Brasil, especialmente nas últimas décadas, o que levou a um avanço no âmbito do conhecimento científico e ainda na garantia de direitos das crianças. Em meio a esses estudos, o brincar e a educação nas instituições escolares têm despertado debates e reflexões sobre as políticas que regulamentam a escolarização das crianças. Este artigo que é fruto de uma pesquisa de mestrado preocupa-se em sinalizar as manifestações do lúdico e do brincar no cotidiano escolar do 2º período da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental, com centralidade na infância e nas crianças. Busca-se compreender de que forma o lúdico, o brincar e a infância são concebidos pelos professores e pelas crianças em um Colégio de Aplicação. Elencamos elementos teóricos que se articulam com o protagonismo das crianças, em diálogo com as políticas públicas para infância e práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico. Infância. Cotidiano Escolar.

The centrality of childhood and play in the transition from early childhood education to elementary school

ABSTRACT

¹ Doutora em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-0259-8117>. arlete@ufu.br.

² Mestre em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-4042-9867>. daniella_gtl@hotmail.com.

Childhood has been the subject of study in Brazil, especially in the last decades, which has led to advances in scientific knowledge and the guarantee of children's rights. In the midst of these studies, play and education in school institutions have aroused debates and reflections on the policies that regulate the schooling of children. This article, which is the result of a master's research, is concerned with signaling the manifestations of play and play in the school routine of the 2nd period of Early Childhood Education and the 1st year of Primary Education, with a central role in childhood and children. It seeks to understand how play, play and childhood are conceived by teachers and children in an Application College. We list theoretical elements that are articulated with the protagonism of children, in dialogue with public policies for childhood and pedagogical practices.

KEYWORDS: Entertainment and joyful activities. Childhood. School everyday routine.

* * *

Introdução

As características da infância no contexto da globalização tem despertado o interesse de pesquisadores como Postman (1999), Sarmiento (2001, 2003), Kramer (1999 e 2007), Kuhlmann (1998), que buscam compreender os impactos do cenário atual no desenvolvimento das crianças. Percebe-se que existe uma grande pressão para que cada vez mais cedo as crianças cresçam e assumam responsabilidades. As mudanças são reflexos da organização da sociedade capitalista global. Santos (2001) aponta que nos últimos trinta anos, o capitalismo conseguiu consolidar o domínio cultural e construir um novo modelo de civilização baseado na lógica do mercado, expandindo esse fundamento para todos os aspectos da vida social, transformando a educação em mercadoria.

O impacto da globalização neoliberal é determinante e limitador da qualidade de vida de todos os grupos sociais, principalmente dos grupos socialmente excluídos ao longo da história, onde incluímos o grupo da infância. Para tentar compreender a infância no contexto da sociedade,

reflete-se sobre a situação de vulnerabilidade das crianças diante dos indicadores de pobreza, marginalização, exploração do trabalho infantil, e para além dessas questões, percebemos uma forma de exclusão através da invisibilidade e ausência das “vozes” das crianças nos centros de decisões.

No contexto escolar não tem sido diferente. A lógica do mercado tem perpassado o cotidiano das escolas, das famílias e até mesmo das políticas públicas educacionais. Cada vez mais, busca-se por uma aceleração das aprendizagens, principalmente das crianças pequenas. Diante desse contexto, são vários os desafios que as escolas têm enfrentado. A pressão incisiva das famílias, de políticas públicas em busca de uma aceleração do tempo de aprender, especialmente, ao longo do processo de alfabetização. O predomínio da linguagem oral e escrita tem nos provocado questionamentos sobre a hierarquia desta linguagem sobre as demais. Concorde-se que ambas são de suma importância para a formação da criança, entretanto, entende-se que o desenvolvimento infantil engloba muitas outras linguagens e formas de aprender e que estas devem ser consideradas em todo o processo de formação.

Reflete-se neste trabalho sobre o tempo da infância no âmbito educacional, especialmente no último ano da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, preocupa-se com a estrutura das políticas públicas que regulamentam a escolarização das crianças, sobretudo nestes dois anos de ensino.

Em busca de respostas para tais indagações, investiga-se através da pesquisa de campo o cotidiano escolar de uma turma do 2º período da Educação Infantil e de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de um Colégio de Aplicação vinculado a uma Universidade Federal de uma cidade do interior de Minas Gerais, a fim de compreender possíveis impasses e possibilidades de organização do cotidiano escolar de forma a contemplar e respeitar as especificidades da criança e ainda o tempo da infância.

Para a realização do estudo, optamos pela abordagem qualitativa. A escolha por esse tipo de abordagem se justifica pela necessidade de

apreender o cotidiano das instituições de ensino, por meio de uma aproximação com os sujeitos que lá estão. “A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11). Nesta forma de estudo, há uma tentativa de captar a perspectiva dos participantes, ou seja, como eles percebem as questões que estão sendo postas.

Desta forma, para além do estudo do cotidiano escolar, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a temática, recorrendo à pesquisa documental para subsidiar as discussões sobre as políticas e normas que regulamentam o Ensino Fundamental de nove anos. Nesse contexto, atenta-se às possibilidades do que as crianças estão a nos dizer e ainda às concepções que fundamentam a prática pedagógica das professoras.

Na construção deste estudo, depara-se com alguns embates teóricos que foram utilizados para referenciar nosso percurso. Diante disso, torna-se necessário explicitar que a teoria que fundamenta nossa pesquisa é a histórico-cultural. Entretanto, em um contexto em que busca-se compreender a criança e a infância em uma perspectiva histórica, cultural e social, não pode-se desconsiderar as contribuições dos estudos da área da Sociologia da Infância. As pesquisas científicas nesta área têm colaborado expressivamente nos estudos sobre as crianças e a infância, apresentando uma perspectiva em que a infância é uma categoria socialmente construída e nela a criança é um ator social que produz cultura e nela é produzida.

Prestes (2013, p. 303) afirma que, “sem dúvida alguma, há claras divergências entre a sociologia da infância e a teoria histórico-cultural”. Esta autora se propôs a analisar alguns desses pontos divergentes a partir das críticas realizadas por Corsaro (2011) sobre as ideias de Vigotski. O primeiro ponto é de cunho epistemológico. Prestes (2013) discorre que:

Como se sabe, em seus estudos, Vigotski sempre deixou claro que pretendia fazer uma análise psicológica do desenvolvimento humano, conseqüentemente, uma análise psicológica do

desenvolvimento da criança. Não fazia parte de seus planos estudar a criança numa perspectiva sociológica e, se Corsaro (2011) argumenta que a sociologia foi influenciada pelas teorias dominantes da psicologia do desenvolvimento, não é a Piaget e a Vigotski que devem ser voltadas as críticas. Outra questão que fica bastante evidente, ao compararmos os fundamentos da sociologia da infância e da teoria histórico-cultural, é o papel da criança. Se para a Sociologia da infância a criança é produtora de cultura, na teoria histórico-cultural os instrumentos culturais são meios para o desenvolvimento humano, mas não fins (PRESTES, 2013, p.303-304).

Nesse sentido, entendemos que apesar dos pontos de divergência nas bases teóricas que fundamentam tais teorias, existem muitos pontos que nos auxiliam a pensar num possível diálogo construtivo na ampliação de um olhar que considere a criança em suas múltiplas expressões no contexto social e cultural. Assim, propõe-se a elaborar as discussões abordando as contribuições da Sociologia da Infância, tendo a clareza de que esta tarefa não é tão simples, mas essencial para compreendermos a construção do conceito de infância na contemporaneidade.

A construção social do ser criança e do brincar na contemporaneidade

O caminho em busca da definição dos termos infância e lúdico perpassam por vários olhares construídos a partir dos tempos e espaços vividos e que, neste trabalho, constituem o nosso. “O indivíduo não tem apenas meio e ambiente, tem também horizonte próprio [...] aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro” (BAKHTIN, 2003, p. 394). Desse modo, a constituição dos vários olhares sobre o objeto de pesquisa não pode ser tratada como verdade absoluta, imutável, mas oferece uma oportunidade de dialogar sobre os conhecimentos construídos a fim de provocar reflexões das

questões relacionadas à infância, ao lúdico e ao ser criança na sociedade contemporânea.

O conceito de infância na contemporaneidade é reflexo de uma configuração histórica, social e cultural construída ao longo dos tempos, e que deve ser considerado diante de diferentes contextos. A imagem da infância que se defende nesse trabalho é a de um grupo social com direitos, entendendo as crianças como sujeitos sociais e históricos, produtores de cultura, e que devem ser respeitados e considerados em todas as suas especificidades.

Dessa forma, para se compreender a criança e a infância que se discute no âmbito deste estudo é necessário considerar que estas não são categorias únicas e universais, e sim, existem diante de uma multiplicidade de contextos em todo mundo. Assim, em um mesmo país podemos perceber uma pluralidade de infâncias que coexistem em um mesmo espaço e tempo.

Diante da diversidade de infâncias e crianças que compõem o cenário deste estudo, atenta-se para o que é específico da infância: o brincar. Atualmente, a imagem da infância é enriquecida, com o auxílio de estudos que desenvolveram concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem as especificidades da criança, e ainda o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil. “As crianças brincam, isso é o que as caracteriza. [...] As crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar” (KRAMER, 2007, p. 15).

Na história social e cultural da infância, podemos destacar o brincar como característica peculiar do “ser criança”. As crianças brincam, criam, constroem conhecimentos que lhes permite apropriar do mundo nas suas relações de interações com o meio, com as pessoas e com as atividades lúdicas. Através do lúdico, vem à possibilidade de recriar, transformar, reelaborar e compreender os dados da realidade. Assim, as crianças constroem uma relação aberta e positiva com a cultura.

A partir de tais reflexões, consideramos importante o papel da Educação no processo de desenvolvimento da criança, uma vez que o

desenvolvimento infantil depende das condições históricas, sociais e culturais. A escola precisa buscar a compreensão das especificidades que compõem o universo infantil. Ao pensar-se no brincar e suas relações no espaço escolar, depara-se com pesquisas que denunciam a sua ausência no cotidiano escolar, principalmente à medida que as crianças avançam para os anos do Ensino Fundamental. Parte-se do pressuposto de que a escola é um espaço social onde a cultura infantil é reproduzida, criada e vivenciada pelas crianças. No entanto, para que isso aconteça as propostas curriculares precisam garantir espaços e tempos para a criação, para o brincar, para propiciar às crianças vivências que lhes permitam compartilhar os elementos que fazem parte da cultura.

Em meio às inúmeras contradições que demarcam o contexto escolar, o brincar entendido como experiência de cultura, vem sendo discutido há muito tempo. Os paradoxos que demarcam a principal atividade infantil desvalorizam seu processo em si e começa a ter uma conotação vinculada aos interesses da sociedade.

Os pressupostos tradicionais sobre a singularidade das crianças estão desaparecendo rapidamente. O que temos aqui é o surgimento da ideia de que não se deve brincar só por brincar, mas brincar com algum propósito externo. (POSTMANN, 1999, p. 145).

À medida que a infância desaparece, desaparece também a concepção infantil de brincar. Nesse sentido, preocupa-se com as concepções que perpassam no interior das instituições educativas, e ainda com as políticas públicas educacionais que regulamentam direta e/ou indiretamente o trabalho pedagógico. Defende-se que os direitos sociais sejam assegurados e que as escolas levem em consideração as singularidades das ações infantis, o direito ao brincar e a produção cultural em todos os níveis de ensino (KRAMER, 2007).

A institucionalização da infância e a configuração de Políticas Públicas Educacionais para crianças.

Os aspectos históricos e sociais da infância provocam reflexões acerca da institucionalização deste grupo social. As concepções sobre a infância vão sendo construídas e constituídas em uma relação dialética. Diante disso, buscou-se apresentar um resgate histórico, político e social que permita construir uma reflexão sobre a garantia dos direitos das crianças, as políticas públicas para a infância, e ainda, aspectos da trajetória das políticas públicas educacionais que configuraram o ensino fundamental de nove anos.

Prout (2010) aponta que, nas últimas duas décadas, em diversas sociedades, houve uma onda crescente de ideias defendendo a participação e a voz das crianças. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de novembro de 1959 foi um dos marcos em relação aos avanços dos direitos infantis, abordando artigos que enalteceram aspectos referentes à sua participação como atores sociais.

A Declaração Universal dos Direitos das Crianças que foi ratificada no Brasil, pelo artigo 84, inciso XXI da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 7º, reconhece o lúdico como expressão cultural e educativa, inalienável ao direito das crianças: “a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas, empenhar-se-ão em promover o gozo desse direito” (BRASIL, 1988). Nesse sentido, a legislação busca o reconhecimento da criança, e ainda garantir a vivência de uma infância com direitos, inclusive o direito de brincar.

Os avanços advindos da era pós-industrial contribuíram significativamente para a visibilidade da infância na sociedade, no entanto, vêm provocando inúmeras transformações nos âmbitos histórico e social. No Brasil, os movimentos sociais e as mobilizações de vários setores nos anos de 1970 e 1980 possibilitaram a abertura política em busca da

redemocratização no país. Com isso, as lutas em prol da infância, recebeu amplo apoio das Organizações não Governamentais (ONGs) e de muitos segmentos sociais, garantindo a aprovação da Lei nº 8069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que objetiva garantir o direito das crianças e dos adolescentes de se desenvolver integralmente em condições de liberdade e dignidade. No entanto, mesmo com as significativas mudanças nas políticas públicas brasileiras, muitos dos direitos das crianças e dos adolescentes garantidos por Lei não foram efetivados.

No Brasil, ainda é muito recente a democratização da escola. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB nº 9.394/1996) propiciou uma ampliação dos direitos das crianças pequenas, e ainda contribuiu para o reconhecimento da criança como sujeito, que deve ser respeitada, que faz parte da sociedade, que produz cultura e nela é produzida. No entanto, ressaltamos novamente que apesar das inúmeras lutas em prol da infância e do acesso a uma educação de qualidade, ainda são muitos os caminhos que temos que trilhar para que isso se efetive na prática, especialmente no campo da Educação Infantil.

O processo de transformação da sociedade brasileira, que sofreu grandes modificações principalmente a partir da segunda metade do século XX, influenciou diretamente nas relações entre os sujeitos, como a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. A partir de tais modificações, a demanda por instituições que recebem crianças pequenas aumentou e continua a crescer. Com isso, foi intensificado o debate e práticas que buscam construir propostas curriculares para esta etapa da educação em busca do reconhecimento como etapa fundamental na formação dos sujeitos.

Recentemente, a Educação Infantil foi legalmente integrada ao sistema educacional brasileiro, sendo considerada como primeiro nível da Educação Básica. A formulação da LDB nº 9.394/1996 trouxe várias mudanças significativas na organização da oferta de atendimento em

creches e pré-escolas. A Educação Infantil embora ainda não tivesse caráter de obrigatoriedade para as famílias, passou a incluir as crianças de 0 a 6 anos de idade no setor educacional. As creches, definidas de acordo com a faixa etária atendida (crianças entre 0 e 3 anos de idade), também foram incluídas neste setor, transferidas de áreas como a assistência social e a saúde. Sem dúvidas o reconhecimento da Educação Infantil como primeiro nível da Educação Básica trouxe inúmeras contribuições para a valorização da infância.

A organização das políticas públicas para Educação no Brasil é reflexo das contradições entre os projetos educacionais marcados pela atuação de setores mais progressistas da sociedade durante o período da transição democrática e os projetos que foram gestados em outros setores sociais por novos protagonistas na área das políticas públicas, como organizações empresariais, profissionais de áreas mais identificadas com os interesses econômicos e diversas organizações da sociedade civil (CAMPOS, 2010). Nesse sentido, muitas leis e emendas aprovadas são fruto desses conflitos e embates no campo político.

O campo da Educação Infantil no Brasil tem delineado seu percurso a partir de intensas lutas, debates e movimentos sociais em busca de reconhecimento e valorização desta etapa fundamental no desenvolvimento das crianças. No entanto, as recentes mudanças na educação básica têm resultado em processos conflitantes, que por um lado apresenta propostas aliadas a discursos de progressão e valorização da infância, mas que ao mesmo tempo, implicitamente, parece estar negando as especificidades das crianças e afetando principalmente a Educação Infantil.

A alteração na LDB nº 9.394/1996 por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, oficializa a mudança feita na Constituição por meio da Emenda Constitucional nº 59 em 2009. Esta Emenda Constitucional altera o inciso I do artigo 208, que se refere ao dever do Estado perante a educação: “Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a

ela não tiveram acesso na idade própria”. Assim, a educação básica passou a contemplar os dois últimos anos da educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A previsão era de que a medida fosse implementada progressivamente, até 2016.

As mudanças no campo político educacional parecem refletir uma série de acordos implícitos relacionados ao setor financeiro e não somente a uma busca pela melhoria da educação no país. Assim, apesar de sua importância, a Emenda Constitucional nº 59 anuncia um desmonte da Educação Infantil ao falar da obrigatoriedade da educação básica apenas a partir dos quatro anos. Com isso, a creche volta para a penumbra e todas as lutas e discussões sobre política pública, financiamento, movimento da base de 0 a 3 anos volta para a questão assistencialista. Ao tirar as creches do campo da educação básica, o Governo constrói um imaginário de educação básica, em que a educação de 0 a 3 anos não é valorizada. Um dos efeitos que o conjunto dessas medidas parece causar é

A tendência de crianças cada vez mais jovens serem empurradas para as etapas seguintes da educação, sem que as escolas e as práticas educativas sejam antes adaptadas para as especificidades de sua faixa etária. (CAMPOS, 2010, p. 11).

Defende-se a busca por uma Educação Infantil sólida, em que a infância seja compreendida em sua totalidade. Apesar das mudanças trazidas pela lei, as crianças continuam sendo crianças. Assim, ao olharmos para a Lei nº 12.796/2013 nos parece em um primeiro momento, que está valorizando o campo da Educação Infantil, mas isto não se faz sem custo, uma vez que, outra parte fica desassistida.

O Ensino Fundamental de nove anos: o que é fundamental?

Atualmente, a Educação Infantil é responsável pelo atendimento das crianças de 0 a 5 anos de idade. A faixa etária determinada para compor

este nível de ensino é resultado de recentes alterações nas políticas públicas educacionais. A obrigatoriedade ocorreu em decorrências do cumprimento de uma das metas da educação nacional, estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE) e aprovada pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

A Lei Federal nº 11.114/2005 alterou os artigos 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96 tornando obrigatório o início do ensino fundamental aos 6 anos. Com isso, o Conselho Nacional de Educação, no parecer CNE/CEB nº 6/2005 (BRASIL, 2005) alertou que seria necessário ampliar o ensino fundamental para nove anos, aconselhando que as mudanças fossem discutidas com as comunidades. No entanto, os prazos estabelecidos não propiciaram espaço e tempo para que ocorressem essas discussões. Assim, no ano seguinte, a Lei nº 11.274/2006 alterou a LDB nº 9.394/1996 ampliando a duração do ensino fundamental obrigatório para nove anos, o prazo para implementação em todos os municípios brasileiros era até o ano de 2010.

Essa mudança teve como principal consequência a inclusão das crianças de 6 anos na faixa da educação considerada obrigatória, diminuindo as matrículas no último ano da pré-escola e aumentando aquelas nas classes iniciais. Barbosa e Craidy (2012) criticam como a Lei foi implementada, afirmando que outras opções poderiam ter sido discutidas para garantir o direito a uma ampla escolarização obrigatória. O discurso da ampliação do ensino fundamental mostra-se centrado na ideia de uma política afirmativa de direitos, buscando a ampliação do direito subjetivo à educação. Assim, o ingresso mais cedo no sistema de ensino oferecia maiores oportunidades de aprendizagem, para que as crianças possam prosseguir os estudos até os mais altos níveis de escolaridade.

O discurso da universalização da educação oculta outros motivos que mobilizaram a determinação da política de ampliação do ensino fundamental de nove anos. A vertente econômica através da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996 foi configurando um novo tipo de ingresso. Diante do baixo financiamento da educação infantil, muitos

municípios passaram a incluir as crianças de 6 anos de idade no ensino fundamental, com a intenção de arrecadar uma cota maior do fundo, uma vez que, os valores de repasse eram relacionados com a quantidade de alunos. Com isso, muitas crianças ingressaram no ensino fundamental sem uma proposta adequada, desconsiderando todas as especificidades das crianças dessa idade, e ainda desvalorizando mais a educação infantil. Assim, entende-se que a política de ampliação do ensino fundamental para nove anos apresenta implicitamente um cunho político e econômico, mascarando os reais interesses da proposta.

Diante desse quadro, preocupa-se com a criança de seis anos de idade que vivencia em seu cotidiano mudanças educacionais que desconsideram suas singularidades, diante de propostas pedagógicas convencionais do ensino fundamental. A ampliação do ensino fundamental interfere em toda estrutura organizacional da escola, no processo pedagógico, no currículo, nas concepções de professores e familiares a respeito do ensino, da aprendizagem, dos tempos e espaços tanto da educação infantil como do ensino fundamental.

Ser criança nas experiências escolares: possibilidades no interior das instituições educativas.

Compreende-se que a rotina da escola se configura em um amplo e dinâmico movimento que compõe o cotidiano. O universo plural que é o cotidiano escolar revela-se como um mundo de possibilidades, permeado por uma dinamicidade, por transformações, contradições, e para além de tudo isso, como um espaço de construção de conhecimentos não só pelas crianças, mas para todos que estão nele inseridos. Diante dessa dinamicidade, o professor, assim como as crianças, assume um papel de protagonista neste cenário.

A tarefa de organizar um currículo que contemple as exigências das políticas públicas e ao mesmo tempo dialogue com as especificidades das

crianças, sem desconsiderar seus espaços e tempos para o brincar não é algo tão simples. Uma vez que, as políticas públicas para a educação são marcadas por contradições que muitas vezes expressam através de textos normativos propostas que valorizem a infância, o brincar, mas que o discurso implícito e sua implementação na realidade das escolas brasileiras vão à contramão dos caminhos apontados.

Nesse sentido, depara-se com inúmeros desafios que permeiam o cotidiano escolar, mas ao mesmo tempo, reconhece-se que podem ser levantadas algumas possibilidades de organização dos espaços e tempos da sala de aula que considerem as múltiplas linguagens das crianças, e que busquem caminhar na direção da garantia de direitos das crianças, bem como a valorização da infância.

Os desafios para que a brincadeira esteja presente no cotidiano da sala de aula permeiam tanto o cotidiano da Educação Infantil, quanto o do Ensino Fundamental. Por um lado, o campo da Educação Infantil tem enfrentado cada vez mais pressões para que as crianças sejam alfabetizadas o quanto antes e, por outro lado, o Ensino Fundamental precisa lidar com o desafio de alfabetizar sem perder de vista o tempo da infância. Assim, conforme afirmam Martins, Abrantes e Facci (2016) as situações lúdicas podem assumir várias dimensões. É possível que o professor reconheça o brincar como atividade cultural de constituição humana que tem como finalidade o próprio processo da brincadeira, e ao mesmo tempo, conseguir conciliar atividades lúdicas com objetivos pedagógicos.

Nos contextos em que se realizou a pesquisa, as professoras traziam diferentes propostas de jogos para as turmas do 2º período da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, as crianças vivenciavam a experiência do brincar de inúmeras maneiras que permitiam que cada uma elaborasse suas vivências de acordo com suas possibilidades. A organização de espaços e tempos para o desenvolvimento do brincar na sala de aula propiciou a manifestação lúdica de diferentes formas.

O brincar muda com o tempo, dependendo dos interesses infantis que também vão se modificando. Nesta perspectiva, entende-se que a postura do professor que se propõe a escutar o que as crianças estão dizendo não significa que ele deva ficar invisível, nem tampouco realizar todos os desejos que as crianças trazem, mas sim de compreender o que as crianças estão vivendo em seus entornos, o que elas têm a nos ensinar e, a partir disso, pensar em como podemos agregar isso ao que pensamos com elas. O grande desafio do professor é estar presente, sempre aberto, acolher, discutir e viabilizar o que as crianças trazem. Diante disso, percebe-se o quanto o olhar atento do professor para os interesses das crianças pode contribuir no sentido de oferecer espaços e tempos que favoreçam o desenvolvimento do brincar de diferentes formas no cotidiano escolar.

As crianças participantes do estudo mencionaram ao longo de todo desenvolvimento da pesquisa a importância do brincar, do lúdico, o que nos leva a considerar a importância da garantia de espaços e tempos para isso. Nesse sentido, as crianças apontam para a construção de um currículo a partir do lúdico, em seu sentido mais amplo, da criação, da arte, do brincar, das culturas, do simbolismo. Um currículo em que as culturas da infância sejam construídas e reconstruídas por cada criança. Corsino (2007) aponta que:

É importante que o (a) professor (a) pense nas crianças como sujeitos ativos que participam e intervêm no que acontece ao seu redor porque suas ações são também forma de reelaboração e de recriação do mundo. Nos seus processos interativos, a criança não apenas recebe, mas também cria e transforma – é constituída na cultura e também é produtora de cultura. As ações da criança são simultaneamente individuais e únicas porque são suas formas de ser e de estar no mundo, constituindo sua subjetividade e visão do coletivo, na medida em que são contextualizadas e situadas histórica e socialmente. [...] Nessa perspectiva, conhecer a criança implica observar suas ações-simbolizações, o que abre espaço para

a valorização de falas, produções, conquistas e interesses infantis e faz da sala de aula um espaço de socialização de saberes e confronto de diferentes pontos de vista – das crianças, do professor, dos livros e de outras fontes – fazendo o trabalho se abrir ao novo, inédito, imprevisível e surpreendente. (CORSINO, 2007, p. 62).

A partir da análise dos dados construídos com os participantes do estudo, consideramos que os professores possuem clareza de que as situações lúdicas são determinantes para o processo de desenvolvimento das crianças, independentemente de se encontrarem na Educação Infantil ou Ensino Fundamental. Entretanto, apesar de apresentarem tais percepções, ainda identificamos alguns cenários que apontam para uma cisão entre os segmentos do Ensino Básico e um antagonismo de concepções sobre o brincar que permeiam o imaginário das crianças, das famílias e da escola.

Oliveira (2010) afirma que os frutos que colhemos hoje de uma Educação Infantil fragilizada sob o ponto de vista pedagógico e político é resultado de uma Educação Infantil assistencialista que vivemos durante anos e também reflexo da ausência de políticas públicas voltadas especialmente para este nível de ensino. No mesmo sentido reforçamos que além de orientar teoricamente, as políticas públicas deveriam nortear ações efetivas para articular e assegurar a passagem das crianças entre as etapas de ensino sem perder de vista as características da infância. Kramer (2006) fundamenta nossa reflexão ao apontar que:

Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na Educação Infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para

assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação, o objetivo é garantir o acesso de todos, que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender. Nos dois temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais. (KRAMER, 2006, p. 810).

No decorrer das investigações deste, depara-se com possibilidades de caminhos que sinalizam pequenas construções no âmbito da valorização da infância, do lúdico e do brincar nos contextos escolares. Dentre eles, destaca-se a construção de um espaço mediado pela psicóloga com o objetivo de escutar as crianças e dialogar sobre as mudanças vivenciadas; o diálogo com as famílias, no sentido de compartilhar as múltiplas possibilidades de desenvolvimento das crianças; a organização de espaços e tempos para o brincar na sala de aula; a flexibilidade do planejamento; a garantia de atividades que permitiam que as crianças se expressassem através de várias linguagens; a construção de um espaço de escuta e acolhida das falas das crianças; enfim, ações que apontam pequenas possibilidades de organização do cotidiano escolar em que o lúdico esteja presente tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental.

O diálogo com as famílias é uma ferramenta importante que pode auxiliar na compreensão do desenvolvimento integral da criança, de suas expressões através de múltiplas linguagens, e com isso ir aos poucos diminuindo a ansiedade das famílias e até mesmo das crianças, principalmente em relação ao processo de alfabetização. Na medida em que as crianças avançam para o 1º ano, os discursos que reforçam a substituição dos espaços e tempos para o brincar se tornam mais presentes, fortalecendo a ideia de que ao ingressar no Ensino Fundamental as crianças se tornam apenas alunos. Na busca pelo esclarecimento sobre essas questões, a professora regente do 1º ano do Ensino Fundamental, propôs no início do ano uma reunião para apresentar a configuração deste ano de ensino, no

sentido de acolher as dúvidas das famílias e esclarecer que as crianças continuariam permeando suas interações por meio de circunstâncias lúdicas. Assim, reafirma-se que a infância se constitui em uma categoria social ampla que não está relacionada com os anos de escolarização, e que, portanto, não se finda aos seis anos de idade.

A brincadeira presente no contexto da sala de aula não é algo tão comum. Garantir espaços e tempos para o brincar exige planejamento e, ainda, sensibilidade e respeito ao tempo da infância. No 2º período da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental vivenciou-se diversas situações em que se organizaram espaços e tempos para que ocorresse a brincadeira espontânea. Em muitos desses momentos, as professoras participavam do movimento das crianças, oferecendo materiais variados para potencializar a atividade imaginativa. Nos dois contextos as propostas dirigidas de brincadeiras e jogos também fizeram parte da rotina das turmas. Entendemos que o papel do professor junto às crianças pequenas consiste em organizar ambientes propícios para que aconteçam situações lúdicas independentes e igualmente em elaborar propostas dirigidas. Ambas as situações podem propiciar diversas possibilidades de aprendizagens, não necessariamente relacionadas a conteúdos escolares. O brincar pode e deve não só fazer parte das atividades curriculares, sobretudo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, como também ter um tempo preestabelecido durante o planejamento em sala de aula (FRIEDMANN, 2006).

O cotidiano da sala de aula é permeado pela espontaneidade das crianças a todo o momento. Nesse sentido, a flexibilização, do planejamento e do tempo, favorece a possibilidade de explorar uma mesma atividade de diferentes formas a fim de contemplar os interesses e necessidades das crianças. No 2º período da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental vivenciou-se diversas situações em que as crianças ressignificaram as funções dos objetos, atribuindo-lhes novos sentidos, significados, apontando para outra forma de brincadeira. Diante disso, as

professoras reestruturavam o planejamento de modo que pudesse contemplar as necessidades que as crianças estavam demandando naquele momento. De acordo com Lerner (2001), para romper com o ensino conteudista e fragmentado, é necessário planejar a utilização do tempo de modo a flexibilizar a duração das situações didáticas e oportunizar que um mesmo conteúdo seja contemplado em diferentes perspectivas.

Nesta perspectiva, a organização do currículo por projetos de trabalho, possibilitou, no 2º período da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental, um conjunto de ações articuladas e desafiadoras que se desenvolveram a partir dos interesses das crianças e contaram com a participação dos alunos, dos profissionais da escola, dos familiares e comunidade em geral. A construção dos projetos permitiu a exploração de diferentes tipos de jogos e brincadeiras, de trabalhos coletivos, a flexibilização do tempo, discussões em que as crianças expressavam suas ideias e hipóteses, por meio da arte, da dança, da música, da pintura, enfim, todos esses elementos presentes no cotidiano escolar favoreciam a construção de propostas lúdicas a partir de temáticas levantadas pelas crianças.

A valorização das múltiplas linguagens, das diferentes formas de expressão e a valorização da criatividade possibilita a organização de um currículo que contemple as especificidades das crianças, sem desconsiderar o processo de alfabetização. O universo da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem se configurado como cenários de discussões relacionadas às políticas públicas que buscam a consolidação da alfabetização. Todavia, neste estudo vimos que este universo está repleto de outras manifestações e interesses e não apenas de linguagem escrita. As crianças interagem, criam, experimentam, brincam, se constituem como sujeitos pensantes ativos no contexto social.

O cenário de aceleração da aquisição da leitura e escrita e de desvalorização do lúdico na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental aparece de forma implícita nas concepções que perpassam os

documentos que orientam a organização do Ensino Fundamental de nove anos. Para além dos documentos, este cenário tem se constituído como algo positivo no âmbito social e tem sido muitas vezes tratado como um produto mercadológico, especialmente em instituições de ensino privadas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) orientam a organização de um currículo para a Educação Infantil que propicie experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. Nesta perspectiva, concordamos que a leitura e a escrita são linguagens determinantes em nossa cultura letrada. Entretanto, nosso questionamento se dá nas formas e mecanismos utilizados pelas políticas públicas que apontam para uma supervalorização da alfabetização que muitas vezes estão relacionadas apenas com objetivos políticos partidários e deixam de lado os educacionais.

Sendo assim, aponta-se neste trabalho para a construção de um currículo lúdico, cultural, dialógico, que constitua uma proposta de organização escolar em que o brincar seja acompanhado de liberdade de tempo, espaço e criação, que contemple um currículo pautado na formação da sensibilidade, no qual a conexão de vínculo que acontece entre a criança e o mundo durante a brincadeira seja valorizada como a essência da cultura humana. Deseja-se para nossas crianças uma escola brincante e uma sociedade lúdica.

Conclusões

O estudo qualitativo sobre o cotidiano escolar de uma escola com crianças é permeado por vivências, movimentos, diferentes concepções, práticas e saberes, conflitos, expectativas, relações e interações, enfim, por uma diversidade de questões que o tornam singular. Nesse sentido, entende-se que este estudo não tem um ponto final e muito menos a intenção de ditar regras a serem seguidas. Em todos os momentos pretende-se propiciar um

diálogo com o leitor, com o intuito de discutir questões, levantar possibilidades sobre uma temática que no campo da educação é tão importante. Criar diálogos é uma das mais relevantes finalidades da educação. Eles são pontes que conectam pessoas e territórios, gerando deslocamentos, sentidos e aprendizados – previstos e imprevistos (CRAEMER, 2015). Ao dialogarmos temos a possibilidade de emergir no universo do outro, num movimento de alteridade, que permite redescobrirmos a nós mesmos. Desta forma, constituímos nosso lastro como humanidade e também nossa individualidade (CRAEMER, 2015). Sendo assim, tais reflexões apontadas ao longo deste texto são temporárias e refletem as leituras e vivências no 2º período da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental da escola investigada.

Diante do contexto da educação no Brasil sabe-se que a organização escolar é reflexo de políticas públicas educacionais elaboradas ao longo da história e amplamente relacionadas com questões políticas e financeiras. Nesse sentido, a literatura que fundamentou este trabalho apontou inicialmente para uma desvalorização da categoria da infância e uma fragilidade da Educação Infantil no contexto nacional, fruto de uma visão assistencialista que descaracteriza a relevância deste nível de ensino. O reconhecimento legal da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica foi, sem dúvida, um avanço. No entanto, por outro lado, ainda depara-se com a ausência de propostas que valorizem a Educação das crianças, principalmente, de 0 a 3 anos. A fragmentação das etapas de ensino têm se configurado como um problema que perpassa a Educação Infantil e especialmente a passagem para o Ensino Fundamental. O que era para ser a continuidade de um processo integral de desenvolvimento das crianças acaba se tornando um momento de transformação das crianças em apenas alunos.

No âmbito político são inúmeras as contradições e propostas que caminham na contramão da luta para a garantia de uma vivência plena da infância nas escolas brasileiras. A partir da investigação no cotidiano escolar

percebe-se que o lúdico perpassa a proposta política pedagógica curricular da instituição. Assim, identifica-se ações que indicam que os professores que participaram do estudo compreendem o lúdico e o brincar num sentido amplo e os valorizam como elementos fundamentais para a constituição das crianças. As concepções dos professores fundamentam a organização de suas práticas pedagógicas. Portanto, em muitos momentos, foram planejados espaços e tempos para o brincar. Apesar da compreensão dos professores da importância do lúdico e do brincar na infância, ainda existem inúmeros desafios e barreiras que precisam ser rompidas para a construção de uma escola brincante.

Em todos os contextos percebe-se o quanto as crianças foram além das propostas. Nos momentos de brincadeiras livres presenciou-se interações de uma riqueza imensa, em que as crianças dialogaram, resolveram conflitos, criaram, propuseram situações de leitura e escrita, enfim, se expressaram utilizando múltiplas linguagens.

As crianças estão sinalizando que independente de estarem cursando o 1º ano do Ensino Fundamental, elas ainda apresentam o desejo de brincar, de explorar as diversas linguagens. Dessa forma, conclui-se que todos os caminhos apontam para a construção de um currículo cultural, em que as crianças possam criar e recriar suas culturas com seus pares, criando um ambiente acolhedor em que os professores reconheçam as vozes das crianças e seus discursos e garantam espaços para suas expressões espontâneas. Nesse sentido, a escola se constituiria em um cenário onde crianças, professores e familiares dialogam, trocam opiniões e aprendem mutuamente, ou seja, um espaço em que as crianças possam ter tempo e liberdade para respirar, para criar e, essencialmente, para brincar. Apesar de se tratar de uma discussão complexa, alguns caminhos podem ser trilhados a partir de uma mudança de olhar na relação que a criança assume no cotidiano escolar, o que propõe-se inicialmente é ouvir, dialogar e considerar o que as crianças estão dizendo. Não se trata de algo inatingível

ou inalcançável, mas sim de pequenas mudanças que podem iniciar no contexto da escola.

Por fim, as reflexões propiciadas por este estudo desafiam a todos a pensar em estratégias na defesa por uma escola construída com crianças, compreendendo que a educação das crianças pequenas requer uma política social e de vida que deve caminhar em direção à valorização da infância. Temos clareza de que este trabalho está apenas começando, mas conclui-se neste momento com a certeza de que os próximos caminhos a serem trilhados serão guiados por aquelas pessoas que tanto têm a nos ensinar – as crianças.

Referências

BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. In:(Org.). *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.393-410.

BARBOSA, M. C. S., CRAIDY, C. M. Ingresso obrigatório no Ensino Fundamental aos 6 anos. Falsa solução para um falso problema In: BARBOSA, M. C., DELGADO, A. C.C. (org.) *A infância no ensino fundamental de 9 anos*. – Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Brasília: Saraiva, 1988.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Lex*: Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 26 set. 2017.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Lex*: Diário Oficial da União, Brasília, 2005, 17 mai 2005. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 26 set. 2017

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Lex*: Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lex*: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Lex*: Diário Oficial da União, Brasília, 5 abr. 2013a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 26 set. 2017.

CAMPOS, M. M. A educação infantil como direito In: *Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas*. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, p. 9-14, 2010.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação-Geral do Ensino Fundamental. 2ª ed., pp. 57-68, Brasília, DF: 2007.

CRAEMER, U. O brincar na comunidade - uma comunidade se transforma com a arte lúdica. IN: MEIRELLES, R. (Org.) *Território do Brincar – diálogos com escolas*. São Paulo: Instituto Allana, 2015. Disponível em: http://territoriodobrincar.com.br/wpcontent/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf (último acesso em 25/01/2017).

FRIEDMANN, A. *O desenvolvimento da criança através do brincar*. São Paulo: Moderna, 2006.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. In: *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out, 2006.

_____. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. (Orgs.). 2ª ed. Brasília: FNDE, Leograf – Gráfica e Editora Ltda. 2007, pp. 13-21.

_____. Infância e educação: O necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I.; NUNES, M. F.; GUIMARÃES, D. (orgs). *Infância e educação infantil*. Campinas: Papirus, 1999.

KUHLMANN Jr., M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LERNER, D. É possível ler na escola? In: Ministério da Educação. Secretaria Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. M2UET3, Brasília: MEC/SEF, 2001.

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

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. (Org.) *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 16 julho de 2018.

OLIVEIRA, S. M. P. *A criança de cinco anos no ensino fundamental de nove anos: percepção de pais, diretores e juízes*. Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. São Paulo: Ed. Graphia, 1999.

PRESTES, Z. *A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações*. Revista Educação Pública, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013.

PROUT, A. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, F. (Org.) *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 21-41.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L.; FILHO, A. L. (Orgs.). *Em defesa da Educação Infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13–27.

_____. *As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade*. 2003. Disponível em: <http://www.cedei.unir.br/submenu_arquivos/761_1.1_u1_as_culturas_na_infancia.pdf>. Acesso em 10/11/2017.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n.32, p. 258-371, maio/ago. 2006.

Recebido em setembro de 2018.

Aprovado em maio de 2019.

Programa São Paulo Faz Escola: apontamentos sobre o currículo e a ação docente

Andrea Coelho Lastória¹

Sonara da Silva de Souza²

RESUMO

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) criou o Programa São Paulo Faz Escola (SPFE), que foi implementado em 2008, e ainda hoje (2019), está em vigor na rede estadual de ensino paulista. Nesse texto, analisamos algumas questões sobre esse currículo, dando destaque para a questão da ação docente. Nosso intuito é procurar evidências sobre como esse currículo, prescrito há tanto tempo, ainda persiste como um guia do trabalho docente nas escolas paulistas e que repercussões são percebidas na atuação e no desenvolvimento profissional dos professores. A análise indica que o Programa São Paulo Faz Escola está pautado numa política neoliberal, quantificando o ensino com avaliações externas e com a sistematização da meritocracia que responsabiliza os docentes pela falta de qualidade da escola pública e afeta, diretamente, a autonomia dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo paulista. Política pública. Neoliberalismo.

São Paulo Faz Escola Program: notes about curriculum and teaching action

ABSTRACT

The São Paulo State Department of Education (SEESP), created the São Paulo Faz Escola Program (SPFE), which was implemented in 2008 and

¹ Doutora em Educação. Universidade São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-0060-0116>. lastoria@ffclrp.usp.br

² Mestra em Educação. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), Serrana, São Paulo, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-1769-733X>. profa.sonara@yahoo.com.br

still today (2019), it's in force in the state school system of São Paulo. In this text we analyze some questions about this curriculum, highlighting the issue of teaching action. Our aim is to look for evidence on how this long-prescribed curriculum still persists as a guide of teaching work in schools in São Paulo and which repercussions are perceived in the performance and professional development of teachers. The analysis indicates that the São Paulo Faz Escola Program is based on a neoliberal policy quantifying teaching with external evaluations and the systematization of meritocracy that blames the lack of quality of the public school and directly affects the autonomy of teachers.

KEYWORDS: São Paulo curriculum. Public policy. Neoliberalism.

Programa São Paulo Faz Escola: notas sobre el plan de estudios y la acción docente

* * *

Introdução

No Estado de São Paulo há dois currículos elaborados para o uso na rede estadual de ensino que marcam a história da produção curricular do Estado. Nos referimos ao trabalho elaborado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da Secretaria Estadual de Educação, no desfecho da década de 1980 e o produzido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), denominado como Programa São Paulo Faz Escola (SPFE), que foi implementado em 2008 e ainda hoje (2019), está em vigor na rede estadual de ensino paulista.

Nesse texto analisamos algumas questões sobre esse currículo, dando destaque para a questão da ação docente. Nosso intuito é procurar evidências sobre como esse currículo prescrito há tanto tempo ainda persiste como um guia do trabalho docente nas escolas paulistas e que repercussões são percebidas na atuação e no desenvolvimento profissional dos professores.

O contexto de construção do Currículo São Paulo Faz Escola

Na década de 1980, movimentos políticos estavam em curso e marcaram o processo de renovação curricular de diferentes áreas da educação. Esses movimentos condiziam com a conjuntura política brasileira e com o cenário educacional, que escrevia em sua história o início da democratização do país e, por conseguinte, de tentativas de democratizar também a escola. Em relação ao movimento de renovação curricular, Moreira (2000, p. 111) afirma que

a intenção prioritária era melhorar a qualidade do ensino oferecido na escola pública e reduzir as altas taxas de repetência e evasão escolar que penalizavam, predominantemente, as crianças das camadas populares. Procurava-se, também, incentivar a participação da comunidade escolar nas decisões, de forma a superar o autoritarismo de reformas anteriores, com frequência impostas de “cima para baixo”.

No período citado, houve uma forte influência das ideias de Paulo Freire, em correspondência ao ideário da educação popular que, na produção dos currículos, se estruturava tendo como eixo organizador a necessidade de considerar o sujeito político e a vida social. Freire, com o conceito de “educação bancária”, ponderou que o educando não pode ser considerado como um ser destituído de experiências e saberes, uma tábula rasa, disposto apenas a receber informações. Pelo contrário, suas experiências vividas em sociedade devem ser base para aprendizagens que o mobilize a entender-se como um ser transformador de sua realidade. Influenciados pelas ideias freirianas, a proposta curricular do Estado de São Paulo foi produzida e ficou conhecida entre os professores como o “Currículo da CENP”, um dos pioneiros no Brasil pós-ditadura militar.

A CENP organizou equipes técnicas, assessoradas por especialistas de diversas áreas do conhecimento que mantinham relação com pesquisas acadêmicas e o ensino superior, as quais foram responsáveis por elaborar a

nova proposta curricular na década de 1980. De acordo com Martins (1998), a CENP procurou implementar um projeto de reforma curricular, pós 1985, que privilegiava a descentralização administrativa e a participação popular nas decisões, sendo que entendia por democratização do ensino a escola acessível a toda a população e com mecanismos de participação popular no gerenciamento da escola pública. Ideia defendida por Gadotti (2000, p. 55) como escola cidadã, “uma escola pública universal – igual para todos, unificada – mas que respeite as diferenças locais, regionais, enfim, a multiculturalidade, ideia tão cara e fundamental da teoria da educação popular”.

Vários autores do mercado editorial de livros didáticos, durante a década de 1990, buscaram trabalhar na direção da proposta curricular de Geografia da CENP, considerada progressista em termos políticos e sociais para a época.

Em 1995 é eleito como governador de São Paulo Mário Covas, pelo Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB. A partir de então o Estado passa a eleger de forma sucessiva e ininterrupta governadores desse mesmo partido. Assim, temos no Estado uma situação peculiar, pois ele é gestado por um mesmo partido político por mais de duas décadas. Desde os anos noventa, quando Fernando Henrique Cardoso foi, por duas vezes consecutivas, presidente do Brasil, o PSDB está no poder no Estado³. Isso certamente deixou marcas profundas na política pública educacional, em especial na política curricular.

Conforme adverte Sacristán (2000, p. 107), um currículo nunca está “à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial”. Esse pensamento se aplica de modo contundente em São Paulo, em sua conjuntura política e histórica.

³ Em 2018 o PSDB venceu a 7ª eleição seguida para o governo do Estado de São Paulo. Foram governadores dessa sigla Mario Covas, Geraldo Alkmin, José Serra, João Dória e Bruno Covas.

O partido político dos governadores de São Paulo, o PSDB, vincula-se ao ideário neoliberal. Estamos compreendendo aqui como visão neoliberal aquela que adere as receitas econômicas e a programas políticos e sociais próprios da defesa do capitalismo e da aceitação de seus princípios mais liberais que defendem a não intervenção e participação do Estado na economia e a liberalização do mercado como condutor e regulador da ordem econômica. Segundo Sanfelice (2010), os governantes paulistas

partilham de um mesmo ponto de vista quanto à essência da sociedade atual, ou seja, é preciso aceitar o capitalismo globalizado, mesmo que o Brasil continue na periferia da globalização. Dizendo de outra forma: os governantes paulistas oriundos do PSDB olham o mundo de um mesmo e único pedestal que nada mais é senão o estado burguês capitalista. Lá de cima, sempre com os mesmos óculos, detectam as mazelas, consideradas conjunturais e não estruturais, e tentam consertá-las. O pressuposto é que o capitalismo é consertável e, portanto, as elites devem se empenhar nas tarefas que o levarão a eternizar-se. As demais classes sociais precisam se sensibilizar para se constituírem em parceiras do mesmo projeto. (SANFELICE, 2010, p. 146)

Em 1998 o Ministério da Educação (MEC) lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esse documento curricular passou, no final dos anos 1990, a ser a principal referência para os currículos em todo o território nacional, notadamente no Estado de São Paulo que, em concomitância caminhava em direção à municipalização do ensino. Nesse contexto, o governo de São Paulo, anuncia um conjunto de dez metas para a melhoria da qualidade da Educação das escolas estaduais de São Paulo. Segundo Palma Filho (2010), para que essas metas fossem atingidas até o ano de 2010, a SEESP colocou em andamento várias ações, com ênfase nas seguintes:

1. Incentivos, política de bonificação e avaliação de desempenho;

2. Programa Ler e Escrever – Formação Continuada, orientação curricular (propostas curriculares), professor auxiliar na 1ª série e material de apoio a alunos e professores – 1ª a 4ª séries do ensino fundamental;
3. Programa São Paulo faz Escola – novo currículo e material de apoio a alunos e professores – 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio. São as propostas curriculares encaminhadas às escolas no início do ano letivo de 2008;
4. Recuperação da aprendizagem – intensiva nas primeiras seis semanas e paralela ao longo do ano;
5. Criação de função gratificada para professor coordenador pedagógico;
6. Concurso para supervisores e revisão de suas atribuições;
7. Estágio probatório para os novos ingressantes na carreira;
8. Nova gratificação para diretores, vices e supervisores. (PALMA FILHO, 2010, p. 167)

Em 2007, o Estado de São Paulo criou uma base curricular comum para todo o sistema de ensino estadual a fim de atingir as 10 metas para a educação paulista, elencadas a partir dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB) e do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). No mesmo ano, a SEESP mobilizou esforços para coletar juntos aos professores, coordenadores e diretores relatos de boas experiências de aprendizagem na rede pública de ensino. Essa tentativa visava mostrar o viés democrático da concretização dos materiais elaborados pelo programa São Paulo Faz Escola. Porém, faltaram informações sobre quantos relatos foram colhidos e como esses relatos recebidos foram organizados. Segundo Boim (2010, p. 23),

A ação de ouvir o professor para entender sua prática de ensino e propor um novo currículo com base no que já se faz nas escolas da rede pública confronta o que foi previamente estabelecido. Há muita controvérsia entre os professores sobre essa etapa “democrática” do

novo currículo paulista. Segundo as principais organizações de professores de São Paulo - o Centro do Professorado Paulista (CPP), o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) e o Sindicato de Supervisores de Ensino do Magistério no Estado de São Paulo (APASE)-, a ideia de debater o novo currículo surgiu após "os profissionais da educação entenderem ser a proposta curricular mais uma política implementada pelo governo estadual sem a necessária participação de todos os envolvidos". Para as três entidades, essas avaliações "só têm a preocupação de projetar o estado no ranking das políticas educacionais brasileiras e mundiais".

Essa política de reorganização curricular integra a intenção do governador José Serra (gestão de 2007 a 2010) de provocar mudanças no setor educacional. Segundo Boim (2010), esse dirigente, durante o discurso oficial de lançamento das metas a serem atingidas em 2010, muitas vezes usou a expressão "qualidade de ensino". Muitos críticos da proposta argumentam que objetivo da reforma curricular paulista foi o de melhorar os índices de qualidade do ensino nas avaliações externas oficiais, não necessariamente a formação do cidadão. Tal pensamento é reafirmado com a exposição de Rossi (2011, p. 42):

Com esse plano de Dez Metas para a Educação no estado de São Paulo, é estabelecido um "norte" para a implementação da proposta curricular na rede onde, tais propostas de ações estarão ligadas diretamente com as políticas neoliberais, levadas a cabo pelo Banco Mundial, quantificando, superficializando e simplificando o destino de milhões de estudantes da rede pública paulista.

Em 2008, a SEESP enviou para toda a rede de ensino o Jornal do aluno e, durante o primeiro bimestre, foi estipulado um período de "recuperação da aprendizagem" para os alunos, pautada em duas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática. Para Boim (2010, p. 30), a partir desse momento

as propostas de reformulação e uniformização dos conteúdos dos componentes curriculares e o uso obrigatório de materiais didáticos elaborados para garantir uma base de aprendizagem comum a todas as escolas caracterizaram o ensino oferecido em São Paulo. Para acompanhar o uso do Jornal do Aluno, os docentes receberam a Revista do Professor. Ambos posteriormente denominados como Caderno do Aluno e Caderno do Professor.

Em 2009, os materiais de apoio para o desenvolvimento do currículo foram expedidos para toda a rede, já aperfeiçoados a partir das devolutivas de professores, gestores e de alunos, segundo a SEESP. O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) do mesmo ano foi elaborado com base na Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Assim, delineia-se o interesse em produzir um currículo e um sistema de avaliação externa atrelados, visando que os estudantes obtenham êxito e demonstrem a suposta qualidade de ensino da rede paulista.

Em 2010, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo foi consolidada e transformou-se em Currículo do Estado de São Paulo. Em 2012, a SEESP distribuiu, além dos Cadernos do Aluno e do Professor, a primeira edição atualizada do documento básico curricular dividido por áreas do conhecimento: Ciências Humanas e suas tecnologias (composto por História, Geografia, Filosofia e Sociologia); Linguagens, Códigos e suas tecnologias (composto por Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Espanhol, Arte e Educação Física); Ciências da Natureza e suas tecnologias (composto por Ciências, Biologia, Química e Física); Matemática e suas tecnologias (composto apenas por Matemática). Em 2014, uma edição atualizada dos Cadernos do Professor e do Aluno foi expedida com a informação de que não haveria outra versão até 2017. Entretanto, a mesma versão foi utilizada em 2018, isto é, o mesmo material, sem atualização, esteve em vigor. No ano de 2019, o material de apoio teve seu uso expressamente proibido e outros materiais têm sido produzidos pela gestão (2018-2021) do governo do Estado.

O programa SPFE e a ação docente

Podemos perceber que o material de apoio para o desenvolvimento do Currículo do Estado de São Paulo, objeto no qual se concretiza o que está exposto no Currículo do SPFE, é contraditório em algumas de suas concepções, pois não há um consenso no material sobre qual abordagem seguir na construção das atividades. O material apresenta uma miscelânea de concepções no desenvolvimento das Situações de Aprendizagem, o que contradiz o que está oficializado no Currículo, que afirma ter uma abordagem pela perspectiva histórico-dialética.

Esse fato evidencia que o material supostamente produzido por uma equipe, na verdade abarcou as concepções de diferentes autores com princípios distintos e visões marcadas de Educação. Estas, ora tendem a fazê-la emancipadora, ora como um instrumento de políticas públicas visivelmente neoliberalistas. Como adverte Oliveira (2015, p. 230):

O neoliberalismo tem sido uma espécie de releitura atualizada do liberalismo a partir das concepções econômicas neoclássicas. Trata-se, pois de uma determinada visão social do capitalismo a partir da ótica dos capitalistas, portanto, da burguesia. Assim, tornou-se um conjunto de ideias capitalistas de políticas e economia fundadas principalmente na não participação do Estado na economia e, na liberalização total do comércio (mercado livre) em nível mundial. Enfim, defende a livre circulação de capitais internacionais, abertura das economias nacionais para a entrada de multinacionais, a implantação de ações que impeçam o protecionismo econômico, adoção de política de privatização de empresas estatais etc. (OLIVEIRA, 2015, p. 230)

O neoliberalismo vem ganhando espaço no mundo desde a década de 1990, após a desintegração da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

(URSS) e, com seu projeto de hegemonia vem influenciando a Educação em vários países, inclusive o Brasil. Segundo Silva (1994, p. 12):

nesse projeto, a intervenção na educação com vistas a servir os propósitos empresarias e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideológicos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal.

Assim, a política implementada por meio do SPFE está inserida em um contexto amplo, que não se restringe na escala local. Fonseca (2009, p. 173) ao analisar a qualidade da educação brasileira expressa nos planos nacionais de educação afirmou que “os organismos internacionais de crédito e cooperação técnica passaram a interferir gradativamente na definição da agenda educacional”. A autora conclui que

na prática, a ação educativa deu ênfase a programas e projetos orientados pela lógica do campo econômico, dirigindo a ação escolar para as atividades instrumentais do fazer pedagógico e para a administração de meios ou insumos. A qualidade, por sua vez, foi sendo legitimada pelo horizonte restrito da competitividade, cuja medida é uma boa colocação no ranking das avaliações externas. (FONSECA, 2009, p. 173).

No Estado de São Paulo uma das estratégias para estabelecer a política de cunho neoliberal na Educação foi notadamente a efetivação do currículo oficial. Sacristán (2000, p. 17) considera que os currículos “são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através dele se realizam os fins da Educação no ensino escolarizado”. Desta forma, percebemos que o currículo prescrito paulista trouxe consigo um sistema de ideias pautada pela vertente neoliberal. Esta, ao considerar que objetiva melhorar a qualidade de ensino o faz atrelando as provas do SARESP e o alcance das metas pelo sistema estabelecido de bonificação aos professores por meritocracia. Enfatiza, assim, a prática neoliberal, incentivando a competitividade e não o cooperativismo, orientando a Educação pelas diretrizes de mercado. A educação pública institui-se nas perspectivas do campo econômico e não no compromisso com a sociedade e a formação da cidadania ativa. Tal fato fica evidente quando apreendemos de modo sintético o viés da proposta:

a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo adota um currículo único e fechado, utiliza material instrucional padronizado, acompanha os resultados por supervisão cerrada através da avaliação, usa os resultados da avaliação como critério para concessão de vantagens salariais (bônus) e utiliza o incentivo monetário para o aumento da produtividade do trabalho. (SANFELICE, 2010 p. 151)

O currículo também se materializa colocando disciplinas como a Geografia e a História como um “apêndice” da Língua Portuguesa e Matemática, minimizando todo o conhecimento construído por essas disciplinas ao longo dos séculos. No caso da Geografia, por exemplo, Pereira (2015, p. 107) afirma que:

Transformar a Geografia em disciplina anexa, secundária, faz parte do projeto educacional neoliberal administrado pela ordem

democrática dos governos, mas foi aprofundado pela agenda política conservadora do governo de direita, que não via com bons olhos, como uma parte importante da legitimidade do sistema social alcançado, foi quebrada por causa desse "conhecimento subversivo, incendiário e perigoso sobre as formas de produzir e habitar o mundo" que deixou de estar nos currículos prescritos e tornou-se conhecimento de vida, em saber de experiência.

A visão sobre a autonomia do professor explicitada no texto curricular não se efetivou na integralidade dos documentos analisados. No Caderno do Professor, por exemplo, o discurso é operacional e aplicacionista, escapando dos pressupostos básicos de autonomia do profissional docente. O professor passa a ter uma ação cerceada e circunscrita ao poder do currículo prescrito.

Corroboramos com a ideia de que o professor é o profissional que não apenas executa todas as atividades prescritas em um currículo, mas age sobre ele, o reescreve nas situações vividas nas experiências. Se o currículo é uma prática, todos os que dele participam ativamente, são sujeitos e não meros objetos das políticas públicas. Como afirma Sacristán (2000, p. 165):

É evidente que no professor recai não apenas as determinações a serem respeitadas provenientes do conhecimento ou dos componentes diversos que se manifestam no currículo, mas também as obrigações em relação a seus próprios alunos, ao meio social concreto no qual vivem, e isso o chama inevitavelmente a intervir, devido à responsabilidade para com eles. Enfim, o currículo tem a ver com a cultura à qual os alunos têm acesso; o professor, melhor do que nenhum outro, é quem pode analisar os significados mais substanciais dessa cultura.

Certamente, ao reconstruir o currículo prescrito no cotidiano escolar, os docentes desempenham um papel político singular. Eles escolhem efetivamente o que será tratado com os alunos, como será tratado, fato que

pode delimitar uma abordagem bem diferente do que o prescrito tenta instituir. As brechas, gretas, frestas aparecem nas mais singelas situações pedagógicas da sala de aula. Sobre isso Gadotti (2003) indaga acerca do posicionamento político do professor:

A mudança de qualidade nas relações que mantêm a sociedade ativa é fruto de uma lenta e, por vezes, violenta maturação quantitativa, no interior dessas mesmas relações. É uma guerra surda, cotidiana, e, até certo ponto, inglória. É o trabalho muitas vezes anônimo, do professor, por exemplo. A educação só pode ser transformadora nessa luta surda, no cotidiano, na lenta tarefa de transformação da ideologia, na guerrilha ideológica travada na escola. Por que ela pode ser transformadora? Porque o trabalho educativo é essencialmente político – e é o político que é transformador. (GADOTTI, 2003, p. 172)

O pensamento de Gadotti (2003) filia-se a perspectiva de Freire (1996, p. 38) para o qual a prática do professor deve ser crítica, considerando que o pensar sensato do professor envolve o “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Isso é o contrário do pensar ingênuo e pueril. Para Freire (1996) esse pensar crítico e questionador faz com que a formação permanente do professor seja fundamental para a reflexão crítica sobre a prática. Assim o próprio discurso teórico, “necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo” (FREIRE, 1996, P. 39). Porquanto esse exercício deve ser ativo e persistente para que o docente desenvolva a sua inteligência reflexiva e permita a superação da ingenuidade e de seguir prescrições de modo pouco refletido.

Do professor é esperada a análise, a reflexão e a criticidade, fatores basilares na construção de práticas educativas escolares. Entretanto, isso não engendra a análise de que se pode responsabilizar os docentes das mazelas da

educação, dos baixos resultados alcançados pelos estudantes em testes padronizados e da tão propalada baixa qualidade da escola pública. Os percursos escolares dos estudantes e o seu sucesso ou fracasso são fruto de complexas relações, e são multifatoriais. Os alunos se encontram inseridos em um contexto e em uma política pública institucionalizada, participam de uma sociedade, fazem parte de determinada classe social, estão envolvidos em múltiplos processos de socialização. Por sua vez, as ações dos docentes também estão inseridas em um determinado sistema, dependem de uma institucionalização e tropeçam em muitos fatores, inclusive nas desigualdades sociais, tão marcantes em nosso país.

Ademais, no caso do currículo prescrito do Estado de São Paulo, o professor que ousa fugir das “sugestões de estratégias” descritas no Caderno do Professor, precisa ser cauteloso ao registrar suas próprias estratégias nos diários de classe ou em outras documentações escolares. Esses documentos são fiscalizados pela gestão interna e externa da escola, com o objetivo de averiguar se estão em conformidade ao que foi estabelecido pelo currículo do Estado de São Paulo. Além disso, com o estabelecimento de avaliação externa, sobretudo o SARESP, vemos delinear o cerceamento da autonomia do professor sobre a sua ação pedagógica. Segundo Lastória (2015, p. 71),

O currículo paulista busca atender a uma avaliação externa, conhecida como prova SARESP, que é um instrumento produzido pelo Sistema de Avaliação de Desempenho Escolar do Estado de São Paulo. Tal avaliação é elaborada com base em habilidades e competências pré-definidas por áreas de conhecimento. O intuito do programa é avaliar a aprendizagem dos alunos, para, depois, propor ações de intervenção nas escolas. Dependendo do desempenho alcançado, cada escola redefine suas metas. Baseado no resultado obtido, um índice é aplicado para definir os “bônus” a serem entregues aos professores pertencentes às escolas que obtiveram “bons resultados”. Acontece que, nos anos iniciais, a referida prova do Saresp também prioriza as áreas de Língua Portuguesa e

Matemática, reforçando a lógica do currículo implantado nas escolas. O ciclo acaba tornando-se evidente, ou seja, os professores usam o material do programa Ler e Escrever, buscando atender às demandas impostas pelas avaliações externas e pelo currículo oficial implantado. Do contrário, correm o risco de os alunos não conseguirem bons resultados na prova do Saesp e eles próprios (alunos e suas escolas) serem mal avaliados e não receberem bonificação alguma.

Apesar de Lastória (2015) referir-se ao Ciclo I, identificamos que o mesmo ocorre no segundo ciclo do ensino fundamental e no ensino médio. Assim, o professor perde ainda mais sua autonomia, ficando preso às arestas do sistema e da política pública educacional vigente, que pouco valoriza o profissional em termos de salário, colocando-os em conflito ao pagar o chamado bônus para apenas uma parcela dos docentes da rede de ensino, pois é uma porcentagem sobre o seu próprio salário e depende da meta atingida pela escola. Muito diferente seria o aumento salarial real para todos como uma política de valorização da carreira e dos profissionais da educação.

Considerações finais

Em síntese, podemos afirmar que em São Paulo, desde o final da década de 1990, temos como enfeixe uma política pública de Educação que instituiu:

a) um currículo fechado e único para toda a rede escolar. b) a utilização de material instrucional padronizado e consequente uniformização dos conteúdos e procedimentos em todas as escolas da rede e padronização do trabalho docente. c) o uso dos resultados da avaliação de aprendizagem escolar dos alunos como critério para concessão de bônus salarial aos trabalhadores docentes e gestores da escola. d) a adoção de escala numérica para expressar o resultado do aproveitamento escolar dos alunos. (RUSSO e CARVALHO, 2012, p. 10)

Frente a essa situação adversa podemos questionar: ao professor cabe a aceitação dos currículos prescritos que o concebe como um técnico de aplicação das estratégias instituídas pelo poder político vigente? O que fazer frente a materialização de uma política pública educacional que considera o professor como um técnico que deve seguir recomendações para que o sistema de ideias apregoado se efetive? Como fica a ação docente frente a conjuntura que já perdura por mais de duas décadas? Os resultados dessa política educacional têm sido dramáticos para os docentes. Conforme aponta Harvey (2011, p. 15), o neoliberalismo decompôs as regras do jogo político e social. Nele, “a governança substituiu o governo, a lei e parcerias público-privadas sem transparência substituíram as instituições democráticas, a anarquia do mercado e do empreendedorismo competitivo substituíram as capacidades deliberativas baseadas em solidariedades sociais”.

Apesar disso, a alternativa, por mais que se repita, aponta para um caminho predominante, qual seja o resgate do protagonismo político do professor. Os direitos, a valorização, a autonomia e a autoridade do professor devem ser tomados no movimento cotidiano da imaginação política.

Referências

BOIM, T. F. *O que e como ensinar: Proposta curricular, Materiais Didáticos e Prática de Ensino nas Escolas Públicas Estaduais em São Paulo (2008-2009)*. Dissertação de Mestrado, 2010. 143 f. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

_____. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 2000.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade de educação brasileira: entre o pragmatismo econômico e a responsabilidade social. *Cadernos do Centro de Estudos Educação Sociedade*. Campinas, vol.29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 2003.

HARVEY, D. A liberdade da cidade. *Revista Urbânia* 3, 2008.

LASTÓRIA, A. C. Ensino de Geografia, formação de professores e Currículo de São Paulo. In: RABELO, K. S. P; BUENO, M. A. (Orgs.). *Currículo, políticas públicas e ensino de geografia*. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2015.

MARTINS, M. C. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. *Revista Brasileira de História*, Campinas, vol. 18, n. 36, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200003>. Acesso em: 30 mai. 2019.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400009. Acesso em: 30 mai. 2019.

OLIVEIRA, A. U. A mundialização do capital e a crise do neoliberalismo: o lugar mundial da agricultura brasileira. *Geosp – Espaço e Tempo* (Online), v. 19, n. 2, p. 229-245, ago. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geosp.2015.102776>>. Acesso em: 30 mai. 2019.

PALMA FILHO, J. C. A política educacional do Estado de São Paulo (1983-2008). *Educação & Linguagem*, v. 13, n. 21, p. 153-174, 2010.

PEREIRA, M. G. El currículo como espacio político: la batalla de la geografía escolar por recomponer un sentido. In: RABELO, K. S. P; BUENO, M. A. (Orgs.). *Currículo, políticas públicas e ensino de geografia*. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2015.

ROSSI, M. *A nova proposta curricular de ensino de geografia da rede estadual de São Paulo: um estudo*. 2011, 206 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RUSSO, M.; CARVALHO, C. Reforma e políticas de educação do governo do Estado de São Paulo (2007-2011). *Anpae*, 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MiguelRusso_res_int_GT7.pdf. Acesso em: 22 set. 2018.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa – 3. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANFELICE, J. L. A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. *Nuances: estudos sobre Educação*. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010

SILVA, T. T. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P., SILVA, T. T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

Recebido em janeiro de 2019.

Aprovado em junho de 2019.

A neurociência na formação inicial de professores: uma investigação científica

Márcia Gorett Ribeiro Grossi¹

Eliane Silvestre Oliveira²

Fabiane Angélica de Aguiar³

RESUMO

Este artigo objetivou verificar se os cursos de Pedagogia no Brasil têm preparado os professores para o uso da neurociência nas suas práticas escolares. Assim, foi repetida a pesquisa *Neurociência na formação de professores: um estudo da realidade brasileira*, desenvolvida por Grossi et al. em 2013, para identificar o que mudou, passados seis anos. A metodologia empregada foi a análise de conteúdo com abordagem qualitativa. Os resultados encontrados mostram que no Brasil ainda é pequena a influência da neurociência na sala de aula, pois dos 1.317 cursos de Pedagogia e do Programa especial de formação pedagógica de docentes pesquisados, apenas 7,97% possuem disciplinas de neurociência e correlatas. Então, a realidade percebida há seis anos é a mesma e, continua a necessidade de mudança nas matrizes curriculares destes cursos, incluindo disciplinas que preparem os professores para aplicarem os conhecimentos da neurociência em suas salas de aula, norteando suas condutas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Neurociências. Curso de Pedagogia. Formação de professores. Processo ensino e aprendizagem. Matrizes curriculares.

Neuroscience in initial teacher education: continuation of a scientific research

ABSTRACT

¹ Doutora em Ciências da Informação. Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-3550-6680>. marciagrossi01@gmail.com.

² Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. SEE-MG, Belo Horizonte, MG, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-6711-485X>. silvestreliane@yahoo.com.br.

³ Mestranda em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-5458-9998>. biany2005@gmail.com.

This article aimed at verifying if Pedagogy courses in Brazil have prepared teachers to use neuroscience in their school practices. Thus, the research *Neuroscience in teacher training: a study of the Brazilian reality*, developed by Grossi et al. in 2013, has been reapplied to identify what has changed after six years. The methodology used was content analysis with a qualitative approach. According to the results found, in Brazil, the influence of neuroscience in the classroom has been ignored still, since among the 1,317 Pedagogy courses and the Special pedagogical training teaching programs assessed, only 7.97% of them included neuroscience and related subjects. So the reality perceived six years ago is still the same and, the need for change in the curricula of these courses remains, including subjects that prepare teachers to apply neuroscience-related knowledge in their classrooms, guiding their pedagogical behaviours.

KEYWORDS: Neuroscience. Pedagogy courses. Teaching courses. Teaching and learning processes. Curriculum.

* * *

Introdução

Uma pergunta que todo professor faz, ou deveria fazer a si mesmo é: *Como melhorar o aprendizado do aluno?* Porém, antes de responder a essa pergunta é fundamental responder outra: *Como aprendemos alguma coisa?* Se conseguirmos responder a 2ª pergunta, a chance de encontrar a resposta para a 1ª será maior.

Os conhecimentos sobre a neurociência têm permitido encontrar caminhos para estas respostas. Atualmente já se sabe que “a aprendizagem e a mudança comportamental têm um correlato biológico, que é a formação e consolidação das ligações sinápticas entre as células nervosas” (CONSEZA; GUERRA, 2014, p. 39); ou seja, existe uma relação forte entre o cérebro e a educação. Além disso, sabe-se que não existem dois cérebros iguais, cada indivíduo possui um cérebro único e singular.

De acordo com Valizadeh et al. (2018) o cérebro humano possui uma arquitetura individual dirigida por genes, ambiente e experiências específicas, bem como a combinação desses três fatores. Portanto, a anatomia do cérebro depende de diversos fatores, tais como, experiência, aprendizagem, gênero, etnia, idade, inteligência, traços de personalidade, doenças psiquiátricas e *status* social. Assim, os autores apontam que cada indivíduo possui uma assinatura cerebral.

Concluiu-se, então, que a maneira como as informações chegam ao cérebro, como são identificadas, processadas e organizadas é diferente para cada pessoa. Conseqüentemente, a forma como as pessoas pensam e aprendem também é diferente, estando de acordo com suas aptidões, habilidades e deficiências próprias. Logo, o ato de aprender está relacionado diretamente com o cérebro e seus estímulos. Esta ideia fica evidenciada em Tabaquim (2003):

O cérebro é o órgão privilegiado da aprendizagem. Conhecer sua estrutura e funcionamento é fundamental na compreensão das relações dinâmicas e complexas da aprendizagem. Na busca pela compreensão dos processos de aprendizagem e seus distúrbios, é necessário considerar os aspectos neuropsicológicos, pois as manifestações são, em sua maioria, reflexo de funções alteradas. (TABAQUIM, 2003, p. 91).

É neste sentido que Amaral (2016) apresenta a expressão *século do cérebro* para explicar a aproximação da educação com a neurociência:

É no século do cérebro que está emergindo uma nova interpretação do sujeito que aprende – dotado de um sistema nervoso que se modifica a partir de suas aprendizagens; marcado por emoções que possibilitam que ele aprenda certos conteúdos, em detrimento de outros; constituído por limitações

e por possibilidades de ordem biológica. (AMARAL, 2016, p.102).

Portanto, pode-se dizer que a biologia pode moldar o comportamento de um indivíduo, mas este comportamento também pode transformar o cérebro, provocando uma reorganização nas redes neurais, porque o cérebro se modifica através da formação de novas sinapses de acordo com suas aprendizagens. Desta forma, é inquestionável a importância da aplicação dos conhecimentos da neurociência nos processos de ensino e aprendizagem.

A partir destas compreensões, em 2014 foi publicada uma pesquisa de Grossi et al., a qual foi desenvolvida em 2013, cujo objetivo foi verificar se os cursos de Pedagogia e dos Programas Especiais de Formação Pedagógica de docentes no Brasil tinham em suas grades curriculares disciplinas sobre os conhecimentos da neurociência, bem como identificar as publicações acadêmicas sobre o tema pesquisado. Dentre as principais conclusões desta pesquisa destaca-se:

A neurociência ainda não está presente oficialmente na formação dos pedagogos. De acordo com os resultados desta pesquisa, constatou-se que dos 352 cursos de Pedagogia pesquisados, apenas 6,25% contemplavam as disciplinas de neurociência e correlatas. Além disso, verificou-se que de todas as instituições brasileiras pesquisadas que oferecem o Programa Especial de Formação Pedagógica para Docentes, nenhuma possui disciplina relacionada com a neurociência, o que permite concluir que o estudo da neurociência na educação ainda não é uma realidade nos cursos de Pedagogia nem nos cursos de formação especial de professores. (GROSSI et al., 2014, p.38).

Grossi et al. (2014) consideraram este resultado preocupante e indicaram no final da pesquisa a necessidade de rever as matrizes curriculares dos cursos da área da educação, uma vez que o conhecimento

sobre como funciona o cérebro humano é fundamental para proporcionar aos professores uma abordagem mais científica do processo de ensino e aprendizagem, como aponta Guerra (2010).

A fim de verificar se esta realidade ainda persiste, o objetivo deste estudo foi repetir a pesquisa *Neurociência na formação de professores: um estudo da realidade brasileira*, desenvolvida por Grossi et al. em 2013, após passados seis anos e verificar o que mudou desde então.

Acredita-se que para responder as duas perguntas apresentadas no início deste artigo é crucial que os professores tenham em sua formação conteúdos sobre o funcionamento do cérebro, uma vez que os educadores são “como psicólogos, neurologistas ou psiquiatras são, de certa maneira, aqueles profissionais que mais trabalham com o cérebro” (CONSEZA; GUERRA, 2014, p. 07).

Referencial Teórico

Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação curricular do professor

Em tempos de discussões sobre a implantação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada e implantada pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) /Conselho Pleno (CP) nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a formação de professores no Brasil tem sido pauta de discussões focadas em debater que tipo de formação deverá ser oferecida aos professores. Sob esta perspectiva, Gatti (2014) afirma:

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os

personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. (GATTI, 2014, p.35).

Assim, uma das ações que já está em andamento é a execução de diretrizes, metas e estratégias previstas a partir do lançamento das 20 metas do Plano Nacional da Educação (PNE), através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que deverá ser cumprida no decênio 2014-2024. Dentre tais metas previstas, a qualidade da formação de professores, bem como a capacitação desses profissionais fazem parte das metas contidas no documento (BRASIL, 2014).

Até meados do ano de 2018 os cursos de formação de professores seguem se orientando na publicação do ano de 2006, feita através da Resolução do CNE /CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, com objetivo primordial, segundo o Art. 1º, de definir princípios, condições de ensino e de aprendizagem, bem como procedimentos a serem observados no planejamento e avaliação, efetuados pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, segundo os termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005 e nº 3, de 21 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006).

Desde então, conforme Art. 2º das DCN, tais diretrizes aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e, em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Quanto à carga horária dos cursos, estes terão carga horária mínima prevista de 3.200 horas organizadas em uma estrutura curricular que deverá respeitar a diversidade nacional e a autonomia pedagógica de cada instituição, prevendo três núcleos de estudos: I - um núcleo de estudos

básicos que priorizará o estudo da literatura relativo às demandas sociais bem como suas realidades, respeitando a diversidade e a multiculturalidade do Brasil; II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado a atuação profissional; III - um núcleo de estudos integradores que tem como objetivo o enriquecimento curricular (BRASIL, 2006).

Portanto, a partir desses núcleos o egresso deverá segundo o parágrafo dois do Art. 2º das DCN, a partir de estudos teóricos e práticos, investigação e postura crítica estar apto ao planejamento, execução e avaliação do processo educativo. E ainda, ser capaz da [...] - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2006).

No que se refere especificamente às disciplinas que envolvem os conhecimentos da neurociência, as diretrizes não tratam o assunto de forma direta. Porém, alguns apontamentos merecem destaque, como em um dos itens contidos nas atribuições do profissional da educação, Art. 5º das DCN, no qual o egresso do curso deverá dentre outras atribuições, demonstrar aptidão para:

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; [...] (BRASIL, 2006, *online*).

Nesta linha de pensamento, Oliveira (2011) comenta que sabendo que o cérebro é uma estrutura moldável pelos estímulos ambientais e, onde funções cognitivas tais como percepção, atenção, memória e linguagem ocorrem, “é essencial conhecer seu funcionamento para ajudar o aluno a aprender” (OLIVEIRA, 2011, p.18). Não possuir tal conhecimento científico “afeta diretamente a maneira como o ensino é dirigido dentro das salas de aula”, sendo essa falta de conhecimento “altamente prejudicial aos professores”, visto que se trata de um desconhecimento acerca do objeto de trabalho desses educadores: o cérebro (CARVALHO; BOAS, 2018, p. 237).

No caso de alunos com necessidades especiais, a falta de conhecimento acerca da neurociência aplicada à educação pode até mesmo dificultar a criação de um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado á esses alunos.

Outro ponto importante das DCN quanto à estrutura dos cursos, se refere ao 1º núcleo (de estudos básicos), o qual deverá haver [...] d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem; e ainda, [...] e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;[...] (BRASIL, 2006).

Todas estas ponderações vão ao encontro das teorias do desenvolvimento da aprendizagem. Pereira, Amparo e Almeida (2006) lembram que autores clássicos dentro da Pedagogia trataram desta questão: Jean Piaget, com a perspectiva cognitivista e a ideia de que a inteligência se desenvolve em uma sequência de estágios ou períodos relacionados com a idade e, que marcarão o surgimento de formas de organização da atividade cognitiva. Já Henri Wallon integra afetividade e cognição, demonstrando que não só a afetividade, mas também as atividades motoras, são decisivas no desenvolvimento e, Lev Vygostky com a teoria sobre as estruturas mentais e sociais do indivíduo, apontam que estas estruturas interferem em

seu desenvolvimento, havendo transições entre os diferentes estágios do desenvolvimento mental, como a zona de desenvolvimento proximal.

Outro autor que se preocupou em compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem foi David Ausubel, para ele a concepção de ensino e aprendizagem segue na linha oposta à dos behavioristas e, a aprendizagem deve ser significativa e reconfigurar as ideias já existentes na estrutura mental dos alunos, os quais devem ser capazes de relacionar os novos e velhos conteúdos.

Os conceitos de David Ausubel são compatíveis com a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, pois para ambos o aluno é o sujeito de sua aprendizagem e depende de seus conhecimentos prévios. David Ausubel também dialoga com as ideias de sociointeracionista de Lev Vygostky, pois para os dois autores o precisa também da interatividade com o meio para que a aprendizagem seja significativa.

Em consonância com as teorias mencionadas, Cosenza e Bezerra (2014) afirmam que o desenvolvimento de certas áreas do cérebro se dá a partir da interação com o mundo exterior, podendo a falta de estimulação ser prejudicial ao desenvolvimento cerebral, tanto em suas dimensões psicológicas como cognitivas. A junção desses saberes permite a aquisição do conhecimento multidimensional a que se refere o 1º núcleo das DCN.

No que tange ao 2º núcleo (de aprofundamento e diversificação de estudos), está previsto que deverá ser oportunizado [...] c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras. [...] (BRASIL,2006). Carvalho e Boas (2018) atentam para o fato de que os professores de hoje são os alunos de outrora, formados dentro de um modelo educacional tradicional e credencialista que precisa ser revisto. Da mesma forma, os alunos de hoje, que se encontram inseridos em um modelo ainda muito semelhante aos já citados, “serão futuramente os professores, formados dentro desse modelo” (CARVALHO; BOAS, 2018, p. 236).

Estes autores defendem que, para resolver tal questão, dentre outras coisas, a educação deve ser entendida como uma ciência cognitiva e, para tal, “faz sentido que, durante o processo de formação dos professores, bases biológicas do aprendizado sejam debatidas” (CARVALHO; BOAS, 2018, p. 238). Portanto, é determinante educar os professores nesta área do conhecimento e, não apenas em suas disciplinas específicas. Morin (2017) reforça essa ideia afirmando que os professores precisam sair de suas disciplinas para dialogar com outros campos do conhecimento. É preciso que a organização dos conteúdos presentes nas matrizes curriculares dos cursos da área da educação proporcione um saber pedagógico ancorado no entendimento cognitivo dos alunos.

Aliando a essa visão, recorre-se mais uma vez a BNCC, que definiu um conjunto de 10 competências que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica. Estas foram elaboradas a partir dos direitos éticos, estéticos e políticos assegurados pelas DCN e de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século XXI. As 10 competências são: 1ª Conhecimento; 2ª Pensamento científico, crítico e criativo; 3ª Repertório cultural; 4ª Comunicação; 5ª Cultura digital; 6ª Trabalho e Projeto de Vida; 7ª Argumentação; 8ª Autoconhecimento e autocuidado; 9ª Empatia e cooperação e 10ª Responsabilidade e cidadania.

Dentre estas competências, chama-se atenção neste estudo, para duas: a 8ª e 9ª que estão relacionadas ao *Cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e; Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação*, respectivamente. Estas são capacidades mentais, que como a memória, concentração e raciocínio fazem parte do campo de estudo da neurociência. No caso da empatia, sabe-se que a área cerebral chamada córtex insular anterior está diretamente relacionada à capacidade de perceber o que os outros estão sentindo.

Portanto, a BNCC ao colocar duas competências para a formação dos alunos, que estão relacionadas diretamente com o funcionamento do cérebro, está sinalizando a importância do diálogo da neurociência com a educação.

Neurociência e aprendizagem

Apesar da neurociência ser um campo vasto de pesquisa que existe desde o século III a.c., quando os primeiros estudos anatômicos do cérebro foram inaugurados por Herophilus (335-280 a.C.) e Erasistratus (310-250 a.C.) (HERCULANO-HOUZEL in LENT, 2016, p.4), esse campo de estudos só se popularizou mais a partir da chamada *Década do Cérebro* (anos 90). Logo, o interesse de diversas áreas de conhecimento pelos estudos neurocientíficos ainda é bem recente, sendo que a neurociência pode ser definida como “o conjunto das disciplinas estudadas pelos mais variados métodos, o sistema nervoso e a relação entre as funções cerebrais e mentais” (HERCULANO-HOUZEL in LENT, 2016, p.3).

Cabe destacar que, nesta pesquisa o foco de investigação foi a abrangência da neurociência cognitiva, que está relacionada com as capacidades mentais mais complexas como a linguagem, a autoconsciência, a memória, entre outras. Ressalta-se que o objetivo da neurociência na educação não é propor uma nova pedagogia, mas apontar caminhos e metodologias mais adequadas no desenvolvimento da educação (GROSSI et al., 2014).

Aliado a essa visão, Kandel et al. (2014) afirmam que a aprendizagem decorre de várias alterações que acontecem nos neurônios, sendo essa, um dos domínios da neurociência cognitiva, assim como a percepção, ação, motivação, atenção e memória. Para o autor “o principal objetivo da neurociência cognitiva é compreender as representações neurais dos processos mentais”, e que em sua abordagem, deve ser utilizada “uma combinação de métodos de várias disciplinas”, envolvendo todas as grandes áreas mencionadas anteriormente (KANDEL et al., 2014, p. 327-328).

Percebe-se aqui a estreita relação entre educação e neurociência. Tal vínculo fica evidenciado em Relvas (2016):

(...) entende-se que o ato de aprender é uma modificação de comportamento que envolve a mente e o cérebro, sendo, dessa forma, a Neurociência fundamentada como a ciência do cérebro e a educação como a ciência do ensino e da aprendizagem. Assim, as duas se relacionam por proximidade devido à importância que o cérebro tem no processo de aprendizagem do indivíduo. (RELVAS, 2016, p. 199).

Não obstante, cabe dizer que conhecer o funcionamento do cérebro humano é salutar no contexto escolar, visto que “a aprendizagem resulta de um processo integrado que provoca uma transformação na estrutura mental daquele que aprende” (MIGLIORI, 2013, p. 77). No entanto, Cosenza e Bezerra (2014) alertam para o fato de que, no Brasil, a maior parte dos educadores não aprendem sobre o funcionamento do cérebro (COSENZA; BEZERRA, 2014).

Migliori (2013) complementa que “os modelos de educação que temos praticado não estão orientados para conhecermos nosso cérebro, nossa mente e compreender como a aprendizagem os transforma” (MIGLIORI, 2013, p. 37) e, Relvas (2016) faz menção a uma anatomia da aprendizagem, cujas principais áreas e estruturas estão sintetizadas no Quadro 1.

QUADRO 1: Principais áreas e estruturas anatômicas da aprendizagem.

Áreas e estruturas		Funções
Lobos corticais	Lobo Frontal	Responsável pelo planejamento e pela execução dos atos motores voluntários. Nele está incluído o córtex pré-frontal.
	Lobo Parietal	Envolvido na recepção, interpretação e processamento das informações sensoriais.
	Lobo Temporal	Relacionado à memória, audição, processamento e percepção de informações sonoras, e capacidade de entender a linguagem.
	Lobo Occipital	Especializado no processamento e na percepção visual.

Áreas funcionais	Área motora	Comportamento motor voluntário.
	Área somestésica	Base do esquema corporal, recebe informações sensitivas do corpo.
	Área auditiva	Detecta estímulos auditivos.
	Área visual	Detecta estímulos visuais.
	Área olfatória	Detecta estímulos olfativos.
	Área de Broca	Responsável pelo planejamento e formação das palavras.
	Área de Wernicke	Área de compreensão da linguagem.
Estruturas límbicas	Amígdala	Regula os processos emocionais.
	Hipocampo	Envolvido com os fenômenos da memória de longo prazo.
	Tálamo	Tem como função a reatividade emocional do homem.
	Hipotálamo	Controla o comportamento emocional e condições internas do corpo.
	Núcleo acumbente	Centro do circuito de recompensa do cérebro, responsável pela motivação.
Córtex Pré-Frontal	Envolvido na organização do comportamento e das funções cognitivas (atenção, memória etc) e executivas.	

Fonte: Própria, com base em Relvas (2015); Cosenza e Bezerra (2014); Migliori (2013).

A despeito dessa relação entre neurociências e educação, Bartoszeck (2006, p.3) afirma que “a neurociência investiga o processo de como o cérebro aprende e lembra, desde o nível molecular e celular até as áreas corticais”. Assim, toda esta compreensão reforça que os saberes das neurociências são imprescindíveis para a prática pedagógica.

Metodologia

Neste estudo teve-se como base o mesmo caminho metodológico da pesquisa realizada sobre a *Neurociência na formação de professores: um estudo da realidade brasileira*, desenvolvida por Grossi et al. em 2013, a fim de repeti-la após seis anos. Assim, a metodologia empregada foi a análise de conteúdo com uma abordagem qualitativa com enfoque descritivo. A pesquisa foi produzida em quatro etapas:

1ª etapa: Nesta etapa, realizada em 2018, foi feito o levantamento das matrizes curriculares de todos os cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas das cinco regiões brasileiras, bem como dos cursos do programa especial de formação pedagógica de docentes. Para este

levantamento foram considerados os cursos nas modalidades presencial e a distância, desde que atendessem aos seguintes critérios:

- Fossem cursos credenciamento no MEC, com dados disponíveis na plataforma e-MEC do mesmo órgão.
- Houvesse um *site* que disponibilizasse o acesso às matrizes curriculares dos cursos.

2ª etapa: Foi feita a análise, em 2018, nas 1.317 matrizes curriculares encontradas na 1ª etapa desta pesquisa, procurando verificar se nestas haviam disciplinas relacionadas com o tema neurociência. Para tal, foram utilizados os seguintes descritores: *neurociência; neuroeducação; neurocognição; neuropsicologia; neurológicos; neurolingüística; neurobiologia; neuropsicopedagogia; neuroalfabetização; neuro; mente; cérebro, biologia educacional; e saúde mental e educação.*

3ª etapa: Foi realizada, no 1º semestre de 2019, uma análise documental a partir do acesso ao portal do MEC, com o intuito de verificar se de 2014 até 2019 (a escolha deste período de tempo é para dar continuidade na pesquisa de Grossi et al. 2013) houve novas legislações que dispusessem sobre as DCN dos cursos de formação de professores bem como de graduação em Pedagogia, que abordassem o tema neurociências.

4ª etapa: Foi realizada no 1º semestre de 2019 uma investigação no banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) para identificar o que tem sido produzido sobre a presença da neurociência na formação dos educadores, entre os anos de 2012 e 2018 nas universidades públicas e particulares brasileiras. Os descritores adotados para a busca foram: *formação de docentes e a neurociência; neurociência e educação; neuroeducação; neurociência e processos educativos; e neurociências e cursos de Pedagogia.*

Resultados e análise dos dados

A apresentação dos resultados, bem como suas análises, foi agrupada em quatro itens, de acordo com as etapas da metodologia.

1ª etapa: Foram consultados 1.815 *sites* de instituições de ensino, cujo foco foi as matrizes curriculares dos cursos Pedagogia, mas a pesquisa ocorreu em 1.317 matrizes curriculares, pois apenas estas atendiam aos critérios estabelecidos na metodologia deste artigo.

Quando se compara o número de matrizes curriculares selecionadas em 2017 com o das matrizes da pesquisa de cinco anos atrás (que foi 352), percebe-se que houve um aumento de 274,2%. Este resultado indica um crescimento no número de cursos de Pedagogia e do Programa especial de formação pedagógica de docentes. Porém, é importante chamar a atenção para o fato de que ainda existem muitos cursos que não foram computados nesta pesquisa, nem na de Grossi et al. (2014) realizada em 2013, por não serem credenciados pelo MEC e/ou por não disponibilizarem, em seus *sites*, suas matrizes curriculares.

Das 1.317 matrizes curriculares selecionadas, 10,94% pertenciam às instituições da Região Norte; 20,19% Nordeste; 12,22% da Centro-Oeste; 40,69% da Sudeste e 15,96% da Região Sul. Ressalta-se que a quantidade de instituições em cada região foi condizente com o número de instituições credenciadas pelo MEC em cada uma dessas regiões, exatamente como ocorreu na pesquisa realizada por Grossi et al. (2014) em 2013.

2ª etapa: As 1.317 matrizes curriculares selecionadas na 1ª etapa foram analisadas com o objetivo de verificar a existência de disciplinas relacionadas com a neurociência e áreas correlatas. No Quadro 2 tem-se o resultado encontrado.

QUADRO 2: Disciplinas relacionadas com a neurociência e as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia

Região	Nº de instituições pesquisadas	Nº de instituições que contemplam a neurociência nas matrizes curriculares	Disciplinas
Norte	144	3	Biologia da Educação. / Fundamentos Biológicos. / Fundamentos Biológicos da Educação.
Nordeste	266	14	Aprendizagem: Aspectos Psiconeurológicos, Afetivos e Cognitivo. / Biologia Educacional. / Conscienciologia, Inteligenciologia./ Fundamentos Biológicos da Educação. / Fundamentos da Neurofisiologia e Neuropsicologia. / Fundamentos Transtornos do Neurodesenvolvimento. / Neurociências Aplicadas à Educação. / Neurociências e Aprendizagem. / Neurociência e Desenvolvimento do Cérebro. / Neurociência e Educação. Transtornos do Neurodesenvolvimento.
Centro – Oeste	161	13	Biologia Educacional. / Dimensão Biológica e Psicomotora da Aprendizagem. / Distinções da Aprendizagem e Neuropsicologia. / Fundamentos Biológicos. / Fundamentos da Neurofisiologia e Neuropsicologia. / Neurociência e Aprendizagem. / Seminário Integrador: Neurociência e Aprendizagem. Transtornos do Neurodesenvolvimento.
Sul	210	35	Andragogia e Neurociência. / Bases Biológicas da Aprendizagem. / Bases Neuropsicológicas do Desenvolvimento Humano. / Biologia e Aprendizagem Humana. / Biologia da Educação. / Biologia educacional. / Desenvolvimento Neuropsicomotor. / Fundamentos Biológicos e Psicopedagógicos da Aprendizagem. / Fundamentos Bio-psicológicos da Educação. / Fundamentos das Neurociências. / Fundamentos da neurofisiologia e Neuropsicologia. / Fundamentos Neurobiológicos da Aprendizagem. / Fundamentos Neuropsicológicos e Déficit Cognitivo. / Fundamentos Psicopedagógicos e / Psiconeurológicos da Aprendizagem. Implicações da Biologia no Processo Educativo. Neurociências e Aprendizagem. /Neurociência. Neurolinguística e Aprendizagem. / Neuropsicologia. / Psicologia da Educação - Aspectos neuropsicológicos e afetivos. / Transtornos do Neurodesenvolvimento.
Sudeste	536	40	Biologia Aplicada a Educação. / Biologia Básica. Biologia da Educação. / Biologia da Educacional. / Biologia do Desenvolvimento. / Cérebro, Mente e Sociedade. / Ciências Biológicas e Evolução. / Comunicação com Ênfase em Neurolinguística. /Desenvolvimento Biológico da Criança e Prevenção. / Educação e Neurociência. / Fundamentos Biológicos da Educação. / Fundamentos Biológicos do Desenvolvimento Infantil. / Fundamentos da Biologia e Saúde. / Fundamentos Biológicos de Desenvolvimento

			Humano. / Neurociência. Neurociência e Aprendizagem. / Neurociência e Educação. / Neurodesenvolvimento Infantil Neuroeducação. / Neurofisiologia. / Neurolinguística. / Neuropsicologia do Desenvolvimento e Educação. / Neuro- aprendizagem. / Problemas de Aprendizagem e Neurociência. / Tópicos Especiais em Biologia e Educação.
--	--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Na 1ª pesquisa em 2013, apenas 6,25% das instituições pesquisadas contemplavam as disciplinas de neurociência e correlatas nas suas matrizes curriculares, considerado na época pouco expressivo. Na pesquisa atual, cinco anos após a 1ª pesquisa, este número foi de 7,9%, ou seja, a presença de disciplinas sobre o tema neurociências nos cursos que formam os professores apresentou um tímido avanço. O resultado fica mais preocupante quando se compara com o aumento de cursos de Pedagogia e dos Programas especial de formação pedagógica de docentes, que no mesmo período entre as duas pesquisas teve um aumento de 274%. Com este número a mais de cursos, esperava-se que o número de disciplinas em suas matrizes curriculares sobre o tema neurociências, fosse mais satisfatório do que os 7,9% encontrados.

Portanto, esta realidade mostra que estamos longe do que prega Bartoszeck (2006) ao sustentar que os conhecimentos da neurociência oferecem um grande potencial a ser aplicado nas salas de aula. Como apresentado no Quadro 1, entender as estruturas anatômicas do cérebro e suas funções relacionadas à aprendizagem são quesitos importantes, se não urgentes, para uma prática pedagógica mais eficaz e inclusiva. A compreensão de que processos emocionais, estímulos diversos, atos motores, processamento de informações e formação de memórias, bem como a atenção e a motivação, por exemplo, partem de um aparato biológico sustentado por várias estruturas cerebrais, é crucial inclusive para auxiliar na identificação de casos de transtornos de aprendizagem.

Além disso, o achado da atual pesquisa mostra que Cosenza e Bezerra já falavam em 2014 que no Brasil, a maior parte dos educadores não

aprendeu sobre o funcionamento do cérebro. Assim, como esperar que as escolas não fiquem na contramão da biologia? Como esperar que as estratégias utilizadas para ensinar respeitem a individualidade de cada cérebro? Como não desprezar os ensinamentos da neurociência? Pois, inegavelmente, existe um diálogo entre as teorias da aprendizagem e a neurociência.

3ª etapa: A pesquisa realizada no *site* do MEC resultou na identificação das seguintes legislações aprovada após o ano de 2013, legislações essas relativas à organização da estrutura curricular dos cursos de formação de docentes para a educação básica (Quadro 3).

QUADRO 3: Legislação sobre a formação de professores para a Educação Básica

Legislação	Data	Descrição
Parecer CNE/CP nº 6/2014	2 de abril de 2014	Dispõe sobre as DCN para a Formação de Professores Indígenas.
Resolução CNE/CP nº 1/2015	7 de janeiro de 2015	Institui DCN para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.
Parecer CNE/CP nº 2/2015	9 de junho de 2015	Dispõe sobre as DCN para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.
Resolução CNE/CP nº 2/2015	1º de julho de 2015	Define as DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Parecer CNE/CP nº 10/2017	10 de maio de 2017	Proposta de alteração do Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata das DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Resolução CNE/CP nº 1/2017	9 de agosto de 2017	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Resolução CNE/CP nº 3/2018	3 de outubro de 2018	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Ao analisar as informações do Quadro 3, concluiu-se que o Parecer CNE/CP nº 6/2014 e a Resolução CNE/CP nº 1/2015 referem-se especificamente à organização da formação docente para professores indígenas, com vistas a suas atuações nas etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena. Dessa forma não mencionam mudanças nos currículos para formação de professores.

Quanto ao Parecer CNE/CP nº 2/2015 bem como a Resolução CNE/CP nº 1/2015 definem as DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, sendo que os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar conforme o Art. 22º do documento das DCN/2015, a esta Resolução no prazo de dois anos, a contar da data de sua publicação, ou seja, até o mês de julho do ano de 2017.

No entanto, segundo o Parecer CNE/CP nº 10/2017, bem como a Resolução CNE/CP nº 1/2017 publicada em 9 de agosto de 2017, houve uma aprovação de alteração no Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2/2015, definindo novo prazo para adaptação dos cursos: [...] Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de três anos, a contar da data de sua publicação (BRASIL, 2017). Dessa forma o prazo estendeu-se até o mês de julho de 2018. Porém, este prazo foi alterado pela Resolução CNE/CP nº3/2018.

Contudo ao analisar a nova Resolução que define as DCN para a formação de professores, ressalta-se que um dos grandes objetivos do documento é a necessidade de articular as DCN para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior e as DCN para a Educação Básica, tendo como foco manter os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada (BRASIL, 2015).

Ainda ao comparar o documento das DCN para o curso de Pedagogia, instituído pela Resolução CNE/CP nº1/2006, com a Resolução CNE/CP nº

2/2015 que institui as novas diretrizes para a formação inicial e continuada de professores, nota-se que não há nenhuma alteração quanto a inserção de conteúdos específicos relativos à área da neurociência. Apenas um acréscimo no que diz respeito ao Art. 12º do referido documento quanto ao segundo núcleo de estudos previsto para o curso. No item II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional prevê-se entre uma das possibilidades a: [...]d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2015).

Portanto, em linhas gerais a formação de professores seja ela inicial ou continuada, continua prevendo a inserção de outras áreas de conhecimento para um aprofundamento e diversificação dos estudos dos professores. Quanto a formação de pedagogos, cabe ressaltar aqui que, após o ano de 2013 não houve nenhuma alteração em específico na legislação, no que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Desta forma, ainda aplica-se a Resolução CNE/CP nº 1 do ano de 2006.

4ª etapa: O resultado da pesquisa foi a identificação de 1.169 trabalhos, sendo 801 dissertações de mestrado acadêmico e 368 teses de doutorado, desenvolvidos em universidade públicas e particulares nas cinco regiões brasileiras. Após a leitura destes trabalhos verificou-se que apenas 71 trabalhos (48 dissertações de Mestrado Acadêmico e 23 teses de doutorado) tinham relação com o tema pesquisado. Vale ressaltar a não ocorrência de trabalhos, quando o nível de pesquisa foi o Mestrado Profissional, revelando que o interesse por esta temática tem prevalecido no Mestrado Acadêmico e no Doutorado.

Quando se compara este resultado com os da 1ª pesquisa, cujo número total de trabalhos (dissertações e teses) foram 38 em 12 anos (de 2000 a 2011), percebe-se um aumento no interesse sobre o tema, uma vez que nos últimos seis anos (de 2012 a 2018) o número de trabalhos foi para 71. Vale

observar que mesmo com este aumento, o número de pesquisas acerca do tema, ainda não é expressivo. Talvez, devido ao fato de que as “interloquções entre educação e neurociências é algo novo”, como constou Amaral (2016, p.17) em sua pesquisa de doutorado.

Conclusão

As perguntas apresentadas no início deste artigo: *Como melhorar o aprendizado do aluno? Como aprendemos alguma coisa?* Podem ser respondidas de maneira mais contundente: os caminhos para melhor o aprendizado dos alunos podem ser mais esclarecedores se os docentes compreenderem os princípios da neurociência e de sua aplicação nas salas de aula, norteados por procedimentos pedagógicos escolares.

Entretanto, de acordo com os resultados encontrados nesta atual pesquisa, no Brasil continua-se ignorando a influência da neurociência no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que dos 1.317 cursos de Pedagogia e do Programa especial de formação pedagógica de docentes pesquisados, apenas 7,97% tinham disciplinas de neurociência e correlatas.

Este resultado pode estar relacionado ao fato da carência de dispositivos legais que oriente as instituições de ensino no sentido de organizarem suas matrizes curriculares para inserirem conteúdos específicos relativos à área da neurociência nos cursos de formação de professores.

Desta forma, esta nova pesquisa reforça o que foi concluído na primeira pesquisa de Grossi et al. realizada em 2013: a necessidade de uma mudança nas matrizes curriculares dos futuros professores, pois é pelos ensinamentos da neurociência que será possível propiciar um melhor entendimento sobre o funcionamento do cérebro e, assim, contribuir para a melhoria na educação.

Porém, ainda existe a esperança que este panorama venha melhorar. Em 2017 o MEC sinaliza preocupação com essa questão quando a BNCC, ao apresentar as competências necessárias para a formação dos alunos da

educação básica, inclui duas que estão diretamente relacionadas com a neurociência. Assim, para que o professor possa estar capacitado para trabalhar estas competências em sala de aula, é preciso que o currículo do curso de sua formação inicial contemple disciplinas sobre o funcionamento do cérebro humano.

No que diz respeito à produção nacional que envolve a neurociência na educação, esta ainda se encontra tímida, pois apenas 71 pesquisas foram desenvolvidas em seis anos (de 2012 a 2018) nos mestrados e doutorados. Este número é pequeno frente à importância que as pesquisas têm no sentido de que estas visam a melhoria e a evolução das áreas do conhecimento, fortalecendo-as, conseguem resolver questões da sociedade através de novas descobertas e, proporcionando uma movimentação acadêmica em torno de um tema quando divulgam seus resultados. Por isso, quanto mais pesquisas sobre a neurociência na sala de aula forem desenvolvidas, mais pessoas poderão ser despertadas para a importância desta causa.

Neste sentido, alguns autores acreditam que a tendência é o crescimento de pesquisas sobre este tema, como Amaral (2016, p. 24) ao afirmar que “esforços em estabelecer interlocuções entre a Educação e as Neurociências começam a ganhar fôlego efetivamente a partir dos primeiros anos do *século do cérebro*.”

Referências

AMARAL, Jonathan Henriques do. *Educação no século do cérebro: análise de interlocuções entre Neurociências e Educação a partir dos Estudos da Ciência*. 2016. 127 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o plano nacional de educação - PNE e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 31 mai. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. *Aprova*

as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. *Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia*. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017. *Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file>>. Acesso em: 24 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 10 de 2017. *Altera o Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/45901-2017-pareceres-do-conselho-pleno>>. Acesso em: 31 mai. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 3, de 03 de outubro de 2018. *Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf/1/98131-rcp003-18/file>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: mai. 2019.

BARTOSZECK, A. B. Neurociência na educação. *Revista Eletrônica Faculdades Integradas Espírita*, v. 1, p. 1-6, 2006.

CARVALHO, D.; BOAS, C. A. V. Neurociências e formação de professores: reflexos na educação e economia. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 26, n.98, p. 231-247, 2018.

COSENZA, R.M.; BEZERRA, L. G. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

GROSSI, M.G.R.; LOPES, A.M.; COUTO, P.A. Neurociência na formação de Professores: Um estudo da realidade brasileira. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 41, p. 27-40, jan./jun. 2014.

GUERRA, L. B. Como as neurociências contribuem para a educação escolar? *FGR em revista*, Belo Horizonte, ano 4, n. 5, p. 6-9, out. 2010.

HERCULANO-HOUZEL, S. Uma breve história da relação entre o cérebro e a mente. In: LENT, R. (Coord.). *Neurociência da Mente e do Comportamento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IBICT. *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações*. 2019. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 12 mai. 2019.

KANDEL, E. R. et al. *Princípios de neurociências*. Porto Alegre: AMGH, 2014.

LENT, R. *Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência*. São Paulo: Editora Atheneu, 2010.

MARKOVA, Dawna. *O natural é ser inteligente: padrões básicos de aprendizagem a serviço da criatividade e educação*. São Paulo: Summus, 2000.

MIGLIORI, R. *Neurociências e educação*. São Paulo: Brasil Sustentável Editora, 2013.

MORIN, Edgar. É preciso educar os educadores. *Revista Fronteiras do pensamento*, online, 2017. Disponível em: <<https://www.fronteiras.com/entrevistas/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores>>. Acesso em: 31 mai. 2019.

OLIVEIRA, G. G. *Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores*. Uberaba, 2011. Disponível em: <<https://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000205300.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2018.

PEREIRA, M. A. C. M.; AMPARO, D. M.; ALMEIDA, S. F. C. O brincar e suas relações com o desenvolvimento. *Psicologia Argumento*, v. 24, n. 45, p. 15-24, 2006.

RELVAS, M. Neurociência do aprendizado e a sala de aula. In: METRING, R. e SAMPAIO, S. (Org.) *Neuropsicopedagogia e aprendizagem*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

TABAQUIM, Maria L. M. Avaliação Neuropsicológica nos Distúrbios de Aprendizagem. In: *Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. (Org.). Sylvia Maria Ciasca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

VALIZADEH, S. A, et al. Identification of individual subjects on the basis of their brain anatomical features. *Scientific Reports*, v.8, n.5611, 2018.

Recebido em janeiro de 2019.

Aprovado em agosto de 2019.

O preconceito econômico-social na percepção de estudantes de odontologia: uma perspectiva crítica

Celso Zilbovicius¹

Leonardo Carnut²

Tarsila Teixeira Vilhena Lopes³

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender a percepção dos graduandos de odontologia sobre os conteúdos relativos ao preconceito econômico-social e sua relação com a saúde. Para isso, realizou-se uma pesquisa-pedagógica, crítico-colaborativa, com graduandos do 1º ano da Faculdade de Odontologia da Universidade São Paulo, Campus Capital, em 2016. Para fins analítico-interpretativos, optou-se pela análise de conteúdo clássica, tomando-se como unidade textual as sentenças/proposições dispostas nos textos e para interpretação das percepções utilizou-se a matriz marxista. Foram construídas 18 categorias que sintetizam as percepções sobre o tema. As percepções sobre *‘as doenças, independente de qual lado atingem, são motivos de estigmas e preconceitos’* e *‘os preconceitos socioeconômicos e racial estão conectados’* foram as mais presentes na percepção deste grupo. Ao final, compreendeu-se que as percepções sobre o preconceito econômico-social é plural e contraditória, com momentos de reprodução e crítica do instituído, inclusive sobre o próprio papel dos estudantes nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Educação em odontologia. Ciências sociais. Pesquisa qualitativa. Preconceito.

¹ Professor Doutor da Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo, Campus Capital, São Paulo, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-0780-8120>. czilbo@usp.br.

² Professor Adjunto do Centro de Desenvolvimento de Ensino Superior em Saúde. Universidade Federal de São Paulo, Campus Capital, São Paulo, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-6415-6977>. leonardo.carnut@gmail.com

³ Mestre em Gestão da Clínica. Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos, São Paulo, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5191-9717>. tarsilatvlopes@gmail.com

*The Socioeconomical Prejudice in the Perception of Dentistry
Students: a Critical Perspective*

ABSTRACT

This study aimed to understand the perception of undergraduate dentistry about the contents of social-economic prejudice and its relation to health. For this, a collaborative, pedagogical action research was carried out with undergraduates of the School of Dentistry at the University of São Paulo, Campus Capital, in 2016. For analytic-interpretive purposes, we opted for the classical content analysis, taking as a textual unit the propositions and using the marxist matrix for the interpretation of perceptions. We constructed 18 categories that synthesized the perceptions about the subject. Perceptions about *'diseases, regardless of which side they reach, are grounds for stigma and prejudice'* and *'socioeconomic and racial prejudices are connected'* were the most present in the perception of this group. It was understood that the perceptions about the socio-economic prejudice are plural and contradictory, with moments of reproduction and criticism of the instituted, including about the students' own role in this process.

KEYWORDS: Teaching. Dental education. Social science. Qualitative research. Prejudice.

* * *

Introdução

A percepção moderna de 'preconceito econômico-social' deriva do desenvolvimento da ideologia burguesa, já anunciada por Marx e Engels no *Manifesto do Partido Comunista* (2007, p. 44) quando diz que ela "cria um mundo à sua imagem e semelhança". Desde o século XVI, com o declínio das estruturas feudais, o preconceito econômico-social, que tinha na religião a atenuadora das diferenças entre os homens (BUONICORE, 2009), no capitalismo, passa a ter a 'clivagem de classe' (MARX, 2007) como seu fundamento.

Dessa forma, pode-se dizer que a relação capital-trabalho estabelece a primeira forma de preconceito econômico-social moderna: aquela que se trata da distinção de uma classe social em relação à outra (TAUSSIG, 1993). A lógica do acúmulo de capital, sustentada pela apropriação privada do produto do trabalho determina o desenvolvimento da desigualdade social (NUNES, 2006). No entanto, essa lógica não se limita apenas às condições materiais, mas se amplia às questões socioculturais, políticas e ideológicas, impactando nas representações sociais (IAMAMOTO, 1983).

No Brasil, há uma formação de estereótipos das classes dominantes que habitam as representações sociais e reiteram a existência do preconceito econômico-social. Esse preconceito emerge na própria formação social e econômica do Brasil, à medida que a história da sociedade brasileira é marcada por desigualdades econômicas, políticas, sociais e culturais, envolvendo classes sociais que reforçam o desprezo à ‘questão social’ (IANNI, 1992).

No Brasil, é comum a classe dominante expressar seu preconceito preferencialmente com o apelo às condições econômico-sociais como critérios de distinção (BANDEIRA, 2001). Esse critério se manifesta na construção do conhecimento e tem no ambiente educacional terreno fértil para a sua reprodução (ALTHUSSER, 1987).

As escolas, na sua maioria, legitimam a ideologia burguesa a membros de diferentes classes e, caso não sejam questionadas, são capazes de ‘naturalizar’ as relações de dominação (FRERES et al, 2008, p. 1-11). Nesse sentido, o preconceito econômico-social, por se ancorar na ideologia burguesa, é também reproduzido no ambiente escolar e serve para manutenção das relações de classe, à medida em que os objetivos da escola se circunscrevem a formar alunos para serem funcionais à estrutura hierárquica das corporações (BOWLES e GINTIS, 1976).

Ao se admitir, portanto, que a educação no sistema capitalista não visa eliminar as diferenças de classes, mas sim, perpetuá-las, é que se considera central a condição econômico-social na discussão do preconceito.

Este preconceito é inculcado e acaba por se reproduzir no ambiente das universidades em todo o país (FRERES et al, 2008).

O debate sobre o preconceito econômico-social nas universidades públicas ganhou maior expressão com o avanço das ações afirmativas nos seus processos seletivos, em especial com uso do critério socioeconômico como parâmetro para o acesso ao ensino superior (MOREIRA et al, 2017, p. 89-98). Nesse sentido, parece pertinente tematizar as percepções sobre o conteúdo do ‘preconceito econômico-social’ nos estudantes, especialmente na educação das profissões da saúde, como é o caso da odontologia.

Mesmo considerando a existência de estudos que já investigaram outras expressões do preconceito (como a de gênero-sexualidade, por exemplo) em estudantes universitários (COSTA et al, 2015; BAUMGARTEN et al, 2017), outras expressões do preconceito como o racial, por exemplo (CABRAL, CALDAS JÚNIOR, CABRAL, 2005; SCHROEDER et al, 2017), e ainda, percepções de processos discriminatórios para criação de escalas (BASTOS et al, 2010); este estudo entende que a lacuna na construção do conhecimento científico reside na percepção do conteúdo sobre o ‘preconceito econômico-social’, ainda não tratado de forma focada pelos estudos anteriores.

Neste sentido, a disciplina de Ciências Sociais em Saúde da Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo (FOUSP) propôs a reflexão sobre o ‘preconceito econômico-social’ nos seus ingressantes. A partir dessa prática pedagógica esse estudo se propõe a investigar a percepção dos graduandos de odontologia sobre este preconceito e sua relação com a saúde.

Contexto pedagógico e percurso metodológico

Este trabalho é parte de uma pesquisa pedagógica realizada na disciplina de Ciências Sociais em Saúde do curso de graduação em Odontologia da Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo

(FOUSP), Campus Capital. Do ponto de vista curricular, a disciplina se situa no primeiro ano do curso, sendo ofertada para os dois turnos (80 alunos no período integral e 50 no noturno), totalizando 130 estudantes.

Do ponto de vista do plano de disciplina, a mesma foi dividida por quatro módulos de aprendizagem, sendo o foco dessa pesquisa o segundo, intitulado “Saúde e Preconceito”. Este módulo teve como objetivo refletir sobre as principais expressões sociais do preconceito (étnico, religioso, sexual, racial, político, cultural e econômico-social), sendo este último (o preconceito econômico-social) o recorte realizado por esta pesquisa.

No que se referiu à metodologia de ensino dos conteúdos da disciplina, foi utilizada uma mescla de métodos ativos de ensino-aprendizagem constituídos em: a) seminários – em que os grupos se expressavam livremente e de forma crítico-reflexiva sobre o tema proposto, incluindo dramatizações, músicas e outras estratégias pedagógicas e b) debates problematizadores como atividade-síntese. A avaliação se deu na modalidade ‘processual’ através da confecção de Cadernos Virtuais de Aprendizagem (CVA) ao longo de 4 meses. Os CVAs se constituíram de uma coleção de textos produzidos pelos estudantes no qual eles escreveram livremente seus pensamentos sobre o conhecimento produzido pela turma e por sua autorreflexão. Esse material foi divulgado no final do módulo no ambiente virtual da disciplina, localizado na plataforma Telessaúde/Teleodontologia da FOUSP.

Do ponto de vista da metodologia de pesquisa, tratou-se de um estudo híbrido (MEYER, 2009, p. 135-146), epistemologicamente filiado à matriz marxista (MARX, 2004), cujo marco conceitual foi a ideia de ‘preconceito’ nesta tradição. A partir de então, o objeto de estudo foi a percepção dos estudantes, alunos da disciplina acima citada, sobre o **conteúdo** do preconceito econômico-social e sua relação com a saúde através dessa matriz.

Assim, utilizou-se a pesquisa-ação, do tipo crítico-colaborativa (PIMENTA, 2005, p. 521-539), como método que fundamentou a produção

das percepções sobre os **conteúdos** estudados. Tomou-se como ‘ação’ a produção coletiva das aulas expositivas-dialogadas pelos estudantes sobre o conteúdo do ‘preconceito econômico-social’ e sua relação com a saúde. Em adição, foi realizada a discussão e reflexão em sala de aula, através de ‘tempestade de ideias’ cuja digressão coletiva sobre o tema permitiu que os estudantes reelaborassem suas reflexões.

Em seguida, pediu-se para os estudantes registrarem suas reflexões realizadas sobre a ‘ação’ nos CVA. A intenção foi proporcionar a reestruturação e sistematização da percepção pela escrita. As produções destes CVAs podem ser caracterizadas na pesquisa educativa como ‘textos produzidos pelos sujeitos’ (BOGDAN e BIKLEN, 1998, p. 176-182) usados como documentos nos quais os estudantes foram avaliados através da ‘devolutiva’ e ‘arbitragem’ do professor sobre o conteúdo descrito, sendo este o segundo momento da ‘ação’.

Desse modo, considerou-se na pesquisa apenas os estudantes que consentiram a análise de seus CVAs, totalizando 91 cadernos analisados. Os conteúdos foram sistematizados através da Análise de Conteúdo Clássica (BAUER, 2000). Nos CVAs, estava presente a percepção dos estudantes sobre o conteúdo de todos os tipos de preconceitos trabalhados na metodologia de ensino, no entanto, foram retirados dos textos aqueles *corpus* relativos apenas ao conteúdo relacionado ao ‘preconceito econômico-social’. Os cadernos foram lidos na íntegra e em conjunto por seis analistas de conteúdo, em reuniões periódicas durante seis meses garantindo assim a validação interna (FLICK, 2009, p. 143-16) da análise.

Optou-se por tomar como Unidade Textual de Análise (UTA) as sentenças (frases, orações subordinadas e proposições) relativas à percepção sobre o conteúdo acerca do preconceito econômico-social escrito pelos estudantes com o intuito de não perder o foco. Em seguida essas sentenças foram classificadas por semelhança léxico-semântica em categorias que foram produzidas a partir da impregnação do texto pelos pesquisadores.

Por fim, as categorias construídas serviram de elemento para compreender o espectro da percepção dos estudantes sobre o conteúdo do ‘preconceito econômico-social’ e sua relação com a saúde. A partir daí, foi realizada uma aproximação interpretativa de cunho marxista sobre o conteúdo deste ‘preconceito’ na relação de ensino-aprendizagem.

Este estudo não pretendeu inferir percepções de estudantes de odontologia de forma generalizada para além do grupo estudado ou, ainda, individualizando suas percepções em função das suas histórias pessoais. Tomou-se, portanto, como critério de homogeneidade fundamental (TURATO, 2003) o fato destes estudantes serem ingressantes nesta graduação e não terem passado pelo processo de biomedicalização característico do currículo odontológico. Além disso, não teve como intuito traçar um perfil dos estudantes a fim de cotejar sua percepção sobre o preconceito econômico-social em função da sua posição de classe. Este estudo se restringe a análise da percepção do conteúdo do preconceito econômico-social e a saúde a partir da proposta pedagógica da disciplina.

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de São Paulo, com o CAEE número 68743917.7.0000.0075. Para manutenção da confidencialidade os estudantes foram identificados por códigos alfanuméricos.

Resultados e discussão

De acordo como os textos produzidos pelos estudantes na disciplina, foi possível identificar 73 proposições (unidades de texto) que demonstram suas percepções sobre a relação entre preconceito econômico-social e saúde. Estas foram agrupadas em 18 categorias construídas ao longo do processo de análise e que demonstram, inicialmente, como se distribui a percepção dos estudantes sobre a temática.

Tabela 1. Categorias relacionadas aos conteúdos identificados nos textos dos estudantes do 1º. ano de odontologia da FOU SP sobre a relação preconceito econômico-social e saúde. São Paulo, 2016.

Número das Categorias	Categorias	N	%
1	Existe a visão de que todos moradores de rua são marginalizados pela sociedade	7	9,6
2	Nós mesmos temos preconceitos	7	9,6
3	Uma forma de preconceito é aquela baseada na imagem que temos das pessoas	3	4,1
4	Tanto ricos como pobres nutrem/sofrem os preconceitos	3	4,1
5	Os preconceitos socioeconômicos e racial estão conectados	8	11,0
6	Os preconceitos racial e socioeconômico possuem origens históricas	5	6,9
7	A desigualdade social é palco para preconceitos	7	9,6
8	A gente só quebra o preconceito quando aprende a olhar com os olhos do outro	1	1,4
9	As doenças, independente de qual lado atingem, são motivos de estigmas e preconceitos	10	13,7
10	Somos iguais e é preciso combater esse câncer da sociedade	2	2,7
11	O sistema capitalista molda a sociedade para viver numa constante luta de classes e determina a diferença social	4	5,4
12	É preciso vencer a segregação e acolher o diferente	3	4,1
13	Os mecanismos de poder estão ligados ao preconceito	3	4,1
14	As pessoas costumam não enxergar as pessoas mais pobres. Enxergam-nas como mendigos, lixeiros, faxineiras... passam na sua frente e nem olham no rosto	3	4,1
15	É notável que grupos sob desvantagem social recebem menos pelos mesmos cargos	2	2,7
16	O pré-conceito não é um conceito anterior ao conhecimento	1	1,4
17	O preconceito se volta ao “pobre favelado” visto como ameaçador	3	4,1
18	O preconceito contra o nordestino	1	1,4
TOTAL		73	100,0

Dentre as categorias mais frequentes, aquela referente às “doenças, independente de qual lado atingem, são motivos de estigmas e preconceitos” apresentou dez (10) proposições, representando 13,7% do total das proposições. Uma das percepções mais significativas apontava que:

[...] as doenças [...] independente de qual lado atingem são motivos de estigmas, de preconceitos. As pessoas, que são aquele ‘ponto fora da curva’, sempre são motivos de medo, e quase sempre são excluídas pela sociedade... [...]. Mesmo os mais ricos, por mais que tenham mais acesso, de uma forma ou outra sofrem preconceito, nem que seja ser taxado de louco. (TL10)

Para os estudantes, as doenças podem ser percebidas como uma expressão da condição de classe. Contudo, a percepção que o inverso, ou seja, o modo de vida associado às classes sociais determina a aquisição de certas doenças não parece tão claro. Este fenômeno, já descrito por Engels (2008, p. 67-76) em 1826, confirmava como o capitalismo produz doenças em função das relações de classe no mundo do trabalho. Contudo, no conteúdo expresso pelos estudantes, o foco na doença tende a inverter essa percepção.

Outra percepção reforça o argumento anterior. Por exemplo:

[...] as ideias de contágio, como o consumo de bebidas e a libertinagem ainda são enraizadas na sociedade e relacionadas às classes pobres... possuir tuberculose representa o declínio da vida de um indivíduo, devido ao estigma e ser uma doença presente somente em pobres e miseráveis. (R15)

Existe nos estudantes a percepção de que certos hábitos são moralmente condenáveis e, portanto, geradores de doenças. Essas doenças representam condições desfavoráveis ‘do indivíduo’ e, em certa medida, reforçam a etiologia biológica em detrimento da determinação social. Breilh (2006, p. 191-218) já problematizava como a ideia de ‘contágio’/‘exposição’ é

uma elaboração intelectual fecunda para fragmentar a percepção de totalidade, colocando intencionalmente as ‘variáveis biológicas’ no mesmo nível hierárquico que as classes sociais.

A partir desse momento, houve um grande esforço dos estudantes em caracterizar a categoria ‘pobre’, considerada essencial ao debate. Baseadas em diversas caricaturas da pobreza, as seis categorias seguintes se encarregaram desta delimitação.

A categoria que aponta que “*os preconceitos socioeconômico e racial estão conectados*” com oito (8) proposições e representando 11%, inicia o processo. As percepções mais significativas dessa categoria apontavam que:

Esse tipo de preconceito é ainda muito presente atualmente, no entanto há ainda uma combinação de preconceito econômico-social com o racial. [...] ... há a ideia de que o negro rico não é bem visto pela sociedade em comparação com um branco pobre ou ainda com um negro pobre. (T13)

Sem dúvidas o preconceito mais abrangente no Brasil é o racial e este é ligado ao preconceito socioeconômico, uma vez que a organização social do Brasil é piramidal, em que o ápice é composto por ricos - que em sua maioria é constituído de brancos - e sua base, composta por pobres - que em sua maioria é formada por negros ou indígenas. (E7)

Esta categoria se relaciona com aquela em que os estudantes apontam que “*os preconceitos racial e socioeconômico possuem origens históricas*”. Com 6,9% (5) das proposições, as percepções sobre a mescla entre preconceito econômico-social e racial são percebidas assim:

Existem vários tipos de preconceitos, o racial pode ser relacionado com o socioeconômico, principalmente no Brasil onde

historicamente os homens brancos tinham poder e os negros eram escravizados e subordinados a partir da força de trabalho. (TL1)

[...] esse tipo de preconceito foi utilizado na história como uma justificativa ao domínio de certos povos por outros, ao genocídio de alguns grupos, e como justificativa à escravidão. (R15)

Nessas categorias, o contexto histórico de escravidão e suas relações de poder estabelecidas se relacionam com a condição do negro no Brasil. Ianni (2004) demonstra que o país se apresenta impregnado por ‘vários passados’ e que a escravidão é o que mais marcou a constituição da ‘condição de classe’ brasileira.

Neste sentido, esperar certa sobreposição entre as opressões (BENSAÏD, LÖWY, 2017) ‘ser negro’ e ‘ser pobre’, opera uma representação para com a questão racial não somente biológica, que transcende a perspectiva biomédica (LOPES, 1997, p. 245-256). Neste bojo, os estudantes conseguem distinguir o peso das opressões classe-raça/cor na imagem: ‘ser branco e pobre’, apresenta um ‘peso menor’ que ‘ser negro e rico’.

Outra categoria frequente foi aquela em que os estudantes admitiram que *“existe a visão de que todos moradores de rua acabam sendo marginalizados pela sociedade”*. Esta categoria apresentou sete (7) proposições representando 9,6% do total. Dentre as percepções mais significativas dessa categoria, esta aponta que:

Triste ver como o pobre, principalmente em situação de rua, ainda é marginalizado e tido como ‘vagabundo’, ‘drogado’, simplesmente pelo fato de não ter condições financeiras ou um emprego. (R3)

A imagem de “marginal” formada pelos estudantes parte de uma moralidade social construída a partir da representação do “marginal” como aquele que não se insere no sistema produtivo (ZALUAR, 1985). É

recorrente nas unidades de texto a associação entre a falta de emprego e uso de drogas ilícitas à improdutividade. Estas incorporam um viés moral que situa a condição de classe a outras questões comportamentais, principalmente as geradoras de doenças.

Mais uma vez é o indivíduo, e não a situação de extrema pobreza, que o põe “à margem” (ZALUAR, 1985). A ausência de condições materiais de subsistência, inclusive, desperta nos estudantes a concepção de caridade. Nesse sentido, certa moralidade emerge no conteúdo ligando-se à compaixão.

A falta de condições de subsistência como a ausência de uma casa para morar denota os moldes higienistas da percepção dos estudantes da ‘moradia como manutenção da vida privada’ – a casa é privada (portanto, segura e salubre) e a rua é pública (insegura e insalubre) (GÓIS, 2002, p. 47-52). Concluindo a ideia de ‘marginalização do indivíduo’, é possível identificar sua ‘invisibilidade’, no sentido da perda de identidade do sujeito associada à improdutividade.

O grupo que abordou o tema deu bastante ênfase em mendigos, uma vez que é o exemplo mais claro de preconceito, não sabemos porque ele está ali, nem de onde ele veio nem quem ele é, no entanto, ele dificilmente é bem-vindo em algum lugar, tratado como um fantasma. (E12)

A categoria *‘as pessoas costumam não enxergar as pessoas mais pobres. Enxergam-nas como mendigos, lixeiros, faxineiras... passam na sua frente e nem olham no rosto’* 4,1% (3), ratifica a questão da invisibilidade.

As pessoas costumam não enxergar as pessoas mais pobres, como mendigos, lixeiros, faxineiras... passam na sua frente e nem olham no rosto. (CZ5)

Associada a caricatura do ‘pobre’, a categoria ‘*O preconceito se volta ao “pobre favelado” visto como ameaçador*’ 4,1% (3) reproduz a ideia higienista (de condições precárias como ameaça).

Mais uma vez o preconceito se volta ao ‘pobre favelado’, visto como ameaçador; enquanto na verdade, grande parte das pessoas que vivem sob condições precárias, são boas, honestas e trabalhadoras, merecedoras de respeito igual a um morador de um bairro nobre. (T8)

Por fim, ‘*o preconceito contra o nordestino*’ representando 1,4% (1) do total de percepções, localiza a pobreza geograficamente. Uma ‘invenção do nordeste’ e do nordestino em termos de seu local de origem (como a seca, influências políticas e linguísticas), assumem uma imagem relacionada à pobreza e suas privações (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 135).

Essas pessoas [grifo nosso] possuem dificuldade de arrumar emprego em São Paulo, já que as empresas dão uma aceitação melhor aos paulistas e também, são rotulados como burros, incompetentes, preguiçosos [...]. Parte desse preconceito, deve-se a posição financeira desfavorável, por ser uma região pobre e seca, apresentam diversos problemas consequentes na alimentação, educação, saúde, etc. (CZ6)

Em um momento de ‘tomada de consciência’, 9,6% (7) das proposições descritas pelos estudantes admitiam que “*nós mesmos nos pegamos tendo um preconceito*”. A percepção dos estudantes mais significativa descreve que:

[...] muitas vezes nós mesmos nos pegamos tendo um preconceito, por exemplo, quando um morador de rua pede dinheiro no semáforo, automaticamente assumimos a ideia de que ele vá usar o dinheiro para comprar drogas, sem sequer conhecê-lo, e isso é

algo enraizado em nossa própria cultura e muitas vezes passadas pela nossa própria família. (LC7)

Os estudantes se surpreendem com os próprios preconceitos internalizados e os atribuem aos valores transmitidos por seus familiares. A moralidade transmitida é a relativa ao ‘uso do dinheiro’ para algo ‘ilícito’, ligado à sujeira, à imprevidência, ao impudor ou imprudência. Isso reforça a sobreposição entre o preconceito econômico-social com o preconceito com usuários de substâncias psicoativas, uma operação lógica típica de uma ética pequeno-burguesa (BOURDIEU, 1976).

Outra categoria expressiva foi aquela que atribuía “*à desigualdade social como palco para este tipo de preconceito (econômico-social)*” com a frequência de 9,6% (7) das proposições. A percepção mais significativa descreve que:

[...] a desigualdade social é palco para este tipo de preconceito, em que a classe baixa passa por dificuldades com a educação precária, limitando-se assim o acesso a universidades públicas, a empregos bem remunerados, a programas culturais; além de uma saúde pública que não atende as necessidades da população, aumento da favelização, transporte público caótico, entre outros. (CZ12)

Os estudantes percebem a desigualdade social como central no debate sobre o preconceito econômico-social. Entretanto, a desigualdade não é tida como o ‘foco gerador’, suas consequências em termos de classes e condições de saúde-doença dependeriam, basicamente, do ‘acesso às instituições’ remetendo a uma perspectiva neocontratualista de ‘igualdade de oportunidades’ (RALWS, 1981).

Em termos marxianos, as instituições do Estado quando subsidiam questões sociais (como saúde, educação dentre outros), findam por favorecer sempre as frações de maior acesso aos bens materiais (MARX, 2012), já que o Estado e suas instituições tem imbricada relação com o capitalismo

(CORREIA, 2015) e, neste modo de produção, a desigualdade social é estrutural.

Para alguns estudantes *“o sistema capitalista molda a sociedade para viver numa constante luta de classes e determina essa diferença social”* representando 5,4% (4) do total de proposições.

Nessa categoria a ‘classe social’ aparece na percepção dos estudantes como fundamento da ‘sociabilidade da diferença’. Baudelot e Establet (1973) discorrem sobre como a escola capitalista reproduz a divisão de classe no seu próprio interior, equaliza os desiguais e reproduz o individualismo burguês, aspecto fundamental para “cimentar” as relações de exploração de classe. Na escola odontológica, este fenômeno que inicialmente é tácito, se tornará evidente na “natural” divisão (segundo as diferenças econômico-sociais) das turmas para o atendimento clínico.

Ainda, os estudantes percebem que *“uma forma de preconceito é aquela baseada na imagem que temos das pessoas”* representando 4,1% (3) do total de proposições.

As vestimentas são outro exemplo, pois elas influenciam na imagem que temos das pessoas. Enquanto julgarmos o caráter de alguém pela sua renda, por onde ela vive ou por como ela se veste, vamos continuar alimentando esse preconceito que é a razão de tanta discriminação. (T11)

As roupas traduzem e reafirmam uma imagem de distinção de classes. Associadas com a renda e ao poder de compra, estes símbolos servem de marcadores para uma ‘economia da estética de classe’. O consumo conspícuo, que consiste na adoção de certos padrões cada vez mais custosos (FILHO, 2016, p. 223-251) é típico do cenário odontológico e muitas vezes incentivado por seus docentes. Isso reproduz a ideia de que *‘tanto ricos como pobres nutrem/sofrem os preconceitos’*, 4,1% (3). Para os estudantes:

[...] tanto ricos como pobres nutrem esse preconceito, uma vez que não há interesse em ambos os lados de derrubar o muro que os separa, pois da mesma forma que tal muro garante ‘segurança’ para ricos, ele também garante ‘poder’ para aqueles que se beneficiam do tráfico de drogas por exemplo. (E5)

Aqui a naturalização é evidente. As ideias de ‘rico’ e ‘pobre’ não são compatíveis com a percepção de classe social. O preconceito, reiterado no ‘discurso da igualdade’, é tomado como um fenômeno que se expressa com todos de forma ‘una’ e reduzida a uma questão de um ‘poder’ genérico (BANDEIRA, 2001, p. 119-141), como se fosse possível apenas quebrar esse ‘muro’ do poder para superar o preconceito econômico-social. Essa visão do ‘poder’ pode ser confirmada quando os estudantes apontam que *‘os mecanismos de poder estão muito ligados ao preconceito’* 4,1% (3):

Os mecanismos de poder estão muito ligados ao preconceito: não é à toa que eles existem, eles estão à serviço da economia. (E8)

Esta percepção sobre o fenômeno assinala a subsunção do poder ‘genérico’ à economia. O argumento retoma à ideia do ‘político’ como desvinculado ao ‘econômico’ (e ‘abaixo’ dele), artifício bastante eficiente na domesticação da luta de classe (WOOD, 2004).

Em uma perspectiva de tentar superar o preconceito, alguns estudantes apontaram que *‘é preciso vencer a segregação e acolher o diferente’* 4,1% (3).

Fala-se também muito a respeito da inclusão... [...]. Por vezes, preconceitos revelam-se quebrados, todavia estão apenas sob um véu de aceitação social forçada. (E11)

Os estudantes percebem que a ideia de ‘inclusão’ soa como um ‘preconceito velado’: as pessoas negam o preconceito, mas ele existe nas falas e atitudes. Nesse sentido, Ianni (2004, p. 8-20) ratifica a ideia de que formas de ‘inclusão’ são sempre concessões institucionais que reforçam a ordem. A ideia de acolhimento, por mais que seja bem-vinda, não é o suficiente para a superação da questão, como identificado pelo estudante.

Ainda na perspectiva propositiva, os estudantes encaminham a questão a partir da alteridade: *‘a gente só quebra quando aprende a olhar com os olhos do outro’* 1,4% (1).

[...] então, é um preconceito horrível que a gente só quebra quando aprende a olhar com os olhos do outro. (TL6)

E tentam escapar do senso comum na discussão quando afirmam que *‘o pré-conceito não é um conceito anterior ao conhecimento’* 1,4% (1).

[...] porém, no meu ponto de vista, a definição ‘pré-conceito’ não é o que acontece realmente, o preconceito econômico e social afeta questões de trabalho, relacionamento, acesso à serviços e oportunidades, entre tantas outras problemáticas atuais, não sendo só um conceito anterior ao conhecimento. (T13)

Os estudantes afirmam ainda que *‘é notável que grupos sob desvantagem social recebem menos pelos mesmos cargos’* 2,7% (2), demonstrando o esforço que fazem para emergirem do senso comum em direção a uma perspectiva mais refletida. Em suas percepções, o preconceito econômico-social se sobrepõe a questão da ‘mulher’ e demonstra a exploração do trabalho feminino.

Apesar das atenções estarem mais voltadas aos acontecimentos mais marcantes também é notável que as mulheres recebem menos pelos mesmos cargos, e também algo conhecido como ‘pink

tax' que encarece qualquer produto voltado ao público feminino.
(CZ8)

Contudo, a metaforização biomédica (OLIVEIRA, 2002, p. 63-74), apesar de residual, ainda persiste. A percepção de que todos '*somos iguais e é preciso combater esse câncer da sociedade*' 2,7% (2) demonstra bem a argumentação fundamentada na 'igualdade' biológica, deslegitimando as razões sociais.

Como não se reconhecer em alguém que nasceu da mesma forma que você – pelado e chorando – e que, ao morrer, ficará da mesma forma que você. A realidade é que somos iguais e que é preciso combater esse câncer da sociedade. (TL6)

Apesar das percepções dos estudantes demonstrarem diversas interpretações sobre o tema em tela, é fundamental explicitar as limitações e as possibilidades em que esse processo pedagógico se desenvolveu, para que se possa compreender os resultados.

No que se refere às limitações, é possível dizer que estudantes de odontologia apresentam certa 'repulsa' pela discussão sobre 'o social', podendo muitas vezes elaborar textos apressados, pouco reflexivos e que não expressem suas verdadeiras percepções sobre o preconceito econômico-social, já que o material analisado faz parte do processo de avaliação final da disciplina.

No que tange as possibilidades, é possível dizer que seus resultados expressam o que há de mais genuíno na percepção de estudantes de odontologia em formação, já que os estudantes participantes não passaram pelo processo de biomedicalização do pensamento massivamente predominante no curso.

Além disso, o processo de análise pode ser considerado um ponto virtuoso desse estudo. Contando com seis analistas de conteúdo, analisando concomitantemente o mesmo material proporcionou uma pluralidade de

compreensões sobre ‘o texto’ e ‘o contexto’ produzindo uma análise com uma validade considerável.

Em termos gerais é possível afirmar que o processo pedagógico ampliou as percepções dos estudantes sobre o assunto, fato que não aconteceria caso não houvesse disciplinas com o enfoque nas ciências sociais. A tendência, muito comum em diversos currículos odontológicos é restringir, ainda mais, a visão biomédica centrada na doença. Daí a justificativa incontestada da necessidade dos conteúdos sociais e humanísticos nos cursos de graduação em odontologia, reforçando as recomendações das diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação em odontologia (BRASIL, 2002, p. 10).

Por fim, pode-se dizer que a adoção de uma estratégia de ensino-aprendizagem centrada em metodologias ativas de problematização, bem como o exercício da livre escrita crítico-reflexiva nos CVAs propiciaram um ambiente favorável aos estudantes e garantiu à expressão mais próxima de suas vivências e percepções.

Considerações finais

A boniteza do ‘ensinar e aprender’ se caracteriza pela capacidade dos sujeitos em realizarem uma construção social do mundo mais autônoma e menos refém das estruturas, das instituições e de sua própria história (FREIRE, 1996).

Neste sentido, este foi um exercício pedagógico que exigiu esforço dos estudantes em saírem do senso comum para edificarem um pensamento social sobre o preconceito econômico-social de forma mais ampla, seus rebatimentos na saúde dos indivíduos, e, sobre si mesmos.

Assim, é possível dizer que o espectro da percepção dos estudantes sobre o preconceito econômico-social e sua relação com a saúde é dotada de uma pluralidade essencialmente contraditória de pelo menos quatro matizes.

Um deles pode ser considerado como *‘substrato da reprodução do preconceito econômico-social’* que se assenta na persistência expressiva da visão biomédica da doença como determinadora do social, na percepção de certos hábitos considerados moralmente condenáveis, nas ideias de ‘rico’ e ‘pobre’ como sinônimo de classe social, na desigualdade que não é tida como o ‘foco gerador’ do preconceito e na ideia do poder como algo desvinculado do econômico.

O outro matiz pretendeu uma *‘passagem da reprodução para a crítica’* que pode ser entendida na percepção sobre a distinção do peso das opressões classe-raça/cor e gênero, na percepção da desigualdade social como centro do debate sobre o preconceito econômico-social, na consideração da ‘classe social’ como fundamento da sociabilidade, e no próprio preconceito vivido e a falácia da ideia de ‘inclusão’.

Contudo, um exame autocrítico deve ser feito sobre o aspecto que expõe o *‘preconceito internalizado dos próprios estudantes’*. As ideias caricatas de pobreza reduzidas à marginalidade, à ameaça, associadas à caridade, ao higienismo, à invisibilidade desqualificam o debate. O uso moral do dinheiro e a economia estética de uma classe se agregam à ‘invenção do nordeste’ na tentativa delimitar ideais que, muitas vezes, não correspondem às condições objetivas e reforçam a reprodução.

O último matiz se referiu às *‘soluções propostas’* pelos estudantes que encaminham soluções a partir da alteridade e de metáforas biomédicas da sociedade que, certamente, pouco contribuem para compreender e enfrentar o fenômeno do preconceito econômico-social em sua totalidade.

Entendemos, que o ensinar-aprender conteúdos sociais e humanísticos nas graduações em saúde é um verdadeiro “canteiro de obras”, inacabado! Quem ensina esses conteúdos, em especial na matriz crítica deve ter como obrigação o ensino como uma ferramenta de mudança da ordem social; ordem esta, que, por si só, já é uma fábrica de preconceitos.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. *Preconceito contra a origem geográfica e de lugar - As fronteiras da discórdia*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 135p.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1991.

BANDEIRA, L.; SORIA, A. B. Preconceito e discriminação como expressões de violência. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 119-141, 2001.

BASTOS, J. L. et al. Experiências de discriminação entre universitários do Rio de Janeiro. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, v. 44, n. 1, fev. 2010.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. México: Siglo Veintiuno, 1975.

BAUMGARTEN, A. et al. Discrimination, gender and self-reported aesthetic problems among brazilian adults. *Community Dent Oral Epidemiol*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 24-29, fev. 2017.

BENSAÏD, D.; LÖWY, M. *Centelhas*. São Paulo: Boitempo, 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 176-182.

BOWLES, S.; GINTIS, H. *Schooling in capitalist America*. 1. Ed. Nova Iorque: Basic Books, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº CNE/CES 3/2002 de 19 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Farmácia e Odontologia. *Diário Oficial*, Brasília, 04 mar. 2002, seção 1, p. 10.

BREILH, J. Da Epidemiologia Linear à Epidemiologia Dialética. In: BREILH, J. *Epidemiologia crítica: ciência emancipadora e interculturalidade*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 191-218.

BUONICORE, A. C. *Marxismo, história e revolução brasileira: encontros e desencontros*. In: São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

CABRAL, E. D.; CALDAS JÚNIOR, A F.; CABRAL, H. A. M. Influence of the patient's race on the dentist's decision to extract or retain a decayed tooth. *Community Dentistry and Oral Epidemiology*, Recife, v. 33, n. 6, p. 461-466, out. 2005.

CORREIA, M. O. G. Por uma crítica imanente sobre os limites das políticas públicas de direitos sociais e o Estado na produção do bem comum no modo de produção capitalista. *Saúde e sociedade*, São Paulo, v. 24, supl. 1, p. 55-65, 2015.

COSTA, A. B. et al. Prejudice toward gender and sexual diversity in a Brazilian public university: prevalence, awareness, and the effects of education. *Sexuality Research and Social Policy*, Porto Alegre, v. 12, n. 4, p. 261–272, dez. 2015.

ENGELS, F. As Grandes Cidades. In: ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 67-76.

FLICK, U. Utilização de documentos como dado. In: Introdução a pesquisa qualitativa. 3. ed. São Paulo: Editora Artmed, 2009, pp.143-166.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FRERES, H. A.; RABELO, J.; MENDES SEGUNDO, M. D. A função da educação no atual contexto histórico: uma análise onto-histórica. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação: ensino e a pesquisa em história da educação. *Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação*, Aracaju: 2008. p. 1-11.

GÓIS, E. Movimento Higienista na história da vida privada no Brasil: do homogêneo ao heterogêneo. *ConScientiae Saúde*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 47-52, 2002.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 1983.

IANNI, O. A ideia de Brasil Moderno. São Paulo: Editora brasiliense, 1992.

_____. Octávio Ianni: o preconceito racial no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18 n. 50 p. 8-20, 2004.

LOPES, A. A. Significado de Raça em Pesquisas Médicas e Epidemiológicas. In: BARATA, R. B.; BARRETO, M.L; ALMEIDA FILHO, N.; VERAS, R. P. (Orgs). *Eqüidade e Saúde: Contribuições da Epidemiologia*. Série Epidemiológica 1. Editora Fiocruz/ABRASCO. Rio de Janeiro, p. 245-256, 1997.

MARX, K. *Crítica ao Programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. *O Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007a.

MEYER, J. Pesquisa-ação. In: POPE, C; MAYS, N. *Pesquisa qualitativa em saúde*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 135-146.

MOREIRA, G. O. et al. Inclusão social e ações afirmativas no ensino superior no Brasil: para quê?. Ensino Superior, Unicamp, Campinas – SP, Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/inclusao-social-e-acoes-afirmativas-no-ensino-superior-no-brasil-para-queij>>. Acesso em: 08 mar., 2018.

- NUNES, S. S. Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita. *Revista Psicologia USP*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 89-98, 2006.
- OLIVEIRA, F. A. Anthropology in healthcare services: integrality, culture and communication. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v.6, n.10, p.63-74, 2002.
- PACHUKANIS, E. *A teoria geral do direito e o marxismo e ensaios escolhidos (1921-1929)*. São Paulo: Sundermann, 2017.
- PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.
- RAWLS, J. *Uma teoria da Justiça*. Tradução de Vamirch Chaeon. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.
- SALES JÚNIOR, R. Democracia racial: o não-dito racista. *Tempo Social - Revista de Sociologia da USP*. São Paulo, v.18, n.2, p. 229-258, 2006.
- SCHROEDER, F. C. et al. To extract or to restore the tooth? color/race and clinical decision making among undergraduate dental students from southern Brazil. *Pesquisa brasileira em odontopediatria e clínica integrada*, Paraíba, v. 17, n. 1, p. 1- 12, 2017.
- TAUSSIG, M. *Mimesis and Alterity*. 1. Ed. Nova York: Routledge, 1993.
- TEIXEIRA FILHO, F. L. E quando ser o que se é tornou-se uma fundada suspeita: elementos de uma estética de classe e do preconceito. *Revista o público e o privado*, Fortaleza, n. 28, p. 223-251, 2016.
- TURATO, E. R. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humana*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- WOOD, E. M. *Democracia contra o Capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- ZALUAR, A. *A máquina e a Revolta – As Organizações Populares e o Significado da Pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- ZANETTI, C. H. G. A formação do cirurgião-dentista. In: DIAS, Aldo Angelim. *Saúde bucal coletiva – metodologia de trabalho e práticas*. São Paulo: Editora Santos, 2007, p. 21-42.

Recebido em outubro de 2018.

Aprovado em março de 2019.

O enfoque CTSA e uso de Metodologias Ativas no Ensino Superior: uma análise baseada na discussão de notícias sobre acidentes ambientais envolvendo produtos químicos

*Cristine Santos de Souza da Silva*¹

*Denise Santos de Souza*²

RESUMO

O enfoque CTSA e o uso de Metodologias Ativas estão cada vez mais presentes no Ensino Superior, isso porque são comprovadamente eficientes para o ensino de ciências e para a contextualização de problemáticas atuais. Considerando essas duas abordagens de ensino esse artigo apresenta uma análise de uma atividade realizada com alunos de quatro cursos de graduação, tendo como enfoque os impactos ambientais decorrentes de acidentes envolvendo produtos químicos. A metodologia adotada foi a discussão e análise de notícias jornalísticas atuais associadas ao tema. Como resultado observou-se que mesmo no âmbito do ensino superior, a contextualização é necessária para a compreensão dos pressupostos teóricos que se deseja ensinar. Por meio do enfoque CTSA foi possível constatar os avanços dos alunos no desenvolvimento das habilidades como diálogo, pensamento crítico e compreensão de processos complexos, como os que se referem às questões ambientais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental. Ensino de Ciências. CTSA. Metodologias Ativas. Ensino Superior.

¹ Doutora em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Luterana do Brasil. Canoas/RS. Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-8858-1115>. cristine3s@hotmail.com.

² Mestra em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, Canoas/RS. Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-8730-5768>. dedessa@gmail.com.

The STSE approach and use of Active Methodologies in Higher Education: An analysis based on the discussion of news about environmental accidents involving chemical products

ABSTRACT

The STSE approach and the use of Active Methodologies are increasingly present in Higher Education, because they are proven efficient for the teaching of science and for the contextualization of current problems. Considering these two teaching approaches this article presents an analysis of an activity performed with students from four undergraduate courses, focusing on the environmental impacts resulting from accidents involving chemical products. The methodology adopted was the discussion and analysis of current journalistic news associated with the theme. As a result it was observed that even in the scope of higher education, contextualization is necessary to understand the theoretical assumptions that one wishes to teach. Through the CTSA approach it was possible to verify the advances of students in the development of skills such as dialogue, critical thinking and understanding of complex processes, such as those referring to environmental issues.

KEYWORDS: Environmental Education. Science Teaching. Stse. Active Methodologies. Higher Education.

* * *

Introdução

Vive-se na atualidade um momento em que a notícia é dada em tempo real, em que a produção de conteúdo noticioso chega a ser imensurável, e a sociedade é bombardeada por informações através de vários canais: TV, rádio, Internet, revistas, jornais, etc. As notícias são divulgadas numa velocidade intensa em decorrência dos avanços das tecnologias da informação e comunicação, porém, essa aceleração em muitos casos impede uma reflexão mais atenta sobre as informações que chegam através dos canais mencionados.

Em contrapartida, o ensino por meio da discussão das notícias apresenta benefícios, uma vez que aproxima o aluno do conteúdo e possibilita que as temáticas da atualidade tornem o processo de aprendizagem significativo e relevante.

Essencial na formação dos cidadãos, o Ensino das Ciências possibilita a compreensão da realidade que os cerca. Em um mundo cada vez mais tecnológico, a relação da ciência com a tecnologia nos mais diversificados contextos é cada vez mais notória.

Apesar dos constantes avanços tecnológicos, e da crescente valorização e preocupação com a proteção ambiental, acidentes industriais que ocasionam impactos ambientais eventualmente ocorrem. No que tange aos acidentes industriais envolvendo produtos químicos, os incidentes frequentemente são noticiados na imprensa, e repercutem por causa das vítimas humanas ou dos danos causados ao ambiente.

Considerando isso, o presente artigo apresenta uma análise da aplicação de uma metodologia ativa de ensino realizada com alunos do ensino superior, tendo como enfoque a perspectiva CTSA, relacionada aos impactos ambientais decorrentes de acidentes envolvendo produtos químicos.

O enfoque CTSA de ensino

As rápidas mudanças decorrentes dos avanços tecnológicos é uma das características mais marcantes da sociedade contemporânea, que tem como principal foco o desenvolvimento humano e social. Este cenário reforça o papel da educação na formação do cidadão, de modo a possibilitar a tomada de decisões, ações e compreensões sobre as tecnologias, e desta maneira, exercer a sua cidadania (SILVA et al., 2016).

Visando a ampla formação do cidadão, surgiu o enfoque educacional CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), tendo como aspecto central a alfabetização científica e tecnológica. Quando do seu surgimento, em meados

das décadas de 1960 e 1970, o enfoque CTS objetivava a transformação social através da preparação dos cidadãos, por meio da difusão do conhecimento científico, para as tomadas de decisões em questões públicas. A principal característica do CTS é a integração dos conteúdos de ciências com o contexto social e tecnológico por meio da discussão dos aspectos históricos, políticos, éticos e socioeconômicos (FAGUNDES et al., 2000; SANTOS; MORTIMER, 2002). Em relação ao CTS, Bourscheid e Farias (2014, p.8) afirmam que:

Quanto à abrangência, a CTS é uma proposta pedagógica que desvincula a ideia de ciência neutra, aproxima a realidade ao aluno, trazendo significado para aquilo que é estudado, de modo que os conteúdos e o ensino de conceitos aparecem como via para dar sentido àquilo que é questionado, centrando-se em temas de relevância social.

Contudo, além de estimular a discussão acerca das questões tecnológicas e científicas, o movimento CTS acabou por favorecer um pensamento mais amplo em relação ao agravamento dos problemas ambientais decorrentes das atividades humanas sobre a natureza, fazendo com que fosse incorporado a proposta inicial, uma perspectiva de reflexão ambiental chamada de CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) (PINTO; SGARBI, 2016).

A junção do enfoque CTS com a EA (Educação Ambiental) foi possível devido suas metas fundamentarem-se de forma congênere, uma vez que, ambas admitem a importância da formação do cidadão preparado para a tomada de decisão acerca de questões atuais por meio de um processo educacional que envolva ciência e tecnologia (GONZALEZ, 2011).

No que tange o ensino de ciências, o enfoque CTSA possui uma validade cultural e uma validade científica, indo além de uma aprendizagem de conceitos e de teorias que estejam relacionadas com conteúdos canônicos,

tendo por alvo, ensinar o essencial para que se atinja o aproveitamento das contribuições de uma educação científico-tecnológica. A vinculação dos conteúdos científicos com temas CTSA de relevância social e a abertura de espaços em sala de aula para debates que envolvam questões sócio científicas são ações indispensáveis no processo do desenvolvimento de uma educação crítica e questionadora (BOURSCHEID; FARIAS, 2014; TOMAZELLO, 2009).

Somente por meio de uma educação científica, que vincule o conhecimento científico, a tecnologia, a sociedade e o meio ambiente é possível formar cidadãos capazes de discernir os impactos de suas escolhas, assim como, consequências pertinentes ao conhecimento e sua aplicabilidade (FERNANDES; PIRES, 2012). Outrossim, Bourscheid e Farias (2014, p.9) defendem que "é imprescindível uma abordagem que considere o embasamento teórico para relacioná-lo com a prática, pois toda a prática necessita de suporte, fundamentação", e Fagundes et al. (2000) complementam ao afirmar que mais que aprender a ler e escrever, o cidadão precisa aprender a fazer uma leitura crítica do mundo em que vive.

Inúmeras são as estratégias de ensino fundamentadas no CTSA, porém, o conteúdo abordado deve estar centrado em proposições de relevância social que possibilitem o desenvolvimento do senso de responsabilidade, essencial para a formação do cidadão capaz de tomar decisões. Atividades que objetivem a solução de problemas, simulações, exercícios de tomada de decisões, que apresentem situações controversas, ou mesmo, a realização de debates, individuais ou em grupos, realizadas por meio de discussões em aula, utilizando metodologias ativas e recursos tecnológicos são imprescindíveis nos processos educacionais CTSA (FAGUNDES et al., 2000; GONZALEZ, 2011).

Nesse contexto, o desenvolvimento de temas concernentes à ciência e à tecnologia podem ser trabalhados por meio da divulgação científica, mediante a leitura de textos que não estão presentes apenas nos livros didáticos, mas os que estão contidos nos jornais e revistas, por exemplo.

Metodologias Ativas no ensino superior

Na sociedade contemporânea, os métodos tradicionais baseados na transmissão de informações pelos professores não fazem mais sentido, uma vez que tiveram sua valia quando o acesso à informação era difícil. Com o advento da tecnologia o ensino atual exige uma interligação simbiótica, profunda e constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Neste contexto, um novo olhar sobre as formas contemporâneas de realizar a transposição didática significativa e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem precisa ser discutido (ROCHA; LEMOS, 2014).

Partindo de uma concepção educacional em que o estudante é o protagonista do seu aprendizado, podemos colocar em evidência as metodologias ativas. Por meio delas, o estímulo à crítica e à reflexão são incentivados por meio da intervenção do professor. Diversos autores concordam que o aspecto que favorece o aprendizado é sua característica participativa, que além de tornar o ensino interessante faz com que a autonomia individual do aluno seja desenvolvida (BARBOSA; MOURA, 2013; MORÁN, 2015; ROCHA; LEMOS, 2014; VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017).

Nas referências que tratam desta temática, as metodologias ativas são apresentadas como estratégias pedagógicas que colocam o foco no aprendiz e que por este motivo, são contrastantes com a abordagem tradicional de ensino, em que o professor é o centro do processo. De acordo com Valente, Almeida e Geraldini (2017), as metodologias ativas criam situações de aprendizagem em que os alunos podem de forma autônoma agir, pensar e conceituar suas ações, na medida em que colocam o conhecimento em prática. Possibilitando a aprendizagem dos conteúdos e pressupostos teóricos envolvidos nas atividades que estão sendo realizadas por meio da interação com os colegas e com o professor de forma interativa, considerando que atitudes e valores coletivos também são necessários às suas formações.

As metodologias ativas possuem o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, que por ventura, ainda não tinham sido considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor, tornando-se assim, um instrumento didático desafiador tanto para quem aprende quanto para quem ensina. O papel do professor no uso desta metodologia, além de mediar a discussão e estimular a pesquisa autônoma dos estudantes, é analisar de forma crítica e contributiva as descobertas dos alunos, valorizando-as e estimulando o sentimento de engajamento, enaltecendo nos aprendizes a percepção de pertencimento ao grupo e da sua importância no processo educacional (ROCHA; LEMOS, 2014).

Segundo Barbosa e Moura (2013) não importa a estratégia que será adotada para o exercício das metodologias ativas, o essencial é que o aluno faça uso de suas funções mentais, relacionadas ao pensamento, ao raciocínio, a observação e a reflexão, de forma que possam entender o conteúdo que se pretende ensinar, desenvolvendo em si a inteligência de forma autônoma. Sendo, portanto, esta atitude ativa da inteligência a diferença fundamental que caracteriza um ambiente de aprendizagem ativa, em contraposição à atitude passiva geralmente associada aos métodos tradicionais de ensino.

Sobre a aprendizagem nesse contexto, educar para a autonomia significa um ato político-pedagógico argucioso para os campos de formação de professores e profissionalização dos alunos, uma vez que, os desafios propostos por meio da prática das metodologias ativas, quando bem planejados, contribuem para mobilizar as competências desejadas pelo processo de ensino, pois trabalham atributos intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Elas exigem aos aprendizes que realizem pesquisas, avaliem situações, discutam pontos de vista diferentes, façam escolhas, assumam alguns riscos, e desta forma, aprendam pela descoberta (BERBEL, 2011; MORAN, 2015).

Sendo assim, o papel do professor é contribuir para promover a autonomia do aluno em sala de aula, nutrindo os recursos motivacionais

internos, relacionados aos interesses pessoais dos alunos, oferecer explicações que subsidiem os estudos em relação ao conteúdo ou sobre a atividade proposta. Além disso, também é fundamental que ele use linguagem informacional e atue de forma mediadora e não controladora, sendo paciente com o ritmo de aprendizagem dos alunos (BARBOSA; MOURA, 2013; BERBEL, 2011).

O ensino por meio da discussão de notícias jornalísticas

Trabalhar com notícias jornalísticas tem o intuito de proporcionar ao educando momentos de análise de informações, além de possibilitar correlacioná-las aos conteúdos que se quer ensinar. Neste viés, o processo de ensino permite, além de abordar temas atuais, fazer uma reflexão crítica acerca das transformações contemporâneas que o mundo está passando, situando o educando quanto aos reflexos dessas transformações na sua vida (ANHUSSI, 2009).

As reportagens publicadas pelas mídias são fontes de informações que estão interligadas com os temas do ensino, pois fazem referência a assuntos econômicos, sociais, ambientais, culturais, entre outros. O jornal impresso ou digital, por exemplo, faz parte do dia-a-dia do aluno, por isso, é um instrumento pedagógico que possibilita aos estudantes superar o senso comum, levando-os a uma leitura mais crítica do mundo que os cerca. Por meio da análise do seu conteúdo o aluno poderá fazer comparações, relacionar notícias, selecionar informações e até mesmo levantar hipóteses sobre o que está sendo lido (PAROLI, 2006).

Neste contexto, Ostrovski (2009) afirma que o correlacionamento do que se quer ensinar com as notícias midiáticas possibilita ao aluno o desenvolvimento de um olhar mais apurado, mais aguçado que colaborará para que o mesmo não seja influenciado e nem manipulado pela mídia. Isto porque o trabalho consciente realizado por meio das notícias contribui com o amadurecimento do aluno como cidadão, pois as reportagens jornalísticas

são um recurso didático pedagógico que pode fazer uma interação entre a realidade do aluno com os conteúdos desenvolvidos dentro da sala de aula (DE PAULA, 2014).

A mídia se constitui como uma fonte de informações sobre o meio ambiente para a maioria das pessoas, sendo, portanto, inegável sua importância no desencadeamento dos debates que podem gerar transformações e soluções efetivas dos problemas locais. Por este motivo, o uso de notícias e reportagens para o ensino de ciências, sejam notícias de TV e de rádio, de jornais e revistas, quanto de programas especiais tratando de questões relacionadas ao meio ambiente têm sido cada vez mais frequentes, favorecendo, dessa maneira, a utilização destes recursos em sala de aula. Fazer uso dessas ferramentas de informação pode ser uma boa estratégia para trabalhar a educação ambiental, uma vez que possibilita trazer para dentro da sala aula assuntos atuais e relevantes (CARNEIRO; FARIA; SHUVARTZ, 2009).

Especificamente, no que diz respeito a perspectiva CTSA de ensino e ao uso de notícias jornalísticas como metodologia educacional, Tomazello (2009) explica que originalmente há um descompasso entre a ciência publicizada da mídia e a ciência trabalhada na escola, sendo portanto, um caminho promissor usar o ambiente escolar para a discussão das questões do cotidiano, fazendo isso de forma crítica e dialogada.

Acidentes ambientais envolvendo produtos químicos

Acidentes ambientais são conceituados como eventos não previstos, que são capazes de direta ou indiretamente, causarem danos a saúde humana ou ao meio ambiente. Episódios como lançamentos ou vazamentos indevidos de substâncias (gasosas, líquidas ou sólidas) nos corpos d'água, no solo ou na atmosfera, incêndios em instalações industriais ou florestas, são exemplos de acidentes ambientais. Quando da ocorrência desses fatos, de acordo com Sánchez (2015), faz-se necessário que amostras sejam coletas

para a realização da avaliação do dano ambiental, e conseqüentemente, ações remediativas sejam desenvolvidas, assim como, a responsabilização dos causadores do acidente seja possibilitada.

No que tange a indústria química, a partir da II Guerra Mundial houve um grande incremento nesta área em decorrência da necessidade de novos materiais e produtos. O desenvolvimento e a expansão do complexo químico industrial resultaram principalmente da mudança da base de carvão para o petróleo, da influência do setor industrial na economia mundial e dos constantes avanços tecnológicos. Outrossim, paralelamente ao crescimento da indústria química, houve o aumento na frequência e na gravidade dos acidentes químicos (FREITAS; AMORIM, 2001; FREITAS; PORTE, 1995; NARDOCCI; LEAL, 2006).

Em relação aos acidentes químicos, Freitas e Amorim (2001, p.2) afirmam que:

Esses acidentes podem ocorrer em instalações fixas (unidades de produção industrial ou de armazenamento) ou durante o transporte de substâncias químicas (rodoviário, ferroviário, hidroviário, aeroviário e dutoviário), possuindo a capacidade de a gravidade e a extensão dos seus efeitos ultrapassarem os seus limites espaciais - de bairros, cidades e países - e temporais - como a teratogênese, carcinogênese, mutagênese e danos a órgãos alvos específicos.

Acidentes que envolvem produtos químicos são geralmente classificados como “Acidentes Ampliados”, e esta caracterização é originária do potencial de expansão que esses fenômenos possuem. Casualidades com produtos químicos de forma geral, apresentam em sua maioria propensão á incêndios, explosões e vazamentos, que podem ocorrer de forma isolada ou combinada, envolvendo uma ou mais substâncias perigosas (FREITAS; PORTE, 1995).

Múltiplos danos ao meio ambiente e à saúde das pessoas podem ser ocasionados pelos acidentes que envolvem produtos químicos. Em relação aos impactos ambientais, estudos apontam que os mais graves estão associados às emissões de gases tóxicos e poluentes, tendo como consequência as chuvas ácidas, a destruição da camada de ozônio, as alterações no efeito estufa, entre outros. Contudo, salienta-se que, apesar das atividades que envolvem produtos químicos serem constantemente associadas, direta ou indiretamente, aos impactos ambientais, diversas outras atividades humanas também são responsáveis pela degradação e poluição do meio ambiente (FREITAS; PORTE, 1995; LENARDÃO et al., 2003).

No que concerne a responsabilização dos acidentes químicos industriais, Freitas e Amorim (2001) afirmam que, na maioria dos casos, as vítimas são responsabilizadas, ou seja, os trabalhadores. Ademais, defendem a necessidade da adoção de medidas preventivas, assim como, quando da ocorrência de acidentes, a realização de avaliações acerca dos impactos ao meio ambiente e a saúde.

Metodologia da Pesquisa

O presente estudo foi realizado em uma instituição de ensino superior, na disciplina denominada “Impacto Ambiental e Análise de Riscos – IAAR”, a qual é obrigatória para dois cursos de graduação, Engenharia Ambiental e Engenharia Civil, e eletiva para os cursos de Agronomia, Arquitetura e Biologia. A disciplina possui, como característica, uma ênfase teórico-prática, baseada na discussão e análise de estudos de casos reais.

Neste sentido, considerado a importância de contextualizar o ensino, conforme prevê a abordagem CTSA, definiu-se então que o conteúdo relacionado a temática dos impactos ambientais seria abordado por meio da aplicação de uma metodologia ativa de ensino, cuja estruturação envolvia a utilização de notícias jornalísticas atuais, veiculadas nas mídias, que

referissem os impactos ambientais ocasionados por acidentes que envolvessem produtos químicos.

Optou-se pela pesquisa por acidentes que envolvessem produtos químicos em decorrência da amplitude de possibilidades que a temática apresenta, uma vez que, os produtos químicos estão presentes em diversos meios.

Em um primeiro momento, visando proporcionar um aporte teórico a respeito dos conteúdos a serem trabalhados na disciplina, foram ministradas três aulas teórico-expositivas acerca dos conceitos básicos, a saber: 1) Ambiente, degradação e poluição; 2) Levantamento de aspectos e impactos ambientais; 3) Risco ambiental e gerenciamento de riscos ambientais.

Posteriormente, como atividade prática, solicitou-se que os alunos pesquisassem cinco notícias recentes, com menos de 5 anos de publicação, que discorressem acerca de acidentes ambientais que envolvessem produtos químicos, e, analisassem de forma crítica as notícias. A atividade requeria que os alunos, a partir do que fosse noticiado nas reportagens, investigassem quais aspectos e impactos ambientais estariam associados ao acidente.

Conforme já mencionado, por se tratar de uma atividade estruturada de acordo com os preceitos de uma metodologia ativa de ensino, o professor não pode ser a única fonte de informação e conhecimento, baseado nisto, buscou-se atuar de maneira a orientar, supervisionar e/ou facilitar a aprendizagem dos estudantes (BARBOSA; MOURA, 2013).

Como fechamento da ação, as notícias e suas respectivas análises foram apresentadas à turma, e subsequentemente, realizou-se discussões acerca das notícias apresentadas, dos aspectos e impactos ambientais identificados, assim como, esclarecimentos acerca dos conteúdos abordados nas aulas teóricas.

De posse dos dados apresentados, por fim, realizou-se a análise dos dados da presente pesquisa. Para isso, o método adotado foi a análise de conteúdo, que segundo Bardin (2011), é um conjunto de técnicas de análise

das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Diante disso, os resultados das pesquisas dos alunos foram categorizados de acordo com a prevelacencia dos assuntos trazidos, conforme demonstra a Tabela 1:

TABELA 1: Categorias para classificação das notícias

Categoria	Descrição
Emissões Atmosféricas	Acidentes que envolvem vazamentos de gases na atmosfera. ou que em função destes, ocasionaram explosões, intoxicação ou incêndios.
Vazamento de Óleo	Acidentes que envolvem o vazamento de óleo ou combustíveis no recurso hídrico ou no solo.
Resíduos	Acidentes que envolvem o derramamento de resíduos sólidos, semissólidos ou líquidos, ou rejeitos, das atividades industriais, tanto no recurso hídrico como no solo.
Carga Química	Acidentes de trânsito que envolvem veículos de carga de produtos químicos, sejam líquidos ou gases, com derramamento (ou vazamento) na via em que é necessário o acionamento de plano de contingência/emergência.
Nuclear	Acidentes que em usinas nucleares ou que envolvem elementos radioativos.
Agrotóxicos	Acidentes que envolvem produtos químicos agrotóxicos, como: fertilizantes, pesticidas, herbicidas, entre outros, independente da via de contaminação/exposição.
Não Atende	Acidentes que não atendem ao que foi solicitado na atividade.

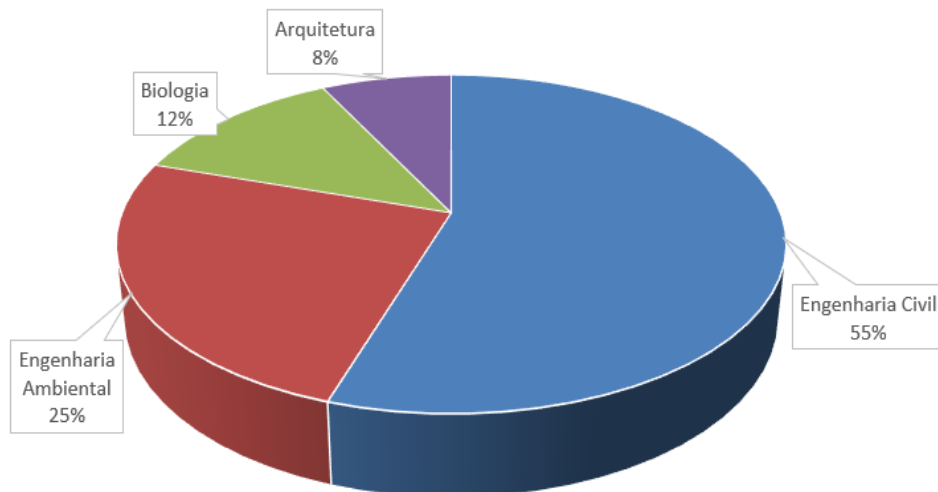
Fonte: Silva e Souza, 2019.

Resultados e Discussão

Participaram da pesquisa os alunos de duas turmas da disciplina de Impacto Ambiental e Análise de Risco - IAAR do primeiro semestre de 2017, perfazendo ao todo 40 alunos. No referido semestre a disciplina teve integrantes dos cursos de: Engenharia Civil, com um total de 22 alunos; Engenharia Ambiental, com 10 alunos participantes; Biologia, com 5 alunos;

e Arquitetura, com apenas 3 alunos. A Figura 1 apresenta o percentual de alunos participantes por curso de formação.

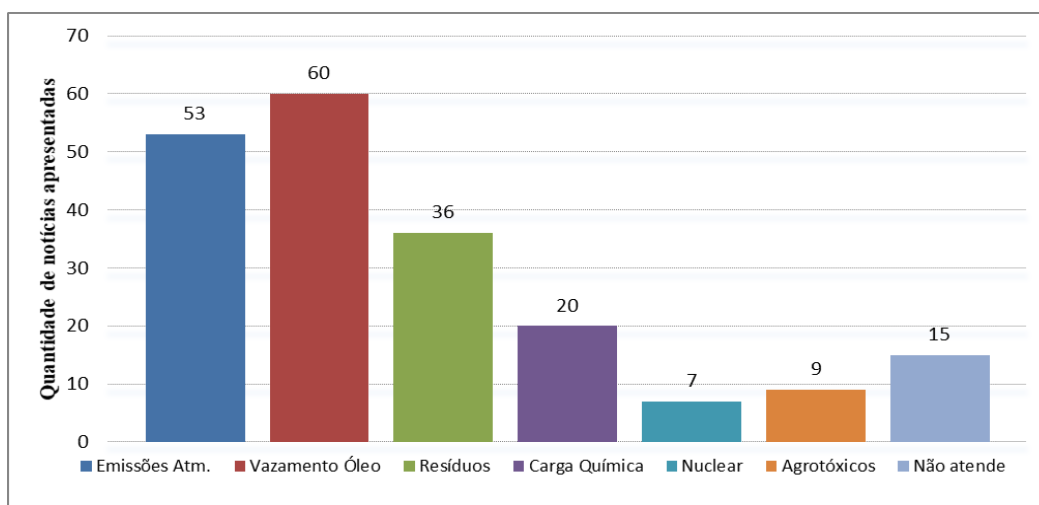
FIGURA 1: Alunos por curso de formação



Fonte: Silva e Souza, 2019.

Considerando os resultados apresentados pelos alunos, e que cada aluno deveria pesquisar 5 notícias, foram analisadas ao todo 200 reportagens. A Figura 2 apresenta em valores numéricos e percentuais o resultado da atividade, de acordo com as categorias.

FIGURA 2: Número de notícias apresentadas em cada categoria

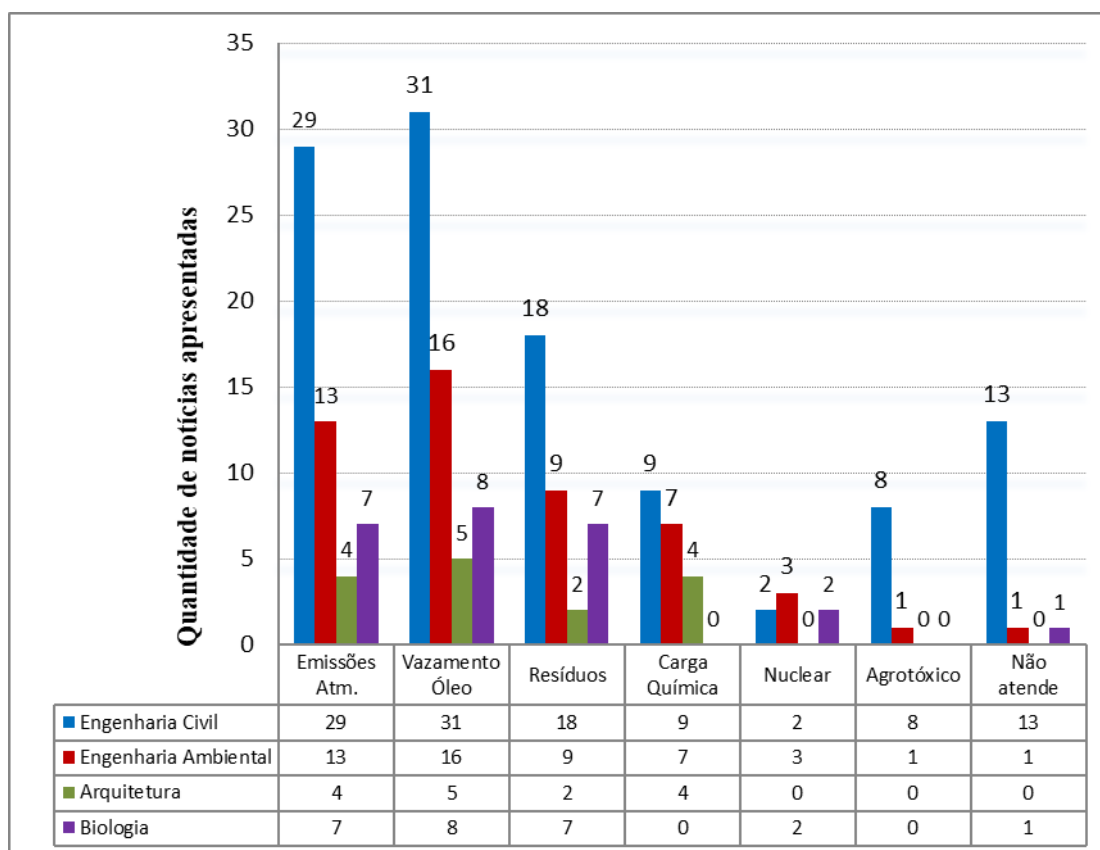


Fonte: Silva e Souza, 2019.

Constatou-se que a maior parte dos trabalhos apresentados remetiam a acidentes relacionados a vazamentos de óleo (30%), seguido dos associados às emissões atmosféricas (26,5%), e em terceiro lugar, as notícias relacionadas a resíduos/efluentes (18%). Surpreendeu o fato do baixo índice de reportagens que faziam referência a acidentes envolvendo os agrotóxicos, que ficou em penúltimo lugar, com apenas 4,5%.

No intuito de identificar os conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica dos diferentes cursos dos alunos acerca da relação da temática ambiental com o uso de produtos químicos, foi analisado a quantidade de notícias apresentadas em cada categoria de acordo com o curso de formação dos alunos (Figura 3).

FIGURA 3: Notícias em cada categoria, de acordo com o curso de formação

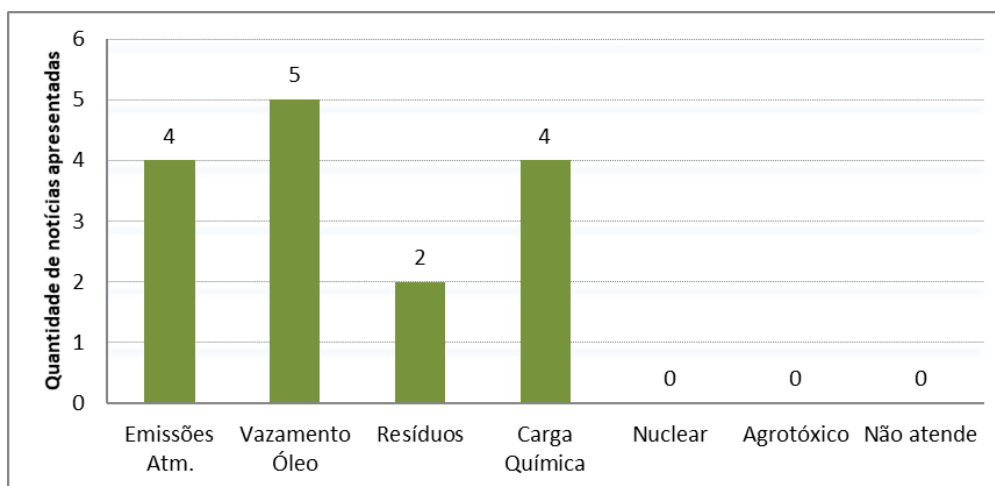


Fonte: Silva e Souza, 2019.

Em relação a distribuição das notícias apresentadas versus curso de formação dos alunos, chamou atenção o alto índice de notícias trazidas pelos alunos do curso de Engenharia Civil que não atendiam ao que foi proposto na atividade, esse fato se explica por ser a disciplina de IAAR a primeira e única disciplina do curso relacionada a temática ambiental, contrariando o que ocorre no cursos de Engenharia Ambiental e no curso de Biologia, por exemplo.

Os alunos do curso de Arquitetura, com três representantes na disciplina de IAAR e que estavam cursando o 10º semestre, ao realizarem o trabalho escolheram, em sua maioria, as notícias que remetem a acidentes envolvendo vazamento de óleo (33,5% dos casos), seguido por acidentes com carga química e emissões atmosféricas (ambas categorias com 26,5% das notícias apresentadas) e acidentes envolvendo resíduos/efluentes (13,5%). Notícias sobre acidentes nucleares ou envolvendo agrotóxicos, não foram selecionadas por estes alunos (Figura 4).

FIGURA 4: Notícias apresentadas pelos alunos do curso de Arquitetura

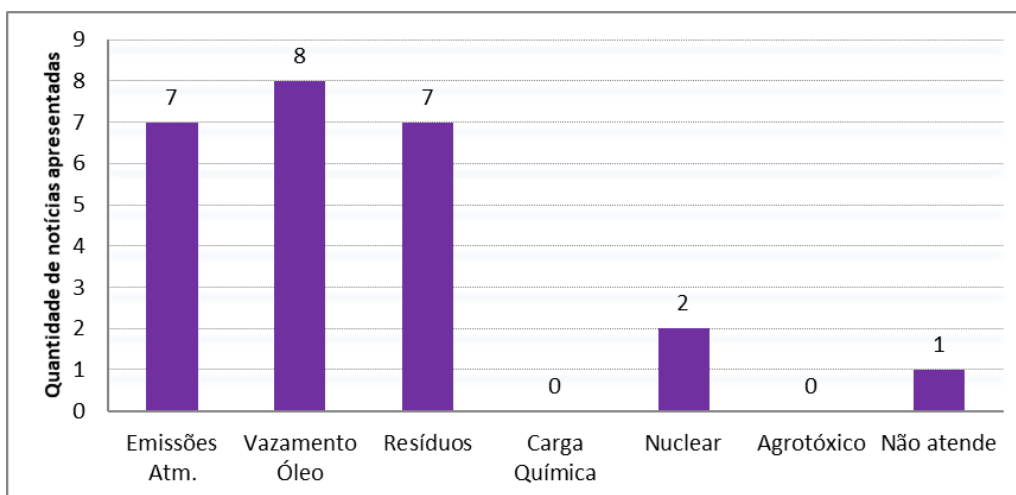


Fonte: A pesquisa.

Os alunos do curso de Biologia, com 5 representantes na disciplina de IAAR, estavam no 8º semestre, e assim como os demais alunos, também

apresentaram mais notícias relacionadas a acidentes envolvendo vazamento com óleo, porém contrariando os resultados apresentados pelos alunos do curso de Arquitetura, não apresentaram nenhuma notícia sobre acidente com cargas químicas. Contudo o que mais chama a atenção em relação aos estudantes do curso de Biologia foi o fato de não terem apresentado nenhuma notícia acerca dos acidentes envolvendo o uso de agrotóxicos, uma vez que este é um tema bastante trabalhado em várias disciplinas do curso, como genética, ecologia, química ambiental, botânica, entre outras (Figura 5).

Figura 5: Notícias apresentadas pelos alunos do curso de Biologia

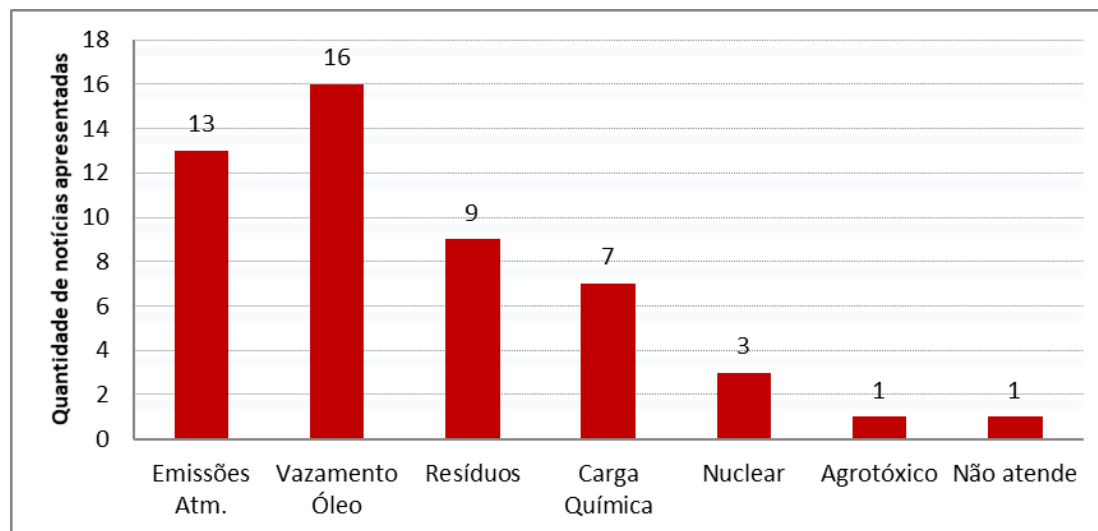


Fonte: Silva e Souza, 2019.

Em relação aos alunos do curso de Engenharia Ambiental, que possuíam 10 representantes e estão, via de regra, cursando entre o 6º e 8º semestre na disciplina de IAAR, foi possível perceber uma maior variedade de notícias, não tendo nenhuma das categorias ficado de fora em suas apresentações. Contudo, os acidentes envolvendo vazamento de óleo foram os mais lembrados por eles (32% das notícias), seguidos por acidentes envolvendo emissões atmosféricas (26%), acidentes envolvendo resíduos/efluentes (18%) e cargas químicas (14%). Ademais, 6% das notícias eram sobre energia nuclear, 2% abordavam a temática agrotóxico, e apenas

2% não atenderam o solicitado na atividade. No gráfico da Figura 6 é possível observar os resultados dos alunos do curso de Engenharia Ambiental.

FIGURA 6: Notícias apresentadas pelos alunos do curso de Engenharia Ambiental



Fonte: Silva e Souza, 2019.

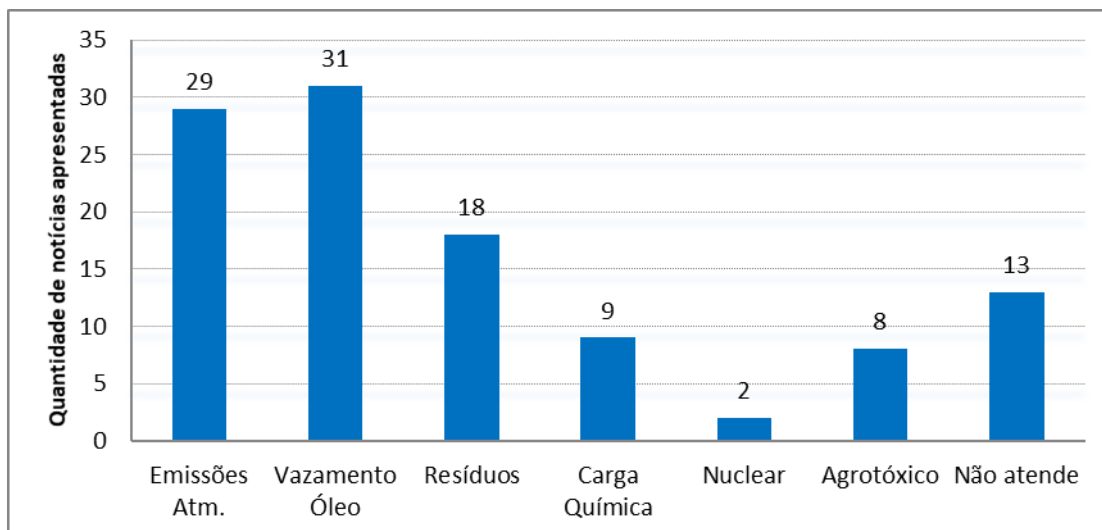
Estes resultados representam um dado importante, pois a capacidade de percepção das relações entre aspectos e impactos ambientais é uma das competências básicas esperadas para um profissional da engenharia ambiental, uma vez que durante todo o curso são abordadas, nas diversas disciplinas do currículo, os aspectos presentes nas categorias mencionadas na atividade proposta neste artigo.

Com relação aos alunos dos outros cursos participantes da disciplina de IAAR, sem sombra de dúvida, os alunos do curso de Engenharia Ambiental são os que possuem mais vantagem em relação à bagagem de conhecimento já incorporada em todo seu processo de formação, uma vez que desde as primeiras disciplinas do curso vem sendo trabalhadas com eles as temáticas dos resíduos, dos poluentes, dos efluentes, das emissões, dos riscos e da gestão ambiental industrial.

Em relação a formação e preparo dos indivíduos para o trabalho no mundo contemporâneo, Barbosa e Moura (2013) salientam que, além de competências técnicas, é essencial que os profissionais sejam capazes de exercer valores, sejam éticos, possuam iniciativa, sejam criativos e empreendedores, flexíveis, capazes de se expressar de forma oral e escrita, entre outros.

Por fim, com maior número de participantes na disciplina, 22 ao todo, estão os estudantes do curso de Engenharia Civil, que cursam a disciplina de IAAR no seu último semestre de graduação, ou seja, a maioria dos alunos são formandos cursando o 10º semestre. Os resultados deste grupo de alunos reforçam a importância de se trabalhar de forma mais assertiva as questões relativas ao ambiente no curso de Engenharia Civil, uma vez que é sabido que é esta a atividade industrial que causa mais impactos aos ecossistemas naturais, em função da urbanização e de suas consequências (Figura 7).

FIGURA 7: Notícias apresentadas pelos alunos do curso de Engenharia Civil



Fonte: Silva e Souza, 2019.

Percebeu-se nesta pesquisa que uma grande quantidade de notícias apresentadas pelos alunos não estavam de acordo com o que foi solicitado na atividade (12% do total), evidenciando a pouca familiaridade deles com a

temática ambiental. Cabe salientar que esta atividade foi realizada na terceira aula do semestre e que a disciplina de IAAR é a única do curso voltada as questões do ambiente e aos impactos ambientais das atividades humanas, o que pode ser uma justificativa para este índice observado.

Com relação as notícias apresentadas que atendiam ao solicitado na atividade, novamente, as notícias relacionadas a acidentes envolvendo vazamento de óleo (28%) e emissões atmosféricas (26%) foram as mais presentes. Também vale destacar o fato de ser este o grupo de alunos que mais relacionou notícias referentes a acidentes ambientais com produtos químicos à utilização de agrotóxicos (7,3%), contrariando o que foi demonstrado pelos resultados dos outros cursos.

Analisando a atividade realizada com todos os alunos, foi possível perceber que por meio da contextualização e da problematização de questões cotidianas, que a aprendizagem pode se tornar mais significativa. Isto porque, na medida em que as apresentações das notícias selecionadas iam ocorrendo, muitos impactos ambientais associados aos acidentes podiam ser discutidos com o grande grupo, fazendo com que conceitos associados a temática ambiental que pareciam mais complexos pudessem ser elucidados e o conhecimento solidificado, mesmo para aqueles alunos que estavam tendo contato pela primeira vez com os termos da área ambiental, como é o caso dos estudantes dos cursos de Engenharia Civil e Arquitetura.

Durante a apresentação dos trabalhos, a professora atuou como mediadora das discussões, apenas intervindo para corrigir eventuais conflitos em relação a conceitos errados ou percepções distorcidas, possibilitando que os alunos adquirissem uma compreensão contextualizada dos conteúdos teóricos que foram trabalhados na disciplina, assim como, a base para os assuntos que seriam abordados futuramente na disciplina, de modo a facilitar o processo de aprendizagem.

Considerações Finais

Esta pesquisa permitiu observar os resultados da aplicação de uma metodologia ativa de ensino, considerando a perspectiva CTSA. Embora os resultados majoritários tenham sido semelhantes, algumas particularidades em relação as diferentes percepções dos alunos dos cursos de engenharia civil, engenharia ambiental, arquitetura e biologia, acerca dos impactos ambientais causados por acidentes envolvendo produtos químicos, puderam ser observadas.

A questão maior que pode ser considerada a partir deste trabalho é a necessidade de se trabalhar a temática ambiental de forma contextualizada para que se possa proporcionar ao aluno o entendimento sobre a relevância do estudo acerca das questões do ambiente independente do curso de formação que tenha sido de sua escolha, sabendo que o ambiente sempre exercerá influência sobre a vida das pessoas, direta ou indiretamente.

A discussão dos acidentes trazidos possibilitou o esclarecimento das dúvidas acerca dos conteúdos ensinados nas aulas teóricas e, a partir dos questionamentos dos alunos, foram abordadas questões interdisciplinares sobre tema estudado, bem como foi possível a troca de experiências e conhecimentos entre os próprios grupo de alunos.

Percebeu-se também que, esta atividade possibilitou o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades de pesquisa e do espírito científico nos alunos. Ademais, observou-se que é possível por meio de abordagens de ensino mais dinâmicas, como o enfoque CTSA, e mais independentes do protagonismo do professor, como por meio das Metodologias Ativas, tornar a aprendizagem mais significativa e impactante ao aluno, bem como promover o desenvolvimento das habilidades como diálogo, pensamento crítico e compreensão de processos complexos, como os que se referem às problemáticas ambientais.

Referências

ANHUSSI, E. C. O uso do jornal em sala de aula: sua importância e concepções de professores. [s.l.] Universidade Estadual Paulista, 2009.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. DE. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, v. 39, n. n.2, p. 38–47, 2013.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, v. 32, n. 1, p. 25–40, 2011.

BOURSCHEID, J. L. W.; FARIAS, M. E. A convergência da educação ambiental, sustentabilidade, ciência, tecnologia e sociedade (CTS) e ambiente (CTSA) no ensino de ciências. *Revista Thema*, v. 11, n. 01, p. 24–36, 2014.

CARNEIRO, E.; FARIA, R. L. DE; SHUVARTZ, M. A utilização da mídia impressa no ensino de ciências: uma proposta de debate sobre o meio ambiente. III EDIPE - Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. Anais...Goiânia, GO: 2009

DE PAULA, C. P. O uso de jornal como instrumento pedagógico no ensino de Geografia. In: *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. [s.l: s.n.]. p. 42.

FAGUNDES, S. M. K. et al. Produções em educação em ciências sob a perspectiva CTS/CTSA. VII ENPEC. Anais...2000

FERNANDES, I. M. B.; PIRES, D. M. Integração CTSA em Manuais Escolares de Ciências da Natureza do 5o ano de Escolaridade. III Seminario Iberoamericano CTS en la enseñanza de las Ciencias, p. 52–58, 2012.

FREITAS, C. M. DE; AMORIM, A. E. Vigilância ambiental em saúde de acidentes químicos ampliados no transporte rodoviário de cargas perigosas. *Informe Epidemiológico do SUS*, v. 10, n. 1, p. 31–42, 2001.

FREITAS, C. M. DE; PORTE, M. F. D. S. Acidentes químicos ampliados: um desafio para a saúde pública. *Revista de Saúde Pública*, v. 29, n. 021, p. 503–514, 1995.

GONZALEZ, I. M. Análise de um percurso de ensino sobre o lixo urbano na perspectiva CTSA. VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação de Ciências, p. 1–12, 2011.

LENARDÃO, E. J. et al. “Green chemistry” - Os 12 princípios da Química Verde e sua inserção nas atividades de ensino e pesquisa. *Química Nova*, v. 26, n. 1, p. 123–129, 2003.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. DE; MORALES, O. E. T. (Eds.). *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. [s.l.] Coleção Mídias Contemporâneas., 2015. v. IIp. 15–33.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. II, p. 15–33, 2015.

NARDOCCI, A. C.; LEAL, O. L. Informações sobre Acidentes com Transporte Rodoviário de Produtos Perigosos no Estado de São Paulo: os desafios para a Vigilância em Saúde Ambiental Informations about Road Transport of Dangerous Substances in the State of São Paulo: challenges for envi. Saúde e Sociedade, v. 15, n. 2, p. 113–121, 2006.

OSTROVSKI, C. S. A interdisciplinaridade e o uso do jornal digital: concepções dos professores de 4a séries do município de Medianeira – PR. [s.l.] UNOESTE, 2009.
PAROLI, R. M. Avaliação de Programas para Aplicação de Jornal em Sala de Aula como Recurso Pedagógico Inovador: Uma Nova Gestão do Ensino. [s.l.] PUC Campinas, 2006.

PINTO, S. L.; SGARBI, A. D. A Revista Ciência Hoje das Crianças no contexto da abordagem CTSA. Indagatio Didactica, v. 8, n. 1, 2016.

ROCHA, H. M.; LEMOS, W. DE M. Metodologias ativas: Do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. Simpósio Pedagógico E Pesquisas Em Comunicação - IX SIMPED. Anais...Resende: 2014.

SÁNCHEZ, L. E. Avaliação de impacto ambiental. 2o ed. [s.l.] Oficina de Textos, 2015.

SANTOS, W. L. P. DOS; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência – Tecnologia – Sociedade) no contexto da educação brasileira. ENSAIO - Pesquisa em Educação em Ciências, v. 02, n. 2, p. 1–23, 2002.

SILVA, C. S. DE S. DA et al. Estratégia didática para abordagem do tema sustentabilidade a partir da análise da Pegada Ecológica. Revista da SBEnBio, v. 1, n. 9, p. 7324–7331, 2016.

TOMAZELLO, M. G. C. O Movimento CTSA na Educação em Ciências. I Seminário Internacional de Ciência, Tecnologia e Ambiente, p. 7, 2009.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. DE; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. Revista Diálogo Educacional, v. 17, n. 52, p. 455–478, 2017.

Recebido em janeiro de 2019.

Aprovado em agosto de 2019.