

Docência:

PROCESSO DO APRENDER E DO ENSINAR

Volume 5

Alfredo Moreira da Silva Junior
Ana Lúcia Pereira
Claudinei de Camargo Sant'Ana
Fábio Antonio Gabriel
(Organizadores)

**DOCÊNCIA:
PROCESSO DO APREENDER E DO ENSINAR**

Volume 5

COMISSÃO CIENTÍFICA *ad hoc*

Prof. Dr. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes – Professor do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação do Centro Universitário Internacional Uninter

Prof. Dr. Flávio Vilas-Bôas Trovão – Universidade Federal de Rondonópolis – UFR -Departamento de História

Prof. Dr. Francisco Javier Gárate Vergara- Centro de Investigación Iberoamericano en Educación- Chile

Prof. Dr. Mario Mejía Huamán (Doctor en Educación: Universidad San Antonio Abad del Cusco y Doctor en Filosofía: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú)- Docente Principal de la Universidad Ricardo Palma. Lima, Perú

Profa. Dra. Roselaine Bolognesi – Faculdade Santa Lúcia- colaboradora no grupo Paidéia-UNICAMP

Profa. Dra. Silvina Corbetta. Profesora Adjunta. Carrera de Educación Intercultural Bilingüe con Mención en Lengua Quichua. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud. Universidad Nacional de Santiago del Estero- Argentina

Alfredo Moreira da Silva Junior
Ana Lúcia Pereira
Claudinei de Camargo Sant'Ana
Fábio Antonio Gabriel
(Organizadores)

DOCÊNCIA:
PROCESSO DO APREENDER E DO ENSINAR

Volume 5

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Alfredo Moreira da Silva Junior; Ana Lúcia Pereira; Claudinei de Camargo Sant'Ana; Fábio Antonio Gabriel [Orgs.]

Docência: processo do aprender e do ensinar. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 385p.

**ISBN: 978-65-5869-160-0 [Impresso]
978-65-5869-159-4 [Digital]**

1. Ambiente escolar. 2. Didática. 3. Docência. 4. Prática pedagógica. I. Título.

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2021

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
APRESENTAÇÃO	13
1. NARRATIVAS SOBRE A DOCÊNCIA DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19 Lucimar Araujo Braga	21
2. DOCÊNCIA E AS COMPREENSÕES DE JOGOS E BRINCADEIRAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL Maria Loide Cavalcanti Daniel João Carlos Pereira de Moraes	45
3. EMÍLIO OU DA EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O LIVRO I Mayara Maciel dos Santos Sandro Rinaldi Feliciano	61
4. TURISMO Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN GAIMAN, CHUBUT. LA PARTICIPACIÓN COLECTIVA A PARTIR DE LA EDUCACIÓN Matías Valenzuela Pablo Blanco	77
5. CONTRIBUIÇÕES DO GRÊMIO ESTUDANTIL PARA A FORMAÇÃO DISCENTE Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin	97

- 6. CONHECIMENTO ESPECIALIZADO DE GEOMETRIA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: DIALOGANDO COM A TEORIA DOS VAN HIELE E COM A BNCC** 115
Jocilene Pupo Ribeiro
Mary Ângela Teixeira Brandalise
- 7. A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO AMBIENTE ESCOLAR E AS IMPLICAÇÕES SOBRE A CORPOREIDADE INFANTIL** 139
Eduardo Gasperoni de Oliveira
- 8. ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS E PERCURSOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – CAMPUS RIO DO SUL (SC)** 165
Francisléia Giacobbo dos Santos
Rogério Sousa Pires
Solange Aparecida de Oliveira Hoeller
- 9. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E NOVAS POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM** 185
Elisângela Moreira
Fernanda Almeida Pereira
Sônia Regina Leite Merege
- 10. DIDÁTICA DO ENSINO RELIGIOSO: PERCEPÇÕES DE PÓS-GRADUANDOS EM ENSINO RELIGIOSO E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO** 199
Ana Lúcia Pereira
Fábio Antonio Gabriel
Alfredo Moreira da Silva Junior

11. ESCRITA E ORALIDADE: ESPECIFICIDADES LINGÜÍSTICAS	217
Elisângela Moreira Josiane Cristina de Araujo Patrícia Cristina Formaggi Cavaleiro Navi	
12. A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: O USO DA GAMIFICAÇÃO COMO FERRAMENTA ENGAJADORA NO APRENDIZADO DE EQUAÇÕES ALGÉBRICAS	237
Vinícius Silva Maciel de Sousa Irani Parolin Sant'Ana Claudinei de Camargo Sant'Ana	
13. A PANDEMIA E AS ESCASSAS PARTICIPAÇÕES DOS ESTUDANTES EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	255
Fabiana Leifeld	
14. A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA	273
Roberta Negrão de Araujo Marinez Meneghello Passos Sergio de Mello Arruda	
15. LAR DO MENOR SIQUEIRENSE: O ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA INOVADORA	301
Ana Caroline Oliveira Costa Brisa Kelly Paz Ramos Luciana Fernandes De Aquino	

16. WITTGENSTEIN E A INTENÇÃO ÉTICA	319
Jordhan Gularte Francisco Edimar Brígido	
17. PRÁTICA PEDAGÓGICA: A AFETIVIDADE E CONFIABILIDADE COMO FATORES IMPRESINDÍVEIS À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	347
Anne Caroline Borba da Silva Luana de Souza Teixeira Suédina Brizola Rafael Rogato	
SOBRE OS AUTORES	371
SOBRE OS ORGANIZADORES	383

PREFÁCIO

Receber um convite para prefaciar um livro é sempre um grande prazer e um desafio. Posso afirmar que, certamente, organizar um livro sobre a temática em tela é desafio maior ainda, e se constitui em importante espaço de resistência e luta, sobretudo, nesse contexto em que vivenciamos a desvalorização e constante questionamento do trabalho docente.

O livro intitulado “DOCÊNCIA: PROCESSO DO APREENDER E DO ENSINAR - Volume 5”, organizado pelos professores pesquisadores Prof. Dr. Alfredo Moreira da Silva Junior, Profa. Dra. Ana Lúcia Pereira, Prof. Dr. Claudinei de Camargo Sant’Ana e Prof. Dr. Fábio Antonio Gabriel, contribui para a problematização da docência em pesquisas desenvolvidas em diversas instituições e nos diferentes níveis de ensino.

Os textos apresentados nesta coletânea resultam de atividades e de pesquisas acadêmicas individuais e/ou parcerias realizadas por professores-pesquisadores que atuam em diferentes instituições e grupos de pesquisa, mas que possuem em comum a preocupação de pensar de forma sistematizada e acadêmica a docência.

Também os textos que compõe este livro apresentam uma preocupação tanto com as práticas docentes quanto com seus fundamentos, com destaque para os registros de práticas docentes em tempos de distanciamento social em virtude da pandemia de covid-19 que nos levou ao ensino remoto.

Em um momento de implementação de uma Base Nacional Comum Curricular, que prioriza um professor que saiba fazer/executar, as discussões presentes nesta obra vão no sentido oposto, o de valorizar o exercício crítico, com análises próximas à Filosofia da Educação, aos aspectos éticos, às complexas relações entre tecnologia e educação, bem como de discussões sobre as práticas docentes da Educação Infantil ao Ensino Superior, a formação política

de estudantes, além de apresentar relatos de experiências diante dos desafios do ensino remoto em tempos de pandemia.

Ao ler cada capítulo, seja nas narrativas de docentes em formação inicial, nos debates sobre as ferramentas de ensino ou ainda nas análises de autores e suas ideias pedagógicas em diferentes épocas e contextos, pude refletir sobre a formação de professores e o processo de ensinar e aprender. Diante da diversidade de temáticas e abordagens, e da tarefa que me foi solicitada, gostaria de fazer alguns apontamentos no sentido de estimular a leitura do conjunto de textos aqui apresentado. Qual a importância de análises sistematizadas, como propõe esta obra, sobre a docência? Qual o conjunto de conhecimentos necessários ao professor?

Para responder a essas questões, remeto-me sobretudo a Dermeval Saviani (1997; 2012). Primeiro, há que se destacar que o trabalho docente não é neutro. A educação deve ser compreendida em duas dimensões: técnica e política. Quando a educação, e, conseqüentemente, a docência, é entendida como tarefa meramente técnica, ainda assim ela assume e cumpre uma função política. Trata-se de um modo eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes.

É preciso superar uma visão do senso comum de que a educação tem um caráter apolítico. Essa clareza das contradições e a consciência dos limites da docência na sociedade atual impulsionam em busca de um outro projeto de educação, pois possibilitam e fornecem condições de ação sobre a realidade concreta (SAVIANI, 2012).

Segundo, pode-se destacar pelo menos cinco tipos de conhecimentos necessários à docência. (SAVIANI, 1997). Além da apropriação do conhecimento específico de seu objeto de ensino, o professor precisa conhecer o contexto no qual se insere. Para tanto, reflexões dos chamados Fundamentos da Educação são relevantes e estão presentes em textos desta coletânea, especialmente aquelas vinculadas à Filosofia da Educação. Também há debates de áreas específicas e suas didáticas, sem, contudo, desconsiderar as bases teórico-metodológicas. Conhecer as bases históricas, filosóficas,

sociológicas e psicológicas da escolarização, das teorias pedagógicas e da própria profissão são importantes elementos na constituição da identidade docente.

Também são importantes na docência os conhecimentos atitudinais: questões de ética, coerência e pontualidade. No que concerne ao posicionamento ético, destaca-se principalmente o compromisso do professor quanto ao direito dos seus estudantes da classe trabalhadora de terem acesso ao conhecimento socialmente relevante para compreensão de sua prática social, tarefa a ser pensada de forma coletiva. (SAVIANI, 1997).

O conhecimento das diferentes teorias educacionais também é relevante, pois permite ao professor se situar e se posicionar em relação aos diferentes projetos societários e de educação de diferentes grupos sociais em uma mesma época ou em diferentes épocas históricas.

Todos esses conhecimentos necessários estão presentes e são analisados/debatidos nos capítulos deste livro. Em tempos de negacionismo e recuo da teoria, desejo que esta obra, pautada na divulgação de conhecimento científico, proporcione reflexões qualificadas sobre a docência e que elas impulsionem cada um de nós, professores e professoras, na luta por uma educação mais humana, de qualidade e efetivamente democrática para todos e todas.

Jacarezinho, Primavera, 23 de Novembro de 2020.
Profa. Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter
UENP- Universidade Estadual do Norte do Paraná
PPed – Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado Profissional em Educação Básica.

Referências

SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**. 11 (21 e 22) 127 – 140, jan-jun / e jul-dez. 1997.

SAVIANI, Dermeval. **O Papel do Pedagogo como Articulador do Trabalho Pedagógico na Sociedade do Capital.** Palestra – UENP/CCP, 2012. Disponível em: <http://www.ccp.uenp.edu.br/noticias/2012/1204/n101-040.pdf>. Acesso em: 23 Nov. 2020.

APRESENTAÇÃO

O conjunto de textos presentes neste quinto volume da obra “Docência: processo do apreender e do ensinar” ratificam o título da obra: ser, estar, pensar e fazer a docência carece da necessidade do inacabamento para que tal percepção impulse um *continuum* reflexivo, de pesquisa e de desenvolvimento profissional.

Jay Parini (2007, p. 9) afirma que a “educação não é tanto sobre o passado, é mais sobre o futuro”. O passado deve nos permitir compreender contextos e problemáticas vividas para que a educação nos conduza a interpretar os processos e necessidades atuais para construir e problematizar sobre suas finalidades. Nesses textos, o leitor perceberá que o movimento de apreender o passado, refletir sobre o presente e apontar a inovação edificante, culmina não apenas com Parini (2007), mas com a possibilidade de anunciar um esperar freireano que confirma que a educação pode (e deve) ser um sonho possível. Uma educação problematizadora, apresentada nessa obra, e que é utópica, porque se insere no movimento dialético e dinâmico da “denúncia de uma sociedade injusta e exploradora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade” (FREIRE, 1988, p. 100) liberta das inúmeras (e invisíveis) amarras do contexto neoliberal.

O primeiro capítulo, de autoria de Lucimar Araújo Braga, reflete a respeito do ser professor de Letras a partir do contexto pandêmico. A pesquisa desenvolve-se a partir da análise de vinte narrativas de professores e evidencia como tais profissionais compreendem que a docência será entendida: sob a ótica da maior (des)valorização, problemáticas sociais, aprendizagem e relações humanas.

Maria Loide Cavalcanti Daniel e João Carlos Pereira de Moraes também realizaram um estudo com professores para refletir a docência, juntamente com as compreensões e a potencialidade dos jogos e brincadeiras. Seu escopo de pesquisa envolveu um

questionário com três professores da Educação Infantil e ratifica a importância dessas estratégias na construção de conhecimentos, desenvolvimento das relações individuais e coletivas, como também, promoção da autonomia, criatividade e desenvolvimento cognitivo e psicomotor.

É na perspectiva do desenvolvimento da criança e finalidades da Educação, tendo como referência a obra “Emílio ou da Educação” de Jean-Jacques Rousseau, que problematiza o capítulo de Mayara Maciel dos Santos e Sandro Rinaldi Feliciano. Os autores discutem as ideias presentes no livro, tendo em vista a posição que o educador assume no processo de ensino-aprendizagem, além da importância dos pais, enquanto primeiros educadores, na formação do ser humano. Eles apresentam ainda, que as percepções de Rousseau avançaram na discussão sobre a concepção de criança e da educação, em superação à um viés castrador, dogmático e reprodutivista.

A educação e suas finalidades são escopo do estudo de Matias Valenzuela e Pablo Blanco. Objetivando a discussão sobre as relações entre a educação, política, comunidade e território a partir da província argentina Chubut, na localidade de Gaiman, os autores partem da noção de território para discutir e explicitar alguns desencontros nas intencionalidades no turismo e nas políticas públicas. Discute-se ainda a respeito de como a educação e particularmente o contexto em Gaiman podem culminar em uma proposta inovadora para a região a partir de um estudo com 90 estudantes a fim de evidenciar que para além da observância das necessidades do turista é imprescindível que essa formação orientada para o turismo da região, mas que amplie a participação e a compreensão sobre os processos formativos críticos, humanos e cidadãos.

A participação, crítica e desenvolvimento da cidadania também é objeto do capítulo 5. A autora, Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin, discute a respeito do Grêmio Estudantil como elemento da formação discente, na medida em que possibilita participação, socialização e vivência democrática em processos de

deliberação e tomada de decisão, por ser um espaço educacional, cívico, cultural, esportivo e social.

O capítulo de Jocilene Pupo Ribeiro e Mary Ângela Teixeira Brandalise, por sua vez, apresenta uma discussão teórica fundamentada em três eixos: a teoria de Van Hiele sobre o pensamento geométrico, a geometria enquanto unidade temática da Base Nacional Comum Curricular e o Conhecimento Especializado do professor que ensina Matemática. Para as autoras, articular tais eixos de discussão pode contribuir na melhoria das práticas docentes para o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso porque podem ser propiciadas práticas inter e intradisciplinares diferenciadas, além da proposição de processos de ensino-aprendizagem fundamentados em métodos diversificados do ensino de geometria.

Outra temática que se faz presente no livro, diz respeito ao conceito de violência simbólica na escola, particularmente no desenvolvimento da corporeidade da criança. O texto de Eduardo Gasperoni de Oliveira, fundamentado no conceito de Pierre Bourdieu, evidencia como a violência simbólica pode fazer parte do ambiente escolar, legitimando e reproduzindo estruturas sociais e a cultura dominante. No caso da corporeidade, segundo o autor, a violência simbólica está presente no adestramento dos corpos, obediência e meios punitivos, valorização e supervalorização do cognitivo sobre a dimensão afetiva e psicomotora.

É no capítulo de autoria de Francisléia Giacobbo dos Santos, Rogério Sousa Pires e Solange Aparecida de Oliveira Hoeller que o estágio supervisionado é temática de estudo. Os autores, sob o contexto do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul (SC) no curso de Pedagogia, enfatizam sua historicidade e perspectivas atuais. Além disso, esclarecem, fundamentados nas resoluções atuais, a opção curricular do curso, com apoio em excertos de relatos de estagiárias, as experiências formativas e de desenvolvimento profissional.

O nono capítulo, escrito por Elisângela Moreira, Fernanda Almeida Pereira e Sônia Regina Leite Merege, versa a respeito da

tecnologia e educação. Esse capítulo nos motiva a compreender como as tecnologias se inseriram no contexto social e educacional: desde a compreensão da tecnologia no mundo, a vivência em uma sociedade da informação em que a *internet* se faz presente como também sua presença na escola, as autoras nos esclarecem possibilidades da internet ser subsídio para ampliar a qualidade da educação, com apoio das metodologias ativas.

A didática do ensino religioso é tópico de problematização no texto organizado por Fabio Antonio Gabriel, Ana Lúcia Pereira e Alfredo Moreira da Silva Junior. A partir de um questionário com dezessete pós-graduandos em Ciências da Religião, os autores analisam as percepções a respeito do ensino religioso e a didática relacionada. Quanto ao ensino religioso, as categorias apresentadas evidenciam essa área relacionada à religião, conhecimento, respeito, cultura e sociedade. A didática correlata, segundo os participantes, refere-se à transposição e uso de encaminhamentos, mas a importância do diálogo como elemento de vivência coletiva, diversa e plural no processo formativo.

Elisângela Moreira, Josiane Cristina de Araujo e Patrícia Cristina Formaggi Cavaleiro Navi são as autoras do capítulo seguinte sobre escrita e oralidade. Tratando dessas especificidades linguísticas, elas se dedicaram a apresentar a conceitualização histórica desses conceitos e, que com o apoio da leitura da diversidade de gêneros textuais e discursivos, inferem que a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento linguístico.

Uma possibilidade interessante no processo formativo de professores de Matemática é apresentada no capítulo escrito por Vinícius Silva Maziel de Sousa, Irani Parolin Sant'Ana e Claudinei de Camargo Sant'Ana. Com apoio da gamificação, os autores relatam a criação do jogo "A senha" a partir da adaptação de outros jogos e, destacam sua potencialidade para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de equações do 1º grau. Os autores demonstram, não apenas a importância dos jogos no processo de ensino, mas sua potencialidade lúdica, prática, experimental e de construção coletiva do conhecimento.

A professora Fabiana Leifeld é a autora do capítulo que relata suas experiências nas aulas de Educação Física durante a pandemia. Além de apresentar o contexto pandêmico de reformulação dos planos de ensino da cidade de Carambeí/PR, bem como as reflexões emergentes desse período, são apresentados os desafios concernentes à disciplina de Educação Física nas aulas remotas. A autora relata estratégias, recursos, envolvimento dos responsáveis e a participação dos alunos a partir dessa realidade.

O desenvolvimento da identidade docente no processo formativo do professor de Geografia é a temática discutida no capítulo 14, elaborado por Roberta Negrão de Araujo, Marinez Meneghello Passos e Sergio de Mello Arruda. Tendo como referência o contexto formativo emergente do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) os autores inferem a respeito de uma matriz mista de formação. As entrevistas realizadas com quatro licenciados evidenciaram relacionados a quatro segmentos de uma estrutura quadrangular: professor, estudante (licenciando em formação), saber (conteúdo, disciplina), aluno (da Educação Básica). Essa matriz revela que o professor em formação está num movimento de apreender-se docente e afastar-se do olhar e da posição de aluno no processo de ensino-aprendizagem e destaca que o PIBID possui pertinência no processo de constituição da identidade docente.

A estrutura do processo de ensino, que engloba professor, aluno e conhecimento também é objeto da discussão problematizada por Ana Caroline Oliveira Costa, Brisa Kelly Paz Ramos e Luciana Fernandes de Aquino. A partir da instituição Lar do Menor Siqueirense, as autoras discorrem a respeito da escola inovadora, ao explicitar alternativas que promovam o sucesso escolar. É nesse sentido que as práticas educativas devem ser compreendidas como emergentes de contextos sociais e históricos e da relação do aluno com o saber para que não somente as intencionalidades de ensino sejam claras, mas os fins da educação em uma aprendizagem significativa e que motiva. O processo de ensino na escola inovadora compreende aluno e professor como

sujeitos, sendo que, elas destacam o papel do gestor escolar na construção dessa instituição enquanto agente articulador e elo entre toda comunidade escolar.

Em uma escola inovadora, há a necessidade da crítica e da abertura ao diferente, correlatas à ética. Jordhan Gularte Francisco e Edimar Brigido discorrem a respeito da intenção ética a partir de Wittgenstein tendo como referência duas obras deste autor: *“Tractatus logico-philosophicus”* e *“Investigações filosóficas”*. Os autores do texto afirmam compreender a ética como uma forma de educação para a vida e, sob o olhar wittgensteiniano, o sujeito ético possui a sensibilidade de refletir a respeito do aparente e das diferentes morais, pois ela é intrínseca ao espírito humano.

O último capítulo desta coletânea discorre sobre dois fatores basilares das práticas pedagógicas da Educação Infantil: a afetividade e a confiabilidade. Anne Caroline Borba da Silva, Luana de Souza Teixeira e Suédina Brizola Rafael Rogato, relatam teoricamente os fatores importantes à afetividade, enquanto base das relações humanas e, presente, particularmente na relação professor-aluno. A confiabilidade, discutida a partir da teoria de Winnicott, facilita o processo de desenvolvimento do bebê e na integração ao ambiente. A partir de uma entrevista com duas professoras, os pesquisadores destacam como esses conceitos são promotores de experiências positivas, a partir da organização do espaço físico e da rotina da sala de aula.

Os textos que se seguem nos incentivam a refletir que não basta saber como e o que ensinar. É na intencionalidade do para que ensinar, que se avança por uma educação com sentido e direção na busca por um horizonte em que se vislumbram as relações humanas imbuídas de criatividade, reflexão, crítica, originalidade e ética.

Encerro a apresentação dessa obra com a premissa de que “nunca é possível prever o que acontecerá se uma professora usar sua influência para o bem” (MONTGOMERY, 2020, p. 10). O bem engloba o desenvolvimento humano, cognitivo, psicomotor, político, cultural, social e tudo que traga possibilidades para o ser. Não ser engolido pelo abismo entre teoria e prática, na consciência

de nos mantermos vigilantes entre o ativismo e o verbalismo é que novamente, retomo título dessa coletânea, revisitando o excerto de Steiner (2018, p. 173): “ensinar e aprender, a instrução e sua aquisição devem persistir enquanto houver sociedade”.

Que essa obra, expanda horizontes, lhe inspire à reflexão, à pesquisa ou à troca com seu colega, mas que, sobretudo, ela lhe motive a não deixar de esperar.

Ponta Grossa, primavera de 2020.

Prof.^a Dr.^a Viviane Aparecida Bagio
Professora de Didática
Departamento de Pedagogia
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Referências

- FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **O Educador vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1988. p. 89-101.
- MONTGOMERY, Lucy Maud. **Anne de Avonlea**. Jandira: Ciranda Cultural, 2020.
- PARINI, Jay. **A arte de ensinar**. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 2007.
- STEINER, George. **Lições dos mestres**. 3.ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

NARRATIVAS SOBRE A DOCÊNCIA DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

Lucimar Araujo Braga

1. Considerações gerais sobre o artigo

O ensino e a aprendizagem têm passado por indagações relacionadas à formação do futuro profissional da educação em alguns sentidos como, por exemplo, as questões sobre a existência de um ambiente mais real da escola atual com a vida social no século XXI. Assim, a educação segue sendo um desafio não somente no que tange a especificidade da profissão do docente como também a desvalorização deste profissional, para não ampliarmos o leque de refutação relacionada aos docentes, de forma geral.

A docência como profissão ao longo dos tempos tem sido equiparada à vocação e ao apostolado e neste sentido, o trabalho deste profissional acabou sendo visto como um replicador da moral e dos bons costumes. (TARDIF, LESSARD, 2014). A considerar que a educação está baseada no ensino e que esse movimento de ensinar é bastante antigo, as pessoas que atuavam como docentes foram sendo emolduradas neste quadro representativo que parece ter progredido para um conceito de que, ser docente é algo divino e em sendo etéreo, a pessoa que atua como docente tem seu valor reconhecido por Deus e não pela sociedade em geral.

O ser docente como profissão passa a ser reivindicado por movimentos sindicais e associações de docentes, de acordo com Tardif & Lessar (2014), a partir da ampliação de escolas para mais pessoas na sociedade, surgidas com a necessidade de haver escola

para as grandes massas populacionais, com o surgimento da indústria e da formação do êxodo rural, principalmente.

Desde que a educação para as massas menos favorecidas da sociedade começa a ser realidade, uma crença na degradação da educação também tem sido evidenciada. Para Tardif & Lessar (p. 257, 2014) não é fácil precisar uma data para o início da crise na educação “Segundo uma ou outra dessas acepções, ou as três reunidas, o ensino estaria em crise. E esta duraria – digamos – desde o fim da Segunda Guerra Mundial”.

Este artigo surge neste contexto de questionamentos sobre a crise da educação e evidentemente que alhures do significado destas indagações voltadas para as quantificações e qualificações da educação entra, em 2019/2020, a Pandemia COVID-19 no mundo e mais especificamente no Brasil, em 2020. Explicitando um pouco mais, o interesse por publicar um artigo que envolvesse as narrativas sobre a crise e a realidade da educação, com algumas pessoas que estão se preparando para entrar formalmente, na educação, vem do desenvolvimento de nossa Pesquisa Continuada, cujo tema é “Debates e reflexões sobre currículo educacional e diversidade”.

Assim, com a intenção de analisar as narrativas de um grupo de docentes em formação inicial, em um curso de Letras sobre, a crise na educação - talvez mais acirrada - no momento da pandemia apresentamos algumas reflexões no formato de artigo, conforme discutiremos na sequência. O objetivo geral do artigo é analisar as narrativas de um grupo de docentes em formação inicial, em um curso de Letras, a respeito da ação docente, durante a pandemia do vírus COVID-19.

Para este trabalho a organização textual é iniciada com as considerações gerais sobre o artigo, seguimos para o tópico dois em que fazemos uma apreciação sobre o ser docente de Letras em formação, apresentamos o formato da metodologia utilizada no artigo e partimos para a apresentação e a análise dos dados no terceiro tópico. Seguindo fazemos a apresentação e análise dos dados no tópico número quatro, no quinto item do artigo trazemos

as nossas considerações finais e por fim, listamos as referências bibliográficas utilizadas para a realização deste artigo.

2. O ser docente de Letras em formação

Essa reflexão sobre o ser docente de Letras em formação, em tempos de pandemia, surge de algumas indagações advindas de ações necessárias para darmos segmento às atividades entre os cursos presenciais e a distância no ano 2020, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, instituição que atuo há 18 anos.

O Projeto Pedagógico de Curso de Letras¹ prevê entre as competências de um docente formado em Letras que este deverá “Revelar domínio de diferentes concepções teóricas de linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, cultural, político e ideológico; (PPC-Letras 2018)” assim, as compreensões sobre os diferentes entendimentos voltados para a linguagem fazem parte do PPC-Letras2018, como eixo norteador da formação dos futuros docentes.

Para que essa proposta se efetive é importante observar o entendimento de linguagem como discurso e prática social e para isso, basicamente o entendimento se divide entre as questões relacionadas à leitura, a oralidade, a escrita e a compreensão oral, ou seja, as habilidades necessárias para se estudar a linguagem a partir das teorias linguísticas e educacionais.

De certa maneira, os estudos com as Línguas e Literaturas de Línguas Estrangeiras abrangem uma intercessão com outras disciplinas da área da educação, bem como da área específica de Letras, pois, além de apresentarem questões voltadas para os direitos humanos se trata de um curso que atua diretamente com a formação didática e pedagógica dos licenciandos, futuros docentes de português e uma língua estrangeira, no caso dos participantes deste artigo são acadêmicos de Letras Português/Espanhol. Como

¹ Aprovado pela Resolução CEPE N°016/2015, Reformulado pela Resolução CEPE N° 03/2018

é possível perceber, vários pontos apresentados sobre um profissional formado em Letras convergem entre diferentes áreas de abrangência da educação, sendo que, como docente da área de linguagens também é minha responsabilidade encaminhar a formação didática e pedagógica, para uma ampla concepção da pessoa que se forma em Letras e passa a atuar nas séries finais da educação fundamental bem como, no ensino médio.

Em linhas gerais, os conteúdos básicos a serem desenvolvidos neste curso se caracterizam pelo trabalho com as práticas de leitura, de oralidade e de análise de textos de diferentes gêneros textuais levando em consideração a complexidade dos mesmos. Neste sentido, para a formação discursiva desse futuro/a profissional da área das linguagens. Conforme a RESOLUÇÃO CNE Nº 4, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018 e a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 a palavra linguagem está representada como uma prática social mais ampla.

E para obter essa compreensão são exploradas as questões que levam a pessoa a interpretar e a compreender os diferentes contextos que o futuro docente encontrará na vida e na sala de aula. Além disso, é preciso trabalhar as relações dialógicas, no sentido de compreender e utilizar a língua estudada como instrumento de acesso a informações de outras culturas e de outros grupos sociais. Assim, um docente formado em Letras, mais do que aceder às informações é importante que essa pessoa consiga emitir e defender sua opinião sobre o que lê e ouve. O trabalho com a linguagem pode incluir e pode excluir as pessoas entre os diferentes espaços sociais e inclusive da sala de aula.

Por exemplo, quando for o caso de leitura há que se identificar o tema principal e trabalhar com as possíveis interpretações observando: conteúdo veiculado, fonte, intencionalidade e intertextualidade do texto e que tipo de linguagem é utilizada. Mas, acima de tudo, o chamamento à participação das pessoas em contexto de ensino e aprendizagem é fundamental, a sala de aula é local de alunos se soltarem, se manifestarem e experimentarem experiências não somente com a linguagem escrita, como também à oralidade.

E por que isso? Porque conversar com outra pessoa será fundamental para o futuro docente de Letras observar a variedade linguística, a intencionalidade do texto ou do contexto de fala, por exemplo. E isso será utilizado para que cada pessoa que estuda a linguagem seja capaz de diferenciar pronúncias e o uso de vocábulos da língua estudada e de diferentes países, por exemplo.

Pode-se dizer que é relevante uma pessoa que estude as linguagens saber se posicionar educacionalmente, socialmente, politicamente, psicologicamente, culturalmente, e ideologicamente utilizando o seu discurso, de acordo com a situação de produção discursiva em que esteja inserida a oralidade, por exemplo, que a pessoa entenda o momento de usar uma linguagem formal ou a informal, que seja capaz de ouvir as outras pessoas e que saiba se inserir coerentemente em uma conversação, durante um posicionamento discursivo.

Quanto à escrita, é fundamental que o docente que trabalha com a linguagem a questão da adequação ao gênero textual, observando os elementos composicionais, elementos formais e as marcas linguísticas com clareza das ideias. Estes pontos podem garantir à pessoa usar a língua alvo para discutir o tema a ser produzido de forma coerente e coesa. A partir disso, é preciso levar esse conhecimento para a sala de aula para que os alunos (as pessoas) possam escrever um texto que seja compreensível, para este seja passível de compreensão por quem propõe o texto e para quem o leia. Esta seria a maneira de se inteirar de um texto em suas múltiplas interrelações e intertextualidades.

Neste sentido, o processo de formação didático e pedagógica para uma pessoa que estuda a linguagem, como em Letras, precisa estar voltado para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de aprofundamento da abordagem teórico e metodológica dos conteúdos específicos do curso para poderem circular com sua escrita e oralidade de forma mais compreensível possível para as outras pessoas e para si mesmo.

Muito bem, se sabemos o que preciso trabalhar, então, o caso é bem mais simples não é? Não, não é simples. O profissional de

Letras precisa atuar como intermediário com as questões das linguagens, para que as pessoas entendam a relevância dos estudos com esta e ainda, saibam ensinar isso tudo aos seus futuros alunos, na educação básica.

Por todos estes argumentos sobre os estudos com a linguagem e a atuação docente em um mundo real atual, pode-se dizer que vivemos um momento em que a resiliência ou superação tem entrado de forma mais intensa, em todas as áreas da educação. E dessa forma, durante a realização de uma atividade no formato remoto, com um grupo de acadêmicos de um curso de Letras Português/Espanhol fomos levados a pensar, que as discussões voltadas para docência em tempos de pandemia poderiam ser registradas e trazidas em formato de artigo.

Para dar corpo à proposta de um artigo, com bases em dados coletados durante uma atividade remota também se entende que a formação universitária deveria atender as pessoas para toda a vida e para isso seriam necessários, por exemplo, currículos mais flexíveis nas escolas e nas universidades. Para haver maior proximidade da universidade com a comunidade em geral é preciso o desenvolvimento de uma linguagem mais inclusiva entre as pessoas. Para essa efetivação fazem-se necessárias modificações curriculares que pensem os sujeitos acadêmicos e a sociedade como um todo.

Por exemplo, pode-se aproveitar o momento para entender que as universidades são espaços de inclusão de conhecimento e não ao contrário, porque além de pensar uma educação de forma crítica é preciso formar uma sociedade mais igual. Evidentemente que alcançar cem por cento de uma sociedade igualitária é ideal e há uma diferença entre ideal e real. Mas, infelizmente ou felizmente, não se sabe dizer, a pandemia veio escancarar as desigualdades sociais por todo o Brasil.

Para Nunes (2020), a escola no Brasil é meritocrática e assistencialista que treina as pessoas para as provas de acesso às universidades e diz este autor que estas relações educacionais não se sustentarão no formato atual. Mais do que treinar uma pessoa para uma avaliação será necessário uma revisão generalizada no

modelo de educação em que os laços humanos sejam mais fortalecidos, fazendo com que as reformulações no currículo sejam democráticas em sua construção e entendido como um documento processual. A sociedade está em renovação constante e as instituições educacionais precisam seguir essas transformações.

Além disso, é preciso maior diálogo das instituições educacionais com os políticos e para isso é importante entender melhor a nossa formação social e política. Se elegemos alguém é porque também podemos acompanhar o trajeto de atuação dessa pessoa e isso pode ser desenvolvido aguçando a criticidade entre a população de forma geral. Como? Com uma educação mais reflexiva, com um maior desenvolvimento do poder de argumentação entre os cidadãos, por meio dos estudos com a linguagem de forma crítica e reflexiva.

Em estudos anteriores com o tema currículo, por exemplo, percebemos o quão importante é ouvirmos mais a nossa comunidade interna e externa à universidade ou outra instituição educacional como as escolas, pois, conforme Goodson (2013), essas discussões precisam extrapolar os muros dos espaços educacionais e não ficarem confinados no interior destes locais. A educação ocidental, na década de 1960, dava sinais de democratização com um ensino e aprendizagem que chegasse aos públicos mais populares de maneira interdisciplinar.

Entretanto, segundo Goodson (2013), já na década de 1980 houve “uma reação contrária que visava à reestratificação e ao redirecionamento do ensino que teve início sob o título de ‘de volta ao básico’” (GOODSON, p. 32, 2013). Esse movimento com objetivos políticos e sociais visava estratificar a educação com o confinamento das discussões relacionadas à instrução das pessoas, somente dentro dos espaços educacionais.

A discussão então podia ser confinada às disciplinas e dentro de cada escola individual. Por essa razão, uma vez mais, qualquer discussão geral sobre a reestruturação dos objetivos do ensino também podiam ser confinados. É aqui que começamos a enfrentar a crise da

mudança no período pós-moderno. Pois, se a mudança fica confinada no interior desses locais, a própria mudança se restringe de tal forma que já não pode questionar as estruturas básicas do ensino. Com isso, atividades de mudanças operam, na verdade, apenas para manter o *status quo*. Esse é o paradoxo do progressismo que estamos enfrentando atualmente. (GOODSON, p. 32, 2013).

Nestes termos, a citação de Goodson (2013) nos remete ao modelo de educação novamente redirecionada, praticamente em todo o Brasil, no ano de 2020 que, com a chegada da pandemia do COVID – 19, e em 2018 com a subida da extrema direita ao poder político. O que se observa atualmente é uma educação minimizada com leis e resoluções em formato de educação estratificada que divide a sociedade entre os que podem ter acesso a educação e os que precisam lutar para aceder à escola.

Novamente, se percebe que é relevante trabalhar mais com os amplos entendimentos sobre as linguagens, no sentido de ampliar o diálogo com as outras pessoas da família, dos bairros, dos municípios, enfim, onde quer que seja possível promover debates e reflexões de entendimentos sobre o que seja a educação crítica e reflexiva e a quem esta interessa.

Em nosso caso, o trabalho com a formação docente se trata de uma ação política, social e didático-pedagógica fundamental que, para ser efetivada entre as pessoas que atuarão na educação básica é fundamental o entendimento sobre o diálogo de que uma educação democrática também precisa ocorrer na sala de aula, mas que esta ação não esteja restrita a esta.

Uma forma de pensar a educação crítica e reflexiva parece ter sido manifestada com a pandemia do COVID-19 que nos possibilitou ou está nos forçando a uma maior aproximação com as tecnologias e isso é muito importante entre as instituições de ensino para trocarmos mais experiências com outras instituições, sendo não somente de educação, mas, as diferentes organizações presentes em centros urbanos e rurais.

A internet ampliou os encontros entre as pessoas e as *lives* estão nos mostrando essa realidade. A internet pode proporcionar cursos comuns entre as universidades, por exemplo, com outros docentes de vários lugares/instituições sem a presença física e sim virtualmente. Além disso, o ensino em geral em boa parte do ano de 2020 está funcionando com o auxílio da internet. Nestes moldes, desde que haja uma disposição para um diálogo sobre a educação crítica e reflexiva, principalmente neste momento de pandemia a internet apresenta certa relevância, pois, não é seguro estarmos aglomerados em salas de aulas ou auditórios.

A condição de docente de um curso de Letras presencial não é impeditivo para a atuação na educação a distância e tão pouco é um empecilho para que uma adaptação e trabalho com as ferramentas disponíveis para a atuação como docente, em tempos de pandemia, diretamente de meu lar. Quicá, em outras situações, eu nem estaria escrevendo este artigo sobre o posicionamento de futuros docentes de Letras de um curso de licenciaturas de Letras a distância.

Certamente os interlocutores deste artigo poderão questionar sobre a acessibilidade das pessoas aos diferentes canais de comunicação para o acesso a uma educação no formato remoto, seja síncrono ou assíncrono em um curso de graduação ou na educação básica. Sinceramente, nunca tive essa ilusão de que todas as pessoas que são meus alunos de um curso presencial, de um dia para o outro estivessem atuando de forma remota ou a distância.

Entretanto, salas de aulas com 30, 40, 50 e até 60 pessoas não são possíveis no formato de educação presencial, neste momento, por causa da pandemia e de sua propagação na sociedade. Assim, pensar a formação discursiva, com o desenvolvimento dos estudos com a linguagem de uma pessoa que cursa Letras presencial ou distância também se trata de pensarmos em propor questões sobre o formato dos currículos educacionais. Um exemplo, em Braga (2018) é que pudemos levantar e analisar dados e comprovar, com a ajuda de acadêmicos dos cursos de Letras presencial que os currículos dos cursos podem e precisam ser mais flexíveis e menos conteudistas.

Com a pesquisa realizada para meu doutoramento em 2018, foi possível descrever que os assuntos acadêmicos estão um pouco distantes da própria comunidade universitária e infelizmente, ainda existem pessoas que desconhecem o que é e para que serve uma Universidade Pública. Grosso modo, acreditamos que isso está diretamente relacionado também à falta de debates e reflexões entre docentes, acadêmicos e a parte administrativa de instituição e para isso se faz necessário para o desenvolvimento mais crítico e reflexivo da linguagem para a ampliação dos discursos que transitam nos currículos educacionais.

Desta maneira, entendemos que um estudo sobre o entendimento de futuros docentes em nosso caso, de Línguas Portuguesa e Espanhola e suas Literaturas a distância podem promover narrativas sobre o momento atual de pandemia de um vírus, sobretudo desconhecido e que desses entendimentos possamos utilizar a formação discursiva de uma pessoa que estuda a linguagem, para a percepção da importância do trabalho com a formação humana antes que essa pessoa vá para a sala de aula ou a entenda melhor, se já estiver atuando como docente.

3. Materiais e metodologias adotadas

O artigo em pauta está embasado pela pesquisa qualitativa. Para Flick (2013), a pesquisa qualitativa precisa considerar as pessoas que participaram efetivamente do trabalho, pois, a elaboração de uma pesquisa qualitativa apresenta significados e esse resultado pode influenciar os efeitos apresentados em documentos, como um artigo científico, por exemplo.

O método de coleta de dados foi a entrevista narrativa (FLICK, 2013), em que se abordou o assunto sobre a atuação docente em tempos de pandemia do COVID-19. Em um encontro remoto, os participantes foram dando seus pontos de vista, com seus relatos

narrativos a partir de leituras, estudos, apontamentos e experiências profissionais, além de um vídeo de (NÓVOA²,2020).

Considerando que se tratou de uma atividade de um curso a distância, realizado de forma síncrona, aos acadêmicos deste curso de Letras, lhes foi solicitada autorização para gravar e posteriormente para a utilização das narrativas para a realização de artigo científico havendo concordância por unanimidade para a proposta. Neste artigo, as pessoas serão tratadas anonimamente com um pseudônimo A1; A2 e assim sucessivamente.

Para organizar e analisar os dados coletados utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2016). Para a autora a Análise de Conteúdo não estuda a linguagem como o entendimento dos linguistas, de forma que se para a linguística o importante seria o entendimento da língua em seus diversos aspectos a análise de conteúdo vai tratar da fala, do ato de fala, da língua em uso, “a análise de conteúdo trabalha com a fala, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis”. (BARDIN, p. 49, 2016).

Diante de alguns questionamentos sobre o ser docente em tempos de pandemia, da amplitude que é a formação para atuar com a linguagem e tomando como ponto de partida a futura atuação como profissional de Letras que é abrangente, por estar voltada para a atuação na sala de aula, além de considerar que o grupo de acadêmicos, os participantes iriam tratar do tema da ação docente em tempos de pandemia nos sentimos incentivadas a trazer tais conteúdos para a construção de um artigo.

A atividade foi previamente marcada e o tema geral foi a importância da docência na sociedade em tempos de pandemia do COVID-19. Durante a realização da atividade ficou decidido, pelo grupo, que as falas seguiriam a ordem alfabética e dessa maneira, ao chegar a sua vez, cada participante pode expor um posicionamento. Destaca-se que, pelo menos 15 (quinze) dos 20 (vinte) participantes estão cursando sua segunda licenciatura e por isso, já são docentes e têm experiências com a sala de aula.

² https://www.youtube.com/watch?v=FNF7i_Dpflo

Neste artigo são trazidas algumas das categorias criadas, a partir das narrativas dos participantes que foram transcritas e organizadas em categorias específicas, a partir das respostas encontradas entre as narrativas transcritas, dos (20) vinte participantes da atividade.

A partir da realização da atividade e com a permissão para a gravação transcreveu-se as respostas com a numeração de 1 a 20. Após serem justapostas as narrativas, partiu-se para a criação das categorias e estas foram formadas a partir de respostas com conteúdos discursivos aproximados sobre um tema abordado. As narrativas deram origem a 5 (cinco) categorias, conforme segue: Categoria 1- Docente será mais valorizado após a pandemia. Categoria 2- Desvalorização do profissional docente. Categoria 3 – Visibilidade dos problemas sociais na sociedade. Categoria 4 – Perda de aquisição de conhecimentos por parte de alunos/as. Categoria 5 – Adaptação, acolhimento e afetividade.

Um esclarecimento necessário se refere ao fato de alguns participantes aparecerem em mais de uma categoria, pois, cada pessoa tinha a liberdade para expor suas ideias sobre o tema – docência em tempos de pandemia - sem que lhe fosse cortada a palavra.

4. As narrativas em ação durante a realização de uma atividade

A etapa em que são analisados os dados o pesquisador considerará as respostas reconstruídas em termos aproximados à narrativa original de cada participante. A comparação entre as respostas é necessária uma vez que a pesquisa qualitativa atua com conteúdos aproximados, obtidos a partir da narrativa de cada participante. Assim, não interessa a quantidade e sim a qualidade das respostas afins encontradas em cada resposta sobre um determinado tema (FLICK, 2013)

A primeira categoria que apareceu nas narrativas, possivelmente se deu por estar presente entre os primeiros participantes que disseram que uma consequência possível da

ocorrência da pandemia da COVID-19 talvez fosse uma maior valorização docente: Categoria 1- Docente será mais valorizado após a pandemia.

Nesta categoria somaram-se 8 (oito) respostas e uma delas é esta: *A1 - A educação parece que terá mais visibilidade e flexibilização, após a pandemia.*³ As pessoas que apontaram que o docente poderia sair fortalecido, depois da pandemia, disseram acreditar que os pais dos alunos finalmente perceberiam a importância do trabalho do docente com seus filhos e algumas respostas narram ter ouvido de pais de alunos o quão importante são os docentes, vejamos uma destas respostas: *A17- Maior valorização dos pais para os docentes, pois, aqueles acreditavam que as docentes só brincavam na escola. O melhor parece não ser o bastante. Fazer o possível dentro do ideal para seguir com a educação.*

As respostas de A1 e A17 são animadoras quando se trata de entender o posicionamento de docentes que estão acompanhando alunos e pais na realidade da nova modalidade, no formato remoto de ensino, em escola de educação básica estadual ou privada. Entretanto, conforme Tardif (2014), o docente tem sido levado a acreditar que é capaz de lidar com toda adversidade dentro da educação de massa. E esta crença abarca um número grande abstrações que são desconsideradas como, por exemplo, a quantidade de trabalho vivenciada por profissionais da educação. Trazendo essa vivência para a pandemia, os docentes foram expostos a trabalhos com tecnologias, por vezes ainda desconhecidas ou inacessíveis, até a chegada do COVID-19.

O ensino ou a arte de ensinar conhecida como pedagogia é utilizada como forma de “coordenar diferentes meios para produzir resultados educativos, isto é, socializar e instruir os alunos em interação com eles, no interior de um determinado contexto, tendo em vista atingir determinados objetivos, finalidades, em suma, determinados resultados”. (TARDIF, p. 118, 2014). E devido à característica humana do ensino, a pedagogia é

³ O itálico marca as falas dos participantes.

uma forma de interação entre o profissional da educação e seus alunos, que trazem em seu cerne as relações entre as pessoas.

Neste sentido, a 'Categoria 1- Docente será mais valorizado após a pandemia'⁴ apresenta esta característica de certa esperança por parte dos participantes, que avaliam como positivas as experiências educacionais vivenciadas durante a pandemia da COVID-19. Diante de proposições com certo entendimento, por parte de pais de alunos, ao dizerem que pensavam que docentes só brincavam na sala de aula, durante o tempo que estes estavam na escola como citado na narrativa de A17 e que, passaram a entender a necessidade da vida escolar, como forma de ampliação dos conhecimentos educacionais de seus filhos, ainda que estes estejam em séries iniciais da formação escolar.

Na contramão da primeira categoria está a Categoria 2- Desvalorização do profissional docente. Conforme se percebe, nesta categoria não é entendida nenhuma relação positiva da pandemia para com a classe docente.

A pandemia confere à realidade uma liberdade caótica, e qualquer tentativa de a aprisionar analiticamente está condenada ao fracasso, dado que a realidade vai sempre adiante do que pensamos ou sentimos sobre ela. Teorizar ou escrever sobre ela é pôr as nossas categorias e a nossa linguagem à beira do abismo. (SANTOS, 2020, p.13).

Neste sentido, a realidade aqui vivenciada diz respeito ao caos produzido nas vidas das pessoas, principalmente porque se tem clareza de que a realidade da situação enfrentada por docentes não difere da maior parte da população mais pobre do país. Isso se dá porque é sabido que os docentes pertencem ao grupo profissional desprestigiado social, econômica e politicamente em relação a outras profissões. (TARDIF, 2014).

Desta feita, usar a linguagem como forma de expor alguns pontos sobre a profissão docente seja em tempos de pandemia ou não merece espaço, ainda que com esta ação estejamos levando

⁴ Aspas simples marcam as categorias.

determinados posicionamentos sobre a profissão do docente ao abismo, conforme apontado por Santos (2020).

O participante a seguir faz apontamentos conforme segue sobre a pandemia e a educação, *A2 - A educação segue desvalorizando os docentes durante a pandemia (trabalha mais do que trabalhava por ter que além de trabalhar com as atividades precisa atender alunos, pais, filhos, etc.). Temos que mostrar trabalho para justificar o nosso salário, mas, isso não garante aprendizagem.*

O entendimento deste participante sobre sua posição na sociedade apresenta um entendimento sobre a pedagogia utilizada com as ações educacionais, durante a pandemia. E a parte frustrante aparece claramente quando o participante se refere a ter que trabalhar com outro formato de educação para justificar o seu salário. Essa realidade é visibilizada na página do Instituto Península (2020), ao apresentarem uma pesquisa sobre a falta de suporte para os docentes, durante a pandemia que em uma porcentagem alta, estes docentes dizem não se sentirem preparados para a atuação com o novo formato de educação remota.

Além disso, em Santos (2020, p.12), o autor faz referência aos elementos que ferem a possibilidade de a sociedade, ou neste caso, os docentes experimentarem uma condição na educação que minimamente os representem de forma mais visível.

A invisibilidade decorre de um sentido comum inculcado nos seres humanos pela educação e pela doutrinação permanentes. Esse sentido comum é evidente e é contraditório ao mesmo tempo. Todos os seres humanos são iguais (afirma o capitalismo); mas, como há diferenças naturais entre eles, a igualdade entre os inferiores não pode coincidir com a igualdade entre os superiores (afirmam o colonialismo e o patriarcado). Este sentido comum é antigo e foi debatido por Aristóteles, mas só a partir do século XVII entrou na vida das pessoas comuns, primeiro na Europa e depois no resto do mundo.

Essa menção a invisibilidade de um grupo na sociedade é praticado rotineiramente entre as pessoas. Assim, docentes

parecem fazer parte de um grupo robotizado que não é dotado de sentimentos e enfermidades como outras pessoas. Portanto, o que se têm veiculado pela mídia aberta e fechada são crenças relacionadas ao retorno de aulas presenciais como se apenas os alunos pudessem sofrer algum prejuízo com o vírus. Uma das respostas de um participante vai neste sentido, *A20- Flexibilização dos recursos novos e isso requer gerenciar o espaço e o tempo. Docente tem que usar os próprios recursos para dar aulas. Docente também tem vida própria para seguir em tempos de pandemia. Dificuldade de acesso por algumas famílias. Não é hora de criticar e sim de acolher e trabalhar da melhor forma com o que tem disponível. Cuidar com a valorização do docente no pós-pandemia, este profissional é necessário para seguir com a educação na sala de aula.*

Conforme a resposta de A20, docentes também tem vida e a este profissional lhe são atribuídas tarefas, sem que haja qualquer preocupação com a sua condição para atender ou não determinada demanda na educação. Essa preocupação vai ao encontro da próxima categoria que enfatiza a diversidade de problemas sociais em decorrência da pandemia. Segue o que diz a Categoria 3 – Visibilidade dos problemas sociais na sociedade.

De repente, a pandemia irrompe, a luz dos mercados empalidece, e da escuridão com que eles sempre nos ameaçam se não lhe prestarmos vassalagem emerge uma nova claridade. A claridade pandêmica e as aparições em que ela se materializa. O que ela nos permite ver e o modo como for interpretado e avaliado determinarão o futuro da civilização em que vivemos. Estas aparições, ao contrário de outras, são reais e vieram para ficar. (SANTOS, 2020, p.10).

Nesta citação de Santos (2020), a palavra que mais evidencia a subserviência de um grupo sobre o outro é o termo ‘vassalagem’, pois, uma ação clara que como diz o autor, que se materializa na pandemia é a sujeição da maioria da população da terra tem que se submeter. E esta situação aparece entre as respostas dos participantes desta pesquisa. *A16- Muita dificuldade no formato EaD*

para a educação básica. Problema social nas casas das pessoas em que falta aparelho, internet e atenção dos pais e docentes. Docentes tendo que usar recursos próprios para atender a escola. Exclusão aumentada e exposta para a sociedade. Existe o esforço, mas, parece não haver a aprendizagem. Maior humanização entre as pessoas na educação. Maior união entre pais, escolas, docentes, saúde, política, assistência social.

As excepcionalidades advindas do vírus em 2020 no Brasil, infelizmente organizadas e lideradas por classes sociais com maior poder econômico, político e social não se sentem intimidadas a realização de ações que tiram proveito diante da fragilidade de outros seres humanos, com menor ou nenhum poder mercadológico, por exemplo. Assim, diz Souza (2020) que diante da falta de alternativas impostas, por políticos de extrema direita, que levaram populações a acreditarem que a democracia não consegue encontrar alternativas para a sociedade sair da crise, estes grupos conservadores encontram formas de entrarem nas vidas das pessoas da pior maneira possível e arrastá-las juntas para a tal vassalagem, popularmente se diz que é a manada cegamente seguindo um guia, ainda que não saibam para onde caminham.

A categoria seguinte desvelou que também existe uma preocupação entre os futuros docentes de Letras com a questão da aquisição do conhecimento entre os alunos. Categoria 4 – Perda de aquisição de conhecimentos por parte de alunos/as. Esta evidência fica marcada em algumas narrativas que está representada, por exemplo, na fala de A3 – *A necessidade de vivência com outras tecnologias chegou muito repentinamente e todos tiveram que se adaptar a uma realidade que demoraria mais tempo. Existe muita perda na aquisição de conhecimento.*

Conforme a narrativa do participante A3, a questão da perda de aquisição de conhecimento está relacionada não somente ao fato de ter havido uma mudança grande no formato da educação, como também a falta de tempo para que o público alvo, no caso os alunos e professores tivessem mais tempo para irem se adaptando à tecnologia necessária para a realização de atividades no formato remoto.

Conforme Sanz; Sainz e Capilla (2020), as crianças de pouca idade de séries iniciais precisam mais da presença dos pais para os auxiliarem com as atividades que não serão realizadas na modalidade presencial. Anteriormente, tinham o apoio de um docente, na sala de aula e no novo formato de educação, a criança terá que ver explicações em uma televisão, um computador ou um celular, seja qual for o meio para o acesso à aula e realizar as atividades.

O problema é que dispor do curso gravado leva a que confiemos que “em breve veremos a aula”. E o resultado ressentir-se. Na sua reflexão, faz referência a outro aspecto fundamental no ensino a distância: o ensino a distância exige um maior grau de compromisso e disciplina. Se tal for alcançado, o aproveitamento, contudo, no caso concreto que nos ocupa, em que os alunos são crianças, algumas de baixa idade, é evidente que são os pais que têm de assumir o compromisso com a formação dos seus filhos. Devem velar para que estejam em contato com os seus estabelecimentos de ensino e docentes e realizem as atividades formativas que estão previstas. (SANZ; SAINZ; CAPILLA, p. 9, 2020).

Nesta citação é possível se perceber a concordância em que uma criança, ainda que esta tenha contato com os meios tecnológicos desde muito cedo em sua vida, precisará de certo treinamento para organizar uma rotina diferente daquela que estava acostumada no formato de ensino presencial.

Outra narrativa que pode ser acrescentada a essa reflexão é a de A4- *Adaptação às ferramentas de ensino remoto. Difícil para os alunos e há perda de aprendizado. Falta de interesse. Dificuldade na interação entre docentes e alunos. Retomar a educação será preciso.* Neste caso, além do participante citar a dificuldade com as novas ferramentas de acesso ao ensino, também aparece uma fala sobre a falta de interesse do aluno e a dificuldade de interação entre docente e aluno.

A narrativa de A4 demonstra a citação de Sanz; Sainz e Capilla (2020) ao chamar a atenção para a questão do pouco interesse. Uma atividade interessante para uma criança pode não ser se sentar em

frente ao seu celular e assistir a uma aula, por exemplo, é mais provável que a criança se interesse por um jogo ou algo do gênero. Por isso, se não houver a presença de um adulto, sejam os pais, ou outra pessoa que se mantenha ao lado da criança afirmando a importância de realizar determinada atividade dificilmente essa criança se manterá atenta, ainda que seja uma televisão, computador ou celular.

Na continuidade tem-se a Categoria 5 – Adaptação, acolhimento e afetividade. Essa categoria foi bastante representativa entre as narrativas, quase todos os participantes deram uma resposta que se aproximasse dos tópicos adaptação, acolhimento e afetividade. *A8- A educação infantil precisa dos pais o tempo inteiro para tentar entender o conteúdo passado pela televisão. Questionamento da própria capacidade e ao mesmo tempo o apoio dos pais em dar retorno sobre o quão importante é a professora do outro lado da TV. Importante o trabalho com o lado afetivo das pessoas para não perder o vínculo com a criança. Não é o momento de julgar e nem de abandonar alunos/as, é hora de recomeçar. A9- Esperança é a palavra em tempos de pandemia e a preocupação precisa ser voltada para as classes sociais menos favorecidas, afinal o índice de pobreza no Brasil é muito alto, por isso esse é o momento de pensar como será o acolhimento a esses alunos no pós-pandemia, porque será necessário um trabalho com a recuperação com acolhimento.*

As duas narrativas são trazidas sequencialmente para que a reflexão sobre o discurso presente entre os participantes A8 e A9 sejam analisadas, no sentido dessa posição em que os participantes lembram a importância de entender o momento da pandemia como uma passagem. De acordo com o docente Santos (2020, p.5), existe uma crise no mundo desde a década de 1980 e com maior imposição do neoliberalismo no mundo capitalista em que as finanças tomaram conta de todos os setores. “Por exemplo, a crise financeira permanente é utilizada para explicar os cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou a degradação dos salários. E assim obsta a que se pergunte pelas verdadeiras causas da crise”.

As narrativas dos participantes A8 e A9 desvelam certa preocupação com as outras pessoas que estão do outro lado da tela de uma televisão, um telefone ou um computador. Neste sentido, estas narrativas parecem não tratar da questão da crise diretamente, entretanto, é visível que a educação está sendo afetada fortemente pela pandemia do COVID-19, juntamente com outras áreas é claro. Assim, se o movimento de desmonte da democracia já está instalado na sociedade ocidental, pelo menos, por parte de pessoas conservadoras e neoliberais é certo que o mesmo grupo se aproveita do vírus para agravar a situação de crise entre as classes sociais menos favorecidas oferece migalhas como forma de assistência social para manter o rebanho controlado.

Neste sentido, a Categoria 5 – Adaptação, acolhimento e afetividade expõe a compreensão pelos futuros docentes da fragilidade experienciada não somente por crianças em idade escolar, como também por seus cuidadores e entre os docentes. E a preocupação exposta por meio das narrativas demonstra um nível de compreensão entre as pessoas sobre a questão do acolher respeitando a diversidade de dificuldades sociais que o COVID-19 trouxe à realidade.

5. Considerações finais

O objetivo do artigo foi realizar uma análise de narrativas de um grupo de docentes em formação inicial, em um curso de Letras a respeito da ação docente, durante a pandemia do vírus COVID-19, para essa proposição acredita-se que houve êxito. Entre as narrativas encontraram-se argumentos apontando questões sociais e econômicas relacionadas à pandemia e como estes assuntos estão inseridos na vida educacional de docentes e alunos. Para o pesquisador Santos (2020, p.5), a atual situação de pandemia vivenciada pelo globo terrestre veio agravar uma crise re-criada na sociedade, como forma de dominação entre os povos.

A actual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980— à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro—, o mundo tem vivido em permanente estado de crise. [...] Por exemplo, a crise financeira permanente é utilizada para explicar os cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou a degradação dos salários.

E com esta pesquisa o que pode ser observado entre as narrativas é uma afirmação dessa situação de crise recriada, de acordo com o autor, para ratificar as diferenças sociais e a imposição de meios de estabelecer uma política para agravar os problemas ecológicos no planeta. A citação de Santos (2020) chama a atenção o modelo de política social utilizada para objetar e assolar os investimentos na educação, por exemplo. Se a educação já está neste círculo de decadência em investimentos financeiros, por parte do Estado desde a década de 1980 não seria novidade a discrepância social entre as pessoas, no caso desta pesquisa no interior do Brasil, durante uma pandemia em 2020.

Todas as categorias surgidas com as narrativas estão ligadas ao que diz Santos (2020). Categoria 1- Docente será mais valorizado após a pandemia. Categoria 2- Desvalorização do profissional docente. Categoria 3 – Visibilidade dos problemas sociais na sociedade. Categoria 4 – Perda de aquisição de conhecimentos por parte de alunos/as. Categoria 5 – Adaptação, acolhimento e afetividade.

Inicialmente, a Categoria 1 evidencia a necessidade de reconhecimento pelo ofício de uma classe de trabalhadores que somos nós, os docentes. Essa categoria, conforme descrita (docente será mais valorizado após a pandemia) deixa claro que docentes são desvalorizados na sociedade como profissionais e in-felizmente alguns participantes (que já são docentes ou estudam para sê-lo) acreditam que uma pandemia poderá despertar nas pessoas a importância da docência na e para a sociedade.

Outro pesquisador Tardif (2014) fala de saber docente e ao comparar a docência com outras áreas de atuação na sociedade, o autor esclarece que o ensino não se trata de algo palpável e de simples condução. A ação docente parece não ser compreendida como uma profissão, mas é importante que o Estado e a sociedade entendam que a educação, a escola e os docentes “formam um conjunto de representações a partir das quais os docentes interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões”. (TARDIF, p. 49, 2014).

Assim, se a crise na educação, na economia e na política é permanente provavelmente a des-valorização do docente independe da pandemia, mas será agravada conforme apresentado por Santos (2020) e pode ser que o docente seja mais valorizado conforme a categoria 1 ou ainda, seja mais desvalorizado ainda, de acordo com as narrativas inseridas na categoria 2 que dizem que haverá maior desvalorização do profissional docente durante a pandemia. Um estudo sobre os efeitos da pandemia na educação, realizado por pesquisadores da Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI) afirma que:

No pior cenário, em que a formação online fornece apenas metade da aprendizagem proporcionada pelo ensino presencial, o impacto seria de 0,5 pontos, ou 100 euros/ano. Pode parecer uma estimativa baixa, mas deve-se ter em conta que o encerramento das escolas afeta estudantes de todos os níveis de ensino. (SANZ; SAINZ & CAPILLA p. 14, 2020).

Conforme é possível perceber com a nota há uma preocupação por parte da OEI com o fechamento de escolas e com a qualidade do ensino online, em comparação ao ensino presencial e isso também apareceu nas categorias 3 – Visibilidade dos problemas sociais na sociedade e na Categoria 4 – Perda de aquisição de conhecimentos por parte de alunos/as. Evidentemente que essa citação de Sanz; Sainz e Capilla (2020) também contempla a Categoria 2 - Desvalorização do profissional docente, pois, se

haverá fechamento de escolas é bem possível que haja mais docentes desempregados, o que pela lógica do capitalismo gerará excesso de mão de obra docente e perdas salariais.

Para fechar essa reflexão e concordando com Santos (2020), o final desta pandemia será de nosso retorno às ruas, escolas, casas de familiares e lugares outros que queiramos visitar com o intuito de termos certeza de que, afinal o mundo segue e provavelmente queiramos assimilar, como nunca, essa certeza para tornar a vida pós-pandemia do COVID-19 mais leve.

Entretanto, a tal crise na educação, na economia, na cultura, no meio ambiente e na política provavelmente seguirão acirradas e o que nos resta enquanto docente é acreditarmos conforme os participantes desta pesquisa que sim, é possível que a docência seja mais valorizada no pós-pandemia e que as questões humanitárias de valorização entre os seres humanos sejam predominantes conforme afirma o participante A6 seja possível mais harmonia e compreensão. *A6- Construção de uma rede online em que os pais passam a assistir as aulas juntos com os filhos. Não é hora de julgar se é bom ou ruim e sim de olhar para o que se tem e tentar dar o melhor, lembrando que todos estão aprendendo.*

6. Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edição vista e ampliada. Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRAGA, Lucimar Araujo. **Relações de currículo na formação inicial de professores: uma análise a partir das concepções de licenciandos do Curso de Letras**. Tese de Doutorado. Ponta Grossa, 2018.
- FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia da Pesquisa: Um guia para iniciantes**. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.
- GOODSON, F. Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização**. Tradução: Vera Joscelyne. 2ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

Instituto Península. Disponível em: <https://www.instituto-peninsula.org.br/em-quarentena-83-dos-docentes-ainda-sentem-despreparados-para-ensino-virtual-2/>, acesso 20/07/2020.

NÓVOA, Antônio. Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FNF7i_DpFIo, acesso 05/05/2020.

NUNES, César. **A escola tradicionalista foi aniquilada com a pandemia**. Disponível em: http://movinovacaonaeducacao.org.br/noticias/cesar-nunes-a-escola-tradicionalista-foi-aniquilada-com-pandemia/?fbclid=IwAR2VHc5rZj5CIhjGIDZvfHNUcm_b8uRpc6out8EUR5GUePPO6JRu7vnkEL8, site: movimento de inovação na educação, 13/05/2020, acesso 10/07/2020

SANTOS, Boaventura Souza. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: EDIÇÕES ALMEDINA, S.A. 2020.

SANZ, Ismael; SAINZ, Jorge; CAPILLA, Ana. **Efeitos da crise do COVID-19 na educação**. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Área de Educación Superior, Ciencia y ETP Bravo. Madrid, España, 2020, disponível em: www.oei.es, acesso 10/04/2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professor**. 17^a. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude (Orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Trad. Lucy Magalhães. 6^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UEPG, PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO - Licenciatura em Letras Português-Espanhol, 2018. Aprovado pela Resolução CEPE N^o016/2015, Reformulado pela Resolução CEPE N^o 03/2018.

RESOLUÇÃO CNE N^o 4, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>, acesso 15/03/2020.

RESOLUÇÃO CNE/CP N^o 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017, disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf, acesso 15/03/2020.

DOCÊNCIA E AS COMPREENSÕES DE JOGOS E BRINCADEIRAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Loide Cavalcanti Daniel
João Carlos Pereira de Moraes

Introdução

Na Educação Infantil, brincar é uma importante forma de comunicação. Por meio deste ato, a criança pode reproduzir o seu cotidiano, num mundo de fantasia e imaginação. A brincadeira possibilita o processo de aprendizagem da criança, uma vez que facilita a sua construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem.

Ao nos aprofundarmos no assunto, podemos considerar que brincadeira infantil seja uma das primeiras formas de intervir no mundo, já que permite a criança a 'parodiar' situações reais e operacionalizar respostas para elas. Nesse sentido, como aponta Brougère (2002), brincando o sujeito se desenvolve em sua integralidade, nos seus aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo.

Entretanto, nem sempre isso é valorizado na escola. Muitos docentes ainda questionam o valor da fantasia e do jogo na escola. Nesse sentido, essa pesquisa visa criar elementos para responder a seguinte problemática: Como os profissionais que trabalham na Educação Infantil compreendem o papel do jogo nas práticas escolares?

Para galgar reflexões sobre esta questão, discutiremos a seguir os referentes temas: 1) a teoria de Piaget e o conceito de jogo e 2) o perfil do profissional de educação infantil. Finalizamos o trabalho,

apresentando as respostas de um questionário aberto feitos com três profissionais de Educação Infantil sobre o tema.

A teoria de Piaget e o conceito de jogo

Jean William Fritz Piaget nasceu na suíça em 1896 e morreu em 1980, considerado um renomado epistemólogo, contribuiu significativamente para o estudo do desenvolvimento cognitivo do sujeito e para entendimentos de como nos relacionamos com o conhecimento. Entre as características de suas obras, podemos destacar sua ênfase na importância do lúdico para o desenvolvimento das crianças, como jogos e brincadeiras. Para ele, “a atividade lúdica é o berço das atividades intelectuais da criança, sendo por isso, indispensável à prática educativa” (PIAGET, 1975, p.3).

O autor considera em suas obras o jogo como essencial para o desenvolvimento infantil. Piaget afirma (1975, p. 22) que “os jogos são admiráveis instituições sociais”, porque ao jogar as crianças desenvolvem suas habilidades sociais e criam um relacionamento grupal. O relacionamento social desenvolve-se na vivência de situações estratégicas de liderança e cooperação, onde a criança começa a perceber quais seus limites e os limites dos outros. Nesse sentido, os jogos atuam também como redutores das tensões do grupo, permitindo a participação e integração negociada.

Conforme o epistemólogo (1896), ainda, ao brincar a criança apreende a realidade, pois tem a oportunidade de recriar situações vividas na vida real. Nessa perspectiva, jogar potencializa o desenvolvimento afetivo, pois a criança aprende a aceitar e submeter seus impulsos e desejos às exigências do jogo, aprendendo a conviver com frustrações e alegrias, além de aceitar os outros e as suas atitudes.

Pautado nos estudos piagetianos, Barbosa (2010) ressalta que, ao criar soluções que lhe permitam jogar, a criança toma consciência das suas potencialidades de intervenção social e de aprendizado. Ao jogar é necessário raciocinar, julgar, argumentar e

chegar a um consenso, elementos indispensáveis para a construção da criticidade humana.

Além das questões sociais, os estudos de Piaget apontam que, na brincadeira, a criança desenvolve o pensamento lógico e o cognitivo (BROUGÈRE, 2002), permitindo o treino das operações do pensamento, como a criatividade, a capacidade de associar, discriminar, analisar, bem como as habilidades estratégicas. Quanto às práticas corporais, no desenvolvimento motor, o jogo permite melhorar as aptidões motoras, elevando as capacidades de força, velocidade, resistência, flexibilidade, coordenação, lateralidade, estruturação das noções de tempo e espaço etc (PIAGET, 1998).

Segundo Huizinga (2001), o jogo para criança não é igual ao jogo dos adultos. Para a criança trata-se de um momento em que, de modo geral, ocorre a aprendizagem, já para o adulto, normalmente, é sinônimo de recreação. Ou seja, as significações dadas são diferentes, o que faz, muitas vezes, o adulto compreendê-lo como perda de tempo para a criança.

Kishimoto (1998), ao discutir o assunto, ressalta que o jogo, os brinquedos e as brincadeiras são termos que terminam se misturando. Frente a isso, a autora (KISHIMOTO, 2002) conceitua jogo a partir da função que exerce.

Os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e democracia, porque enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social (p.15).

Frente a isso, percebemos que o jogo é uma atividade que contribui para o desenvolvimento da criatividade da criança tanto na sua criação como também na sua execução. Além desses mecanismos de criativa, na atualidade, já há algumas tendências em que o educador e/ou criança elabora os jogos e brincadeiras a

serem desenvolvidos. Essa ação favorece o desenvolvimento de habilidades motorias e sensoriais, estimulam o raciocínio. Sobre isso, Kishimoto (1999) ainda comenta que “os jogos de construção são considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver as habilidades das crianças” (KISHIMOTO, 1999, p. 40).

Paralelo a esses aspectos, podemos considerar o jogo como de fácil trabalho escolar. Os jogos infantis caracterizam-se pela simplicidade de organização e pela pouca ou nenhuma necessidade de materiais. Porém, para sua efetividade como prática pedagógica, o planejamento docente é fundamental. Sendo que planejar não é enriquecer a aula, mas entender que as ações dos professores precisam ser claras quanto aos objetivos e finalidades a serem alcançados.

Perfil do professor/ profissional da educação infantil

É praticamente impossível falar na educação, sem analisar a formação e a prática do professor, pois estas estão fortemente ligadas à qualidade de ensino. Mesmos sabendo das dificuldades atuais de trabalho, esses são os agentes responsáveis pela transformação social da comunidade escolar. Assim, de certa forma, é delegado ao professor o potencial para superar as mazelas do ensino escolar. Entretanto, segundo Oliveira (2006), o processo de formação docente atual é julgado como ineficaz, e, portanto, precisa ser repensado. Em resposta a essa expectativa, são sugeridas mudanças substanciais no processo de formação de tais profissionais.

De acordo com Kramer (2006), por exemplo, a formação de profissionais da educação infantil é um desafio que exige uma ação conjunta entre as instâncias municipais, estaduais e federais. Nesse nível, no que diz respeito à formação continuada, verifica-se que existe uma grande distinção no nível de formação dos educadores e profissionais, alguns lócus contam com profissionais que possuem somente ensino médio e outros com sujeitos formados em nível de especialização. Já no que se refere à formação inicial, pode-

se destacar a conquista legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996 (BRASIL, 1996) que garante como formação mínima para o atendimento às crianças da Educação Infantil a formação na licenciatura em Pedagogia.

Segundo Paschoal e Machado (2007), o cuidar e educar são categorias que estão relacionadas à formação inicial do professor para a Educação Infantil. A primeira visa manter a criança em condições adequadas para o seu bem estar, tais como alimentação, higiene pessoal, entre outras. Já no educar, espera-se um profissional que tenha formação adequada para desenvolver a capacidade cognitiva da criança através de atividades dirigidas. Muitas vezes, até mesmo entre os próprios educadores, distinguem entre essas categorias no espaço escolar.

Nesse sentido, tanto para o ato de cuidar quanto de educar são necessárias discussões teóricas aprofundadas e reflexões constantes sobre a prática. Em ambos os casos, a formação do docente deixa a desejar, pois, ao priorizarem um aspecto em detrimento do outro, não desenvolvem uma proposta de trabalho integrado junto à criança pequena (PASCHOAL; MACHADO, 2007).

Desse modo, as instituições de Educação Infantil devem buscar delinear as suas especificidades, sem perder de vista que o trabalho a ser realizado com as crianças deve assumir um caráter de intencionalidade e de sistematização, sem cair na reprodução das práticas familiares, hospitalares ou escolares (CERISARA, 1999).

A melhor qualidade professoral revela-se na sensibilidade do gesto docente, na orientação de sua ação para trazer o prazer e a alegria ao contexto do seu trabalho e à sua relação com as crianças. Alegria essa, no melhor sentido, resultante do contato com o mundo e da ampliação da busca e construção de conhecimento sobre ele mundo humano e físico/natural (DALLABONA; MENDES, 2004).

De acordo com Rau, Romanowski e Martins (2005):

A formação de professores trabalha com aspectos culturais, pois o sujeito ao desejar ser professor assume posições epistemológicas e culturais. Partem de alguns pressupostos determinantes de sua

formação e atuação, como os saberes que perpassam pelo saber acadêmico e o saber pedagógico, que por sua vez será significativo no processo de ensino aprendizagem. Um destes saberes é o que trata da relação professor aluno, permeado pelos conteúdos acadêmicos, que embora sejam trabalhados de forma sistemática exigirão do professor diferentes tipos de conhecimentos, entre eles a subjetividade existente nas relações sociais. Por isso, se faz necessária a formação de professores que estejam dispostos a refletir sobre sua prática pedagógica, a fim de torná-la um instrumento que permita a sua reflexão crítica, visando adequar sua prática de acordo com o contexto em que o sujeito está envolvido, bem como aprimorar as metodologias utilizadas em sua prática pedagógica (2005, p.651).

Frente a esse debate, a formação dos profissionais da Educação Infantil deve proporcionar, além dos conhecimentos teóricos voltados para o desenvolvimento da criança e suas especificidades, também conhecimentos voltados à questão prática, abrangendo estágios na Educação Infantil e boas reflexões sobre o mesmo.

Metodologia

O estudo baseia-se na perspectiva qualitativa, com o objetivo de analisar como os profissionais que trabalham na Educação Infantil compreendem o papel do jogo nas práticas escolares.

Sujeitos

A pesquisa de campo foi realizada a partir dos conceitos de três profissionais da Educação Infantil, caracterizados aqui como P1, P2 e P3.

Instrumentos

Para a coleta de dados foi feito um questionário aberto contendo dez perguntas, sendo todas para avaliar o objetivo da pesquisa.

Procedimentos

Para organização do trabalho, primeiramente selecionou-se uma escola de Educação Infantil e, conseqüentemente, três professoras para aplicação do questionário. Em seguida, enviou-se aos mesmos, Termos de Esclarecimento Livre e Consentimento (TLEC). Recolhidos os termos, os pesquisadores aplicaram os questionários aos docentes, recolhendo-os três dias após.

Análise dos dados

As análises dos dados foram realizadas perante os discursos proferidos pelos professores, contrastando as respostas entre si e com o referencial teórico estudado. Os resultados são apresentados de forma descritiva, utilizando-se a ordem das indagações no questionário.

Resultados e discussões

Abaixo são apresentados os resultados e, conseqüentemente, nossas discussões sobre as respostas dos professores de Educação Infantil.

1 - Caracterização do grupo

Tabela 1: caracterização do grupo

Profissional	Respostas
P1	Tenho 44 anos, com educação infantil há 1 ano
P2	Tenho 33 anos, trabalho na educação infantil a 5 anos.
P3	Tenho 47 anos, estou atuando na área há 13 anos.

Fonte: a pesquisa.

O grupo é formado por profissionais de idades relativamente próximas e tempo de trabalho variado. Todas as professoras (P1, P2, P3) estão na faixa de idade entre 33 a 47 anos. Porém, enquanto

P1 está atuando há apenas um ano na Educação Infantil, P3 está a 13 anos nesse nível de ensino. Ou seja, as experiências são diferenciadas.

2 - Objetivos pretendidos no trabalho com jogos na Educação Infantil

Tabela 2: Objetivos de Trabalho

Profissional	Respostas
P1	Objetivos: para desenvolver as habilidades motoras, cognitivo e afetivo.
P2	É muito importante que as crianças sejam trabalhadas através de jogos, pois dessa forma ela estará desenvolvendo a capacidade de determinar e coordenar mentalmente os movimentos corporais.
P3	desenvolver na criança várias habilidades como a atenção, memorização, imaginação, enfim, todos os aspectos básicos para o processo da aprendizagem, que está em formação.

Fonte: a pesquisa.

Ao serem questionadas sobre: “Quais objetivos o profissional de Educação infantil pretende obter ao realizar jogos com sua turma?”, as três docentes apresentaram resposta que nos permite considerar que compreendem a potencialidade global do trabalho com jogos na Educação Infantil, observando as possibilidades para o desenvolvimento motor (P1, P2), cognitivo (P1, P3) e afetivo (P1). Visão já apontada por autores como Piaget (1975; 1998) e Kishimoto (2002).

3 - Mudanças históricas na maneira de brincar das crianças

Tabela 3: Brincar e Sociedade Contemporânea

Profissional	Respostas
P1	Sim
P2	Sim pois as crianças de hoje se divertem com computadores e vídeo games, fazendo com que as

	brincadeiras de antigamente não chamem mais a atenção.
P3	Sim a cada dia que se passa é notável a diferença no desenvolvimento das crianças e na forma em que elas brincam

Fonte: a pesquisa.

Nessa questão, observamos que as três profissionais consideram que ao longo de sua história de vida teve mudanças na maneira como crianças brincam. Entretanto, apenas P2 apontou que as brincadeiras infantis estão mais voltadas para computadores e vídeo games. Isso retrata o impacto da sociedade contemporânea nas formas que os sujeitos interveem no mundo. Na sociedade da informação, os sujeitos estão cada vez mais centrados em relações virtuais (BARRA, 2004), o que impede as práticas de brincadeiras de interação real com o outro bem como as atitudes corporais realizadas com o lúdico (RODRIGUES; MORAES, 2016).

4 - Trabalho realizado com jogos para alunos pequenos

Tabela 4: Jogos para alunos pequenos

Profissional	Respostas
P1	Jogo motor -pega-pega (físico, visão, agilidade) jogo sensorial- cobra cega -(audição).
P2	Pega- pega ,rola a bola, padrões com bloquinhos dentre varia outras atividades que podem ser trabalhadas.
P3	A brincadeira que eu mais utilizo são: Seu mestre mandou, esta quente esta frio, boliche, não pode cair no mar

Fonte: a pesquisa.

Podemos observar nessa questão que as profissionais trabalham jogos diferentes, porém as habilidades desenvolvidas são as mesmas. Tal fato corrobora o pensamento de Perrenoud (2015), uma vez que o mesmo considera que as atividades em sala

devem ser condizente com as habilidades desejadas, o que possibilita que práticas diferentes possam ter resultados semelhantes.

5 - Importâncias da brincadeira, jogos e brinquedos no aprendizado das crianças

Tabela 5: Atividades lúdicas

Profissional	Respostas
P1	O jogo contribui na formação corporal, afetivo e cognitivo, por ter uma característica lúdica torna mais atrativa e eficiente em seu desenvolvimento, preparando sua inteligência, tendo conhecimento de quantidade e de espaço, promovem o respeito pelas pessoas e pelas regras.
P2	Os jogos e as brincadeiras contribuem para que a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo, aceitar a existência dos outros, estabelecer relações sociais, constrói conhecimentos e benefícios que o brincar proporciona.
P3	Os jogos as brincadeiras e os brinquedos tende a estimular o crescimento e aprendizagem com relação interpessoal, entre duas ou mais pessoas realizada através de determinadas regras, por mais que jogo seja uma brincadeira .

Fonte: a pesquisa.

Quando questionadas sobre a importância da brincadeira, cada profissional expõe áreas do desenvolvimento humano passíveis de intervenção:

Desenvolvimento cognitivo: ‘preparação da inteligência’ (P1), ‘construir conhecimentos’ (P2) e ‘estimular aprendizagem’ (P3);

Desenvolvimento corporal: ‘conhecimento do espaço’ (P1);

Desenvolvimento afetivo e social: ‘promoção de respeito e regras’ (P1, P3), ‘comunicação consigo e com o mundo’ (P2), ‘estabelecer relações sociais’ (P2, P3).

Tais comentários docentes são consonantes aos estudos de Piaget (1975; 1998), em que considerava a brincadeira como mecanismo para crescimento e desenvolvimento pleno do indivíduo. Entretanto, nota-se que, entre as professoras, o desenvolvimento afetivo e social está mais presente nas respostas, o que pode, muitas vezes, dar espaço para um planejamento educacional com jogo somente voltado para esse aspecto, esquecendo dos outros âmbitos.

6 - Envolvimento da criança nas brincadeiras e a construção de conhecimento

Tabela 6: Brincadeira e construção de conhecimento

Profissional	Respostas
P1	Não haveria construção, pois quando a criança se envolve na brincadeira, ela assimila o mundo a sua volta, sem compromisso com a realidade, refletindo, ordenando, desorganizando, reconstruindo o mundo a sua maneira, aprende a decidir, tendo opinião própria e tendo limites.
P2	Não haveria construção de conhecimento pelo fato de ser muito importante que a criança tenha acesso a essa etapa principalmente na fase inicial pois a falta desse prazer ou dessa satisfação pode acarretar na criança alguns distúrbios de comportamento.
P3	A brincadeira tem uma enorme função social, desenvolve o lado intelectual e principalmente cria oportunidades para a criança elaborar e vivenciar situações emocionais e conflitos sentidos no dia a dia de toda criança. A ausência dessa fase tão primordial pode acarretar diversas dificuldades no desenvolvimento e na construção de conhecimentos da criança .

Fonte: a pesquisa.

As três professoras apontam não há construção de conhecimento na Educação Infantil sem a participação das brincadeiras. Para

justificarem suas respostas, elas apresentam as brincadeiras como meio de ‘assimilação do mundo entorno da criança’ (P1), ‘fonte de prazer no aprender’ (P2) e, também, ‘oportunidades de vivências’. Kishimoto (1999) possui uma mesma compreensão sobre o assunto, ao relatar que a criança necessita interagir por meio da brincadeira para produzir e refletir sobre o mundo.

7 - Proposta apresentada pela escola para brincadeiras, jogos e brinquedos

Tabela 7: Proposta escolar

Profissional	Respostas
P1	Jogos simbólicos, as brincadeiras de rodas, são importantes para o aprendizado, desenvolvimento cognitivo e motor de cada criança.
P2	A brincadeira os jogos e os brinquedos são muito importantes para a formação das crianças a proposta apresentada pela a escola são jogos que desenvolvem na criança várias habilidades como a atenção, memorização, imaginação e construção de mundo.
P3	Os jogos as brincadeiras e os brinquedos é um dos maiores fatores que ajudam a criança a desenvolver conhecimentos a escola apresenta proposta de acordo com as fases e idades de cada turma, na turma que estou atualmente as principais propostas jogos de memorização ,coordenação e desenvolvimento cognitivo e motor.

Fonte: a pesquisa.

Nas respostas, as professoras apresentaram encaminhamentos diferenciados. P1 apresentou dois exemplos de atividades, os jogos simbólicos e as brincadeiras de roda. Enquanto o primeiro possibilita a reflexão sobre a realidade infantil (BARBOSA, 2010), o segundo fomenta a interação do grupo. P2 descreveu as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos – atenção, memorização, imaginação e construção de mundo. Elementos estes

consonantes com as brincadeiras de roda e jogos simbólicos. P3, em sua fala, aponta a importância da preparação desse trabalho conforme a idade dos alunos, o que ressalta o planejamento quanto constructo essencial na prática docente (PERRENOUD, 2015).

8 - Uso dos jogos e brincadeiras em sala de aula

Tabela 8: uso de jogos e brincadeiras em sala

Profissional	Respostas
P1	Sim utilizo, jogos simbólicos às crianças adoram
P2	Sim sempre utilizo pois elas se divertem muito, o tempo disponível é indicado pela escola, geralmente a sala na qual eu trabalho é reservado no máximo 2 horas e três dias na semana..
P3	Sim sempre utilizo jogos, o tempo disponível é de 1hora e meia de segunda quarta e sexta.

Fonte: a pesquisa.

As profissionais afirmam que utilizam os jogos e as brincadeiras em sala de aula, como propõe o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1998). Conforme as mesmas, o principal fator para esse trabalho consiste na diversão dos alunos, em nenhum momento relatam um trabalho para desenvolvimento de conteúdos. Quanto ao tempo, as professoras trabalham cerca de 1 a 2 horas em três dias da semana.

9- Jogos ou brincadeiras preferidos

Tabela 9: Jogos preferidos

Profissional	Respostas
P1	As crianças adoram brincar de pega-pega e cobra cega.
P2	Brincadeiras com bola e pega-pega
P3	Brincadeiras que fazem eles correrem como pega- pega e também eles gostam muito de brincar de seu mestre mandou

Fonte: a pesquisa.

Através dessa pergunta, nota-se que as crianças procuram atividades que movimentem o corpo, isto é, que trabalhem a cultura corporal (BRASIL, 1998). Outro elemento a se ressaltar é que, mesmo as professoras apontando que as brincadeiras mudaram ao longo da vida delas (questão 3), as crianças continuam optando por práticas coletivas de brincadeira.

10 - Maneiras interessantes de brincar.

Tabela 10: Maneiras de brincar

Profissional	Respostas
P1	A maneira mais interessante de brincar com o educando é tendo um ambiente que seja apropriado para cada idade, fazendo com que o mesmo tenha prazer em brincar e aprender.
P2	A maneira mais interessante é fazer com que o aluno interaja com a atividade aplicada.
P3	Acredito que a maneira mais interessante de brincar para o educando seja de forma em que ele se divirta e aprenda ao mesmo tempo, para isso é preciso que o professor saiba lidar com a fase de cada criança escolhendo atividades de idade apropriada.

Fonte: a pesquisa.

Cada profissional respondeu de acordo com sua experiência. Nas respostas, podemos observar que elas citam que a maneira mais interessante de brincar com o educando é tendo um ambiente que seja apropriado para cada idade (P1), seja de forma em que ele se divirta e aprenda ao mesmo tempo (P2) e fazer com que o aluno interaja com a atividade aplicada (P3)

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, buscou-se levantar apontamentos que respondessem como os profissionais que trabalham na Educação Infantil compreende o papel do jogo nas práticas

escolares. Consideramos, assim, que a pesquisa demonstrou que as professoras entendem a relevância do jogo nas práticas escolares.

A partir da análise das respostas dos sujeitos da pesquisa, ficou nítida a valorização dessas atividades, no entanto, ressalta-se que é preciso entendimento sobre o direcionamento de tais atividades. É o professor quem deve conduzir o aluno e as atividades a serem realizadas.

Por fim, resta dizer que os jogos e as brincadeiras contribuem para que a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo, aceitar a existência dos outros, estabelecer relações sociais e, além disso, construir conhecimentos, valores, autonomia, criatividade, coordenação motora, aumento da concentração. Sendo assim, os jogos e as atividades lúdicas não são somatórias, mas parte do processo de aprendizagem.

Referências

- BARBOSA, M. C. S. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. **Educ. Soc.**, v.18, n.59, Campinas, ago. 2010.
- BARRA, Marlene. **Infância e internet. Interações na rede**. In: Atas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção. Universidade do Minho. Braga. 2004.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- BRASIL. **Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, vol. 1-3.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- CERISARA, Ana Beatriz. Educar e Cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**. Florianópolis, n. especial, p. 07-10, jul./dez. 1999.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schimit. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5ª ed. 2ª. Reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez 1998.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortês, 1999.

_____. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.

OLIVEIRA, Vera Barros de. (org.) **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2006.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Imagens da infância na modernidade: da infância que temos à infância que queremos In: Moreno GL, Aquino OR, Paschoal JD, editores. **Trabalho pedagógico na educação infantil**. Londrina: Humanidades, 2007.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 3ªed. Rio de Janeiro: ed. Zahar, 1975.

PIAGET, J. **A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

RAU, M.C.T.D.; ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O. **O Lúdico na formação de professores do Ensino Fundamental e Educação Infantil**, 2005.

RODRIGUES, Anderson Thiago Ribeiro; DE MORAES, João Carlos Pereira. O possível papel de uma educação do movimento na educação infantil: um olhar sobre a psicomotricidade a partir do documento brinquedos e brincadeiras de creches. **Ciência & Desenvolvimento-Revista Eletrônica da FAINOR**, v. 9, n. 1, 2016.

EMÍLIO OU DA EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O LIVRO I

Mayara Maciel dos Santos
Sandro Rinaldi Feliciano

Introdução

O presente artigo busca apresentar as principais ideias presentes no primeiro livro da obra *Emílio ou Da Educação*, de Jean-Jacques Rousseau, a respeito do que ele chama de “a idade da necessidade”, que trata do ensino desde o nascimento de Emílio até seus 2 anos de idade.

Rousseau refere-se, ao longo desse livro, mais às crianças em geral do que especificamente ao seu personagem, Emílio. Ele traça um panorama de quais são as bases da educação desse personagem e quais os seus conceitos e objetivos em relação a ele, sempre reforçando sua máxima de que os homens são naturalmente bons e só se degeneram se não puderem ser educados corretamente.

Nessa primeira fase descrita no livro o autor se preocupa, entre outros pontos, com a amamentação e com a escolha de uma ama sadia de corpo e também de alma, para que o leite seja bom, natural e forte. Afirma que a educação ideal do personagem deveria ser dada pela ama (ou por quem o amamente) e pelo pai ou preceptor, estando os dois em completo acordo, representando para a criança uma só pessoa. Devemos sempre respeitar as naturezas física, psíquica e emocional dessa criança .

Emílio ou Da Educação: Livro Um

Jean-Jacques Rousseau, ao começar seu tratado sobre a educação com a frase “tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre a mão dos homens” (ROUSSEAU, 2014, p. 7), mostra que a principal meta de educação é formar um agente livre, a partir daquilo que já existe em cada homem. O mesmo afirmou também: “Moldam-se as plantas pela cultura e os homens pela educação.” (ROUSSEAU, 2014, p. 8).

A tarefa de cultivar a ordem natural e formar o homem conforme as características da natureza se inicia com o nascimento e se estende por toda a vida. Para Rousseau, a família, principalmente os pais, tem a responsabilidade de conduzir esse momento inicial de contato com a natureza. Para isso bastaria observar as regras da natureza e o caminho que ela indica. Rousseau diz ainda que a dor, os primeiros dentes, o enrijecimento dos músculos, as necessidades mais vitais, as mudanças climáticas e outros recursos naturais proporcionam o desenvolvimento das sensações como o primeiro material de conhecimento.

Objetivo da Educação

Educar faz parte da vida, pois sempre se aprendeu e sempre se ensinou. Isso faz parte da natureza de qualquer ser vivo. Rousseau acreditava que aquele que fosse educado atendendo a natureza, buscando seus valores dentro do próprio homem (e não fora desse), visando a “constituição de um novo homem” (MARTINS, 2011, p. 56), seria capaz de reformar uma sociedade degenerada e corrupta.

Danilo Streck diz: “Essa compreensão da pessoa e da educação implica colocar a criança e o educando como centro do processo de aprendizagem.” (STRECK, 2008, p. 23). Essa questão é muito importante, visto que muda a posição do educador, que agora precisará entender seu educando e não apenas lhe passar conteúdos.

Rousseau dizia que a educação do homem começava com seu nascimento, pois, desde que nasce, esse pequeno ser já é afetado pelo ambiente e também pelos que estão ao seu redor. Segundo seus escritos, “repito, a educação do homem começa o nascimento; antes de falar, antes de ouvir, já ele se instrui. A experiência antecipa as lições; no momento em que conhece sua ama de leite já descobriu muitas coisas” (ROUSSEAU, 2014, p. 48).

Rousseau define um lugar e um papel exclusivo para a educação, informando que a primeira educação é a mais importante e que cabe — incontestavelmente — às mulheres e também ao pai: “Os pais são os primeiros educadores. É com eles que o indivíduo afirma seu contrato pedagógico” (MARTINS, 2011, p. 55).

Ao pensar a educação nessa fase da vida, Rousseau nos lembra que os pais são extremamente importantes. Como primeiros educadores de um novo ser, eles têm responsabilidades sobre toda a vida desse novo indivíduo, e é deles a tarefa de conseguir educá-lo em harmonia com a natureza, para que a reforma possa ser feita. O homem natural se caracteriza pela sua independência em relação aos outros: “Ele é tudo para si mesmo” (ROUSSEAU, 2014, p. 11).

Rousseau divide a educação em três modos: a Educação da Natureza, que é o desenvolvimento das faculdades e órgãos; a Educação dos Homens, que se refere ao uso das faculdades desenvolvidas pela natureza; e a Educação das Coisas, que é aprendida com a experiência.

Ora, dessas três educações diferentes, a da natureza não depende de nós, a das coisas, só em certos pontos depende. A dos homens é a única de que somos realmente senhores e, mesmo assim, só o somos por suposição, pois quem pode esperar dirigir inteiramente as palavras e as ações de todos os que cercam uma criança? (ROUSSEAU, 2014, p. 9).

A Educação da Natureza seria uma forma de hábito (pois não existem hábitos adquiridos apenas pela força), que busca atingir uma meta, meta essa que é a natureza (ou o próprio hábito).

A Educação das Coisas nos mostra outro traço do pensamento de Rousseau. Ao tratar desse modo de educação o autor expõe uma das primeiras ideias de um educando que tenha interpretações próprias dos fatos vivenciados — o que ele não conseguiria pelo olhar de um historiador, por exemplo — ao colocar a experiência como parte fundamental de sua autonomia.

Rousseau, ao mostrar essas três formas de educação, nos diz que elas não podem ser separadas e que é necessário buscar uma sintonia entre as três, sempre lembrando que, por melhores que sejam as formas de educação, a sociedade, no final, pode acabar corrompida.

Para Rousseau, “a educação é uma arte” (ROUSSEAU, 2014, p. 28) e, por isso, “é quase impossível que ela tenha êxito, já que o concurso necessário a seu sucesso não depende de ninguém”. Então, “tudo o que podemos fazer à custa de esforços é nos aproximar mais ou menos do alvo, mas é preciso sorte para atingi-lo.” (ROUSSEAU, 2014, p. 28). Apesar de o autor afirmar que o sucesso da educação não depende de ninguém, ele não exime os homens da responsabilidade de educar as crianças. Ao contrário, isso fica evidente ao distinguir os três tipos de educação, especialmente quando se refere à educação dos homens. É nessa fase que são erguidas as bases para a constituição de um ser humano.

O autor ainda afirma que nascemos sensíveis e somos afetados pelos objetos que nos cercam, molestados pelo mundo exterior, e aponta para nós uma questão: como deve ser a educação? Seria ela para os outros homens? Seria para si mesmo? Ou não existe resposta, uma vez que os três tipos de educação são “opostos” e complementares?

O autor segue no texto com uma nova diferenciação entre duas formas de educação e faz ainda uma crítica à educação de seu tempo: a pública (comum) e a particular (doméstica). A educação pública (os educandários) ele chama de ridícula, que forma homens de duas caras, e critica o uso de métodos preestabelecidos. Trazendo para o lado da educação particular, o autor afirma que essa forma de educação elimina contradições e obstáculos à felicidade. Por outro lado, diz que uma educação só é útil se conciliar carreira e vocação, e

que a única vocação do homem é ser homem: “Aquele de nós que melhor souber suportar os bens e os males desta vida é, para mim, o mais bem-educado” (ROUSSEAU, 2014, p. 9).

Rousseau ressalta que a forma de educação pública e comum é oposta à forma de educação particular e doméstica. A escola, por sua vez, através de seus diferentes espaços (salas de aula, refeitórios, pátios), é um local onde diferentes crianças com educação particular e doméstica se encontram e também onde ocorre a educação pública e comum. O autor ainda critica os instrumentos usados para educar, entre eles a rivalidade, os ciúmes, a inveja, a vaidade, a avidez e o temor vil. Para ele:

Ao tentar convencer vossos alunos sobre o dever de obediência, juntais a essa pretensa persuasão a força e as ameaças, ou, que é pior, a adulação e as promessas. Assim, atraídos pelo interesse ou obrigados pela força, eles fingem ser convencidos pela razão. (ROUSSEAU, 2014, p. 51).

Deve-se, para Rousseau, compreender que a atuação da natureza é aquela sob a qual não se pode exercer influência alguma, e que a meta a ser perseguida na educação não deveria ser outra além da meta da própria natureza. A ele preocupa defender, então, seus movimentos para chegarmos perto da finalidade projetada, entendendo que a educação se estabelece como arte e que o objetivo maior dificilmente pode ser adquirido em termos absolutos. A educação é uma tarefa impossível (como forma de arte e não de ciência), cujo êxito total é improvável.

Estudo da Condição Humana

Para o autor a base deve ser de menos preceitos e mais exercícios. Leva em conta ainda que educação, instrução e instituição são coisas diferentes. A melhor forma de educação deve ter sempre em vista a utilidade prática dos ensinamentos e, por isso, antes de lições retóricas que a criança pouco entende, é

necessário basear a educação em exercícios práticos, como os exemplos do próprio educador. Assim, o aluno deve ser um homem abstrato, genérico e exposto (não forçado) a todos os acidentes da vida. Não é necessário ensinar as crianças a suportarem as dificuldades, mas sim exercitá-las a sentir e lidar com as mesmas, pois a vida, antes de ser medida em tempo, é medida em experiências.

“O homem civil nasce, vive e morre na escravidão; enquanto conserva sua figura humana, está acorrentado a nossas instituições.” (ROUSSEAU, 2014, p. 9). Um exemplo utilizado por Rousseau é o de que, na primeira infância, seria um absurdo o uso de faixas e cueiros para amarrar as crianças, de forma a impedir-lhes os movimentos naturais. Critica o método por ser apenas uma forma de poupar trabalho, que pode até atrapalhar a circulação sanguínea. Usa como comparação os animais, que jamais são presos da mesma forma que o homem, e, com isso, argumenta que uma criança dificilmente se machucaria se fosse deixada livre.

A verdadeira ama é a mãe

Não deveriam existir amas. Segundo o autor, “se as mães se dignarem a amamentar seus filhos, os costumes reformar-se-ão por si mesmos, e os sentimentos de natureza despertarão em todos os corações.” (ROUSSEAU, 2014, p. 22).

Rousseau também critica o uso de mais de uma ama, que gera filhos desnaturados quando separados da mesma, e que as mães deveriam amamentar seus próprios filhos — questão sobre a qual tem razão, considerando que existem estudos que corroboram essa posição.

Atualmente, tanto na Nutrição quanto na Psicologia, todos dizem que o aleitamento é fundamental. Um dos argumentos é o seguinte:

O leite materno é a primeira alimentação que o bebê deve receber ao nascer, sendo rico em nutrientes essenciais. A composição do leite

materno varia de mãe para mãe, podendo variar de acordo com a etnia, individualidade genética, hábitos alimentares da lactante, entre mulheres e o período de amamentação. Observa-se também uma variação na composição nutricional do leite no decorrer da lactação, durante o dia e até mesmo durante uma mesma mamada, encontrando-se diferença entre macro e micronutrientes entre o primeiro e último leite a sair na mesma mamada. (OLIVEIRA, CASTRO e LESSA, 2008).

Rousseau diz que a natureza tem uma rota que ensina as crianças com provas de todas as espécies, e também que a vida é sofrimento e dor. Devido a essa lapidação, com o passar da idade, uma criança vai ficando mais preciosa. No entanto, quanto à separação da ama, o autor afirma que uma dor física é suportável, mas uma dor da alma não, uma vez que a separação de sua ama tornaria uma criança mais agressiva e ainda faltaria apoio emocional para seu crescimento saudável.

Ao nascer, a criança grita; passa sua primeira infância chorando. O autor retoma, então, um problema, que é o fato da criança chorar. Rousseau nos diz que é necessário muita atenção, pois a criança pode criar “necessidades artificiais” (MARTINS, 2011, p. 68), que conduzem a uma forma de controle de império ou de servidão — ou seja, a criança só recebe ou dá ordens, sem meio termo. Nesse contexto cabe ao educador identificar apenas essas necessidades naturais: “Assim suas primeiras ideias são de Domínio e de Servidão, antes de saber falar ela dá ordens, antes de poder agir ela obedece e, às vezes castigam-na antes que possa conhecer seus erros, ou melhor, cometê-los.” (ROUSSEAU, 2014, p. 9).

O verdadeiro preceptor é o pai

Após uma abordagem sobre o papel da mãe, Rousseau discute o papel do pai na primeira infância, considerando-o como o verdadeiro preceptor e acrescentando que é melhor um pai limitado do que nenhum. O autor traz que “um pai, quando gera e

sustenta os filhos, só realiza com isso um terço de sua tarefa. Ele deve homens à sua espécie, deve à sociedade homens sociáveis, deve cidadãos ao Estado” (ROUSSEAU, 2014, p. 27).

Assim o autor diz que entre as qualidades de um bom preceptor (que não fosse o pai) está não ser um homem venal, já que “há ofícios tão nobres que ninguém pode fazê-los por dinheiro sem se mostrar digno de fazê-los, é o caso do soldado e também do preceptor” (ROUSSEAU, 2014, p. 28).

Rousseau começa, então, a definir a criança que ele gostaria de ter como aluno exclusivo, a qual nomeou Emílio, dizendo que uma das vantagens de ser preceptor é poder escolher o seu “filho”, o que não acontece no caso de um pai. O autor diz ainda:

Não quero saber de um aluno sempre inútil a si mesmo e aos outros, que só se ocupe com se conservar e cujo corpo prejudique a educação da alma [...] não sei ensinar a viver a quem não pensa senão em não morrer. (ROUSSEAU, 2014, p. 27).

Aqui entram algumas perguntas às quais ainda não temos respostas: como ser educado por quem não foi corretamente educado? Qual é a educação correta? Ser capaz de ensinar é suficiente?

Perfil Emílio

A partir desse ponto o autor começa a descrever como seria sua situação com Emílio e com qualquer preceptor de um aluno. Diz que o preceptor deve ser jovem (para poder acompanhar seu tutelado), exclusivo àquele aluno, passar um só conhecimento (os deveres do homem) e guiar mais que instruir. Também afirma que esse preceptor deve ser escolhido antes de nascer e proveniente de zona temperada — devido aos pobres não precisarem de educação e a ser mais fácil um rico virar pobre e precisar lidar com isso do que um pobre virar rico.

Emílio é um menino órfão, robusto e sadio fisicamente, nos campos, longe dos costumes da cidade, e é acompanhado por um preceptor desde seu nascimento até os 25 anos. Pelas próprias palavras de Rousseau, “Emílio é órfão. Não importa que tenha pai e mãe”. Um pouco depois diz, “[...] uma criança bem formada, vigorosa, sadia.” (ROUSSEAU, 2014, p. 33).

A criança será acompanhada por um preceptor desde seu nascimento até a idade de 25 anos. Para Rousseau é indispensável que esse personagem tenha um corpo sadio, pois dele dependerá o crescimento e o fortalecimento da alma da criança: “Quanto mais fraco o corpo, mais ele comanda; quanto mais forte, mais obedece” (ROUSSEAU, 2014, p. 34).

O aluno é escolhido antes de nascer — por ser rico, precisa apenas de um bom preceptor e uma boa ama de leite. O pobre não precisa de educação.

A ação inicial do preceptor, já que seu papel é o de dirigir o educando, será alcançada com o trabalho permanente junto a Emílio, o menino de referência, no seu percurso de desenvolvimento e crescimento. Esse último, aprovando a ideia de estabelecer acordos com seu mestre, aceitará a presença desse mestre como natureza no seu cotidiano, ciente de que desejará para ele o que essa natureza desejar. Rousseau compreende, enfim, que o sucesso dessa empreitada é dependente desse acordo mútuo e está vinculado a esse convênio selado entre os dois.

São fixados alguns preceitos ou regras que deveriam ser seguidos por esses alunos, e um deles é o de obedecer cegamente ao tutor. Esse aluno não terá necessidade de ir a médicos, a menos que esteja em risco de morte evidente. Rousseau achava que a medicina da época era o divertimento das pessoas ociosas, porém achava muito importante a higiene, chamando-a de virtude. Também acreditava que a temperança e os trabalhos eram os verdadeiros médicos.

A ama de Emílio

“Com a vida começam as necessidades” (ROUSSEAU, 2014, p. 33) — e com essa frase Rousseau começa a vislumbrar a ama ideal para o seu Emílio, que pode até ser sua própria mãe, desde que siga tudo o que o preceptor ordenar, tendo em mente que tudo que a mãe fizer será melhor do que o que faz uma ama diferente. No caso de uma ama diferente, Rousseau diz que deve ser uma boa escolha considerar a idade do leite e o respeito à idade do bebê, ou seja, que seja uma ama que tenha dado à luz e que siga com esse aluno até o fim do ciclo de amamentação.

Ele ainda recomenda que não deve haver uma mudança radical no estilo de vida de uma camponesa, por exemplo, pois isso pode ser prejudicial tanto à sua saúde quanto a de seu bebê. Se a camponesa é retirada de seu lar para ficar apenas com seu bebê em um quarto da cidade grande, essa troca de ar prejudica a criança da mesma forma.

Deixar sentir o ar e se mexer à vontade: desde seu nascimento a criança não deve utilizar nada que a aperte e que não a deixe sentir o ar. Ela necessita de um grande berço, onde possa se movimentar sem se machucar, e, quando estiver um pouco maior, deve poder engatinhar livremente.

Rousseau diz que:

É sobretudo nos primeiros anos de vida que o ar age sobre a constituição das crianças. Em uma pele delicada e mole, ele penetra por todos os poros, afeta poderosamente esses corpos nascentes, deixa neles marcas indeléveis. Assim, eu não concordaria que se tirasse uma camponesa de sua aldeia para fechá-la num quarto da cidade e fazer que amamentasse a criança em casa; prefiro que a criança vá respirar o bom ar do campo a respirar o mau ar da cidade. (ROUSSEAU, 2014, p. 43).

Completa, então, afirmando: “A criança já é discípulo da natureza.”

Nascemos capazes de aprender, mas sem nada saber e nada conhecendo. Acorrentados a órgãos imperfeitos e semiformados, a alma não tem nem mesmo sentimento de sua própria existência. Os movimentos, os gritos da que acaba de nascer são efeitos puramente mecânicos, carentes de conhecimento e de vontade.” (ROUSSEAU, 2014, p. 46).

Alguém nascido adulto, segundo o autor, seria um autômato, descontrolado — só teria consciência de si mesmo e não saberia atender às suas próprias necessidades.

Antes de falar, antes de entender, ele já se instrui

A educação na primeira infância deve ser movida pelos sentidos, devendo-se afastar tudo aquilo que impeça o educando de trilhar seu próprio caminho.

Sobre a maneira como a criança chora, Rousseau escreve:

Como todas as suas sensações são afetivas, quando são agradáveis elas desfrutam-nas em silêncio; quando penosas, elas o dizem em sua linguagem e pedem algum alívio. [...] Todas as nossas línguas são frutos da arte. [...] Essa língua não é articulada, mas é acentuada, sonora, inteligível. (ROUSSEAU, 2014, p. 44).

Para ele, ao estudarmos as crianças estamos, na verdade, reaprendendo com elas. E os nossos mestres nessa questão são as amas, pois elas entendem tudo o que seu bebê diz, seja por meio de gestos e expressões corporais, seja pelo grito e pelo choro. Ele assinala que a linguagem da voz une-se a do gesto, principalmente o gesto facial.

Rousseau comenta também que a criança sente muitas necessidades e que essas são expressas por meio do choro, do riso e das expressões corporais, já que não dominam a palavra. Ele se preocupa com o tratamento que as amas dão aos bebês por não saberem como atender ao choro, tornando-se brutais e ríspidas, por vezes até agredindo as crianças, sem saber o real motivo do choro. Rousseau diz que isso faz com que as crianças fiquem magoadas,

porém diz também que os primeiros choros são pedidos e, se não tomarmos cuidado, se transformam em ordens: “Afastai delas com o maior cuidado os criados que as provocam, irritam, as impacientam, pois são cem vezes mais perigosos para elas do que os danos do ar e das estações.” (ROUSSEAU, 2014, p. 55).

O preceptor deve mostrar todas as formas e estilos de objetos, animais, figuras, brinquedos, máscaras, entre outros, sejam esses feios ou bonitos, para que a criança se acostume com a variedade e não desenvolva temor ou repulsa ao que lhe pareça estranho. No início da vida a criança só presta atenção àquilo que afeta seus sentidos, portanto é ideal que seja exposta a barulhos e ruídos de armas para uma sensibilização e habituação gradual.

Rousseau também considera outros dois fatores determinantes para o desenvolvimento da criança: a sensação e o movimento. Sobre esse assunto afirma que:

No início da vida, quando a memória e a imaginação estão inativas, a criança só presta atenção àquilo que afeta seus sentidos no momento; sendo suas sensações os primeiros materiais de seus conhecimentos, oferecê-las numa ordem conveniente é preparar sua memória para um dia apresentá-las na mesma ordem a seu entendimento. Como porém a criança só presta atenção às suas sensações, basta inicialmente mostrar-lhe bem distinta a ligação dessas mesmas sensações com os objetos que as causam. (ROUSSEAU, 2014, p. 51).

Criticando a educação da época, afirma Rousseau que “os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem.” (ROUSSEAU, 2014, p. 4).

Dessa forma a obra rompe com concepções que tratavam a criança como um adulto em miniatura, exigindo-lhes os mesmos comportamentos dos adultos e sem considerar seu desenvolvimento, seus interesses e necessidades.

Quanto à linguagem, Rousseau afirma que, nessa fase, ela é um processo de construção própria, no qual a criança inicia com uma gramática de sua idade, cuja sintaxe tem regras mais gerais que a dos adultos. O que importa mais para a criança nessa idade é aprender a escutar corretamente as palavras, sem outra preocupação a princípio. Cabe ao adulto, então, falar sempre corretamente diante das crianças, sem repreendê-las.

Durante o texto, ao trazer à tona várias tensões existentes entre as necessidades da criança e o cuidado que essa merece, o autor nos traz quatro máximas:

Primeira máxima — facultar-lhes os empregos de todas as forças que lhe dá e de que não poderiam abusar;

Segunda máxima — é preciso ajudá-las e suprir o que lhes falta, quer em inteligência, quer em força, em tudo o que diz respeito à necessidade física;

Terceira máxima — nos auxílios que lhes prestamos, devemos limitar-nos unicamente ao realmente útil, sem nada conceber à fantasia ou ao desejo irrazoável, pois a fantasia não as atormentará enquanto não se fizer nascer, dado que ela não pertence a natureza;

Quarta máxima — é preciso estudar com atenção sua linguagem e seus sinais, para que, numa idade que elas não sabem fingir, distingamos em seus desejos o que vem imediatamente da natureza e o que vem da opinião. (ROUSSEAU, 2014, p. 59).

Maurício Rabelo, ao fazer esses apontamentos, nos diz que “com essas máximas, Rousseau parece esclarecer que o papel do educador é não atrapalhar o desenvolvimento natural da criança. O objetivo é fazer com que as crianças aprendam a fazer as coisas mais por si mesmas e menos com a ajuda dos outros” (MARTINS, 2011, p. 69).

Por fim Rousseau coloca as seguintes questões como base: liberdade verdadeira; cuidados básicos (quedas e autoferimentos); não dar atenção ou distraí-las com algo agradável, sem que as mesmas percebam; não utilizar bugigangas, mas coisas simples e naturais; não apressar a criança a falar; ensiná-las a falar como se

estivessem no campo, pois, à distância, as palavras precisam ser mais bem articuladas para serem aprendidas.

Mauricio Rabelo nos diz ainda:

Todo o projeto de educação na primeira infância se desdobra em dois grandes princípios: primeiro devemos ajudar as crianças e satisfazer suas necessidades naturais e a desenvolver suas disposições naturais; segundo, devemos ter cuidado para não projetar ideais adultos que possam contaminar seu mundo e criar desejos artificiais. Por esse motivo a educação para a autonomia deve começar na primeira infância. (MARTINS, 2011, p. 70).

Um dos seus princípios é a permanência do ser humano no seu estado "natural" de pensar e agir, ou seja, agir e pensar por si próprio, e não pelas ideias alheias. Observemos, além disso, o que Rousseau diz sobre esse aspecto: "Para ser alguma coisa, para ser si mesmo e sempre um, é preciso agir como se fala; é preciso estar sempre decidido acerca do partido a tomar, tomá-lo com altivez e segui-lo sempre." (ROUSSEAU, 2014, p. 21).

Como um último problema da primeira infância Rousseau aponta os desenvolvimentos de falar, comer e andar ao mesmo tempo, imaginando que, se fossem aprendidos de forma separada, provavelmente o processo seria mais fácil.

Rousseau hoje: considerações finais

Atualmente as ideias de Rousseau contribuem para vários níveis da educação, sendo essa sempre entendida como um processo natural, um movimento constante na produção individual, intelectual e social do homem.

Encontramos ainda a confirmação de que praticamente todos os nossos problemas são causados por nós, seres humanos, em nossas "relações sociais". Essa confirmação nos leva a refletir sobre a premissa de que, se desejamos uma educação emancipatória, devemos rever nossos valores, a maneira como fomos educados e

como educamos atualmente. Educar para a liberdade e, conseqüentemente, para uma educação crítica, consciente e humanizada, implica rever o sentido e a importância que damos a essas palavras e práticas. Esses são compromissos que todo educador comprometido com a educação pode e deve buscar também em Rousseau, pois em sua obra encontramos suporte para a educação no contexto geral — o que faz com que ele tenha realmente, no passado, escrito para o futuro (guardando suas devidas proporções).

Não é considerado “bem educado” somente aquele que tem mais acesso a informações e conhecimentos. Conforme defendido por Rousseau, aqueles que, por diferentes razões, nunca frequentaram a escola, por exemplo, não podem ser considerados “mal educados” por esse motivo, pois a educação vai muito além da educação formal que a escola proporciona.

Rousseau, que em todo momento se apresenta contrário à educação dogmática e castradora, questiona a postura do educador frente aos dogmas transmitidos ao educando, pois, na nossa prática, essa postura é quase sempre punitiva. Quase que inconscientemente temos um compromisso firmado com a moral e a ética vigentes, e o educador de hoje se preocupa muitas vezes — e até exageradamente — em repassar aos educandos conteúdos específicos e fragmentados, e, principalmente, em cobrá-los, pois conteúdo “decorado” é tarefa cumprida. O que realmente seria essencial para a vida, necessário para que o ser humano fosse um cidadão sem limites preestabelecidos e capaz de adaptar-se a qualquer cultura respeitando o outro, está mais esquecido a cada dia. Rousseau, com o seu texto “Emílio”, diz aos educadores e aos pais, especialmente, para que ousem se ilustrar e se humanizar, pois, para resgatar seu pensamento (o qual consideramos extremamente importante ainda hoje) e para a construção de uma nova sociedade e de um novo modelo de ser humano, é preciso romper com a ordem estabelecida. Embora não pareça, a sociedade coloca muitas vezes os educadores antes dos pais como os motores para essas transformações.

Em suma Rousseau nos ajuda a compreender que a educação não é e não pode ser uma mera reprodução do que está posto na sociedade, mas a reconstrução de um saber amplo e universal, sem distinção de qualquer ordem, e em consonância com a natureza — e essa reconstrução deve começar dentro de cada um de nós.

Referências

MARTINS, M. R. Educação na primeira Infância e o Papel do Educador no Livro I. In: DALBOSCO, C. A. **Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau**: o papel do educador como governante. Campinas: Alínea, 2011.

OLIVEIRA, A. A.; CASTRO, S. V.; LESSA, N. M. V. Aspectos do Aleitamento Materno. **Revista Digital de Nutrição**, v. 2, n. 2, p. 101-118, 2008.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou da Educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 4^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SIMPSON, M. **Compreender Rousseau**. Tradução de Hélio Magre Filho. 1^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

STRECK, D. R. **Rousseau & a Educação**. 2^a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TURISMO Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN GAIMAN, CHUBUT. LA PARTICIPACIÓN COLECTIVA A PARTIR DE LA EDUCACIÓN¹

Matías Valenzuela
Pablo Blanco

Introducción

Este trabajo fue elaborado por docentes investigadores de la Cátedra de Estudios Urbanos y Territoriales (CEUyT) de la Universidad Nacional de la Patagonia (sede TW) y el Colegio Aliwen de Gaiman, entre los años 2014 y 2016. Nuestra premisa inicial es que, por un lado, la región donde se halla la localidad de Gaiman, no se ha estimulado la participación que vincule a la comunidad. Por otro lado, tampoco ha existido una idea de proyecto dirigida a pensar el territorio y pensarse en él. En este sentido, se debe tener en cuenta el análisis de la participación ciudadana, la subjetividad y la experiencia de los habitantes de las localidades, que involucra el pensamiento respecto al territorio en que vivimos.

Desde el Colegio Aliwen comenzamos a pensar el desarrollo de Gaiman, a partir del constante trabajo vinculado a la **educación**, como eje central para pensar el **ambiente**, para intentar modificar el estado de situación suscitada en la ciudad (falta de planificación urbana, escasa participación de los ciudadanos e inadecuada capacitación de personal idóneo en diversos sectores). Los ejes de

¹ El presente artículo fue presentado como ponencia en VII Congreso Latinoamericano de Investigación Turística (CLAIT) llevado adelante en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, entre los días 2 y 5 de agosto de 2016.

trabajo se concentran a partir de una matriz centrada en la educación: Educación- Política; Educación- Comunidad; Educación- Territorio.

Por último, destacamos que dos integrantes de la CEUyT trabajaban en ese entonces en el colegio Aliwen; Matías Valenzuela en el espacio “Desarrollo de Localidades” y Pablo Blanco en el espacio “Proyecto de Investigación e Intervención Comunitaria”.

El Territorio como punto de partida

El territorio es definido como una producción (o construcción) social del espacio ¿Por qué producción social del espacio? Porque además de conformarse de elementos físico, geográfico, geológico, biológico, entre otros; también se constituye por sujetos, pensamientos, acciones y relaciones sociales (Lefevbre, 1976; Manzanal, 2007). En otras palabras, consiste en construcciones humanas, un hacer cotidiano donde se reproduce, crea y/o recrea los espacios donde vivimos y habitamos. En tales espacios las personas mantienen acciones y relaciones entre ellas, y con la naturaleza.

La mirada de Porto Gonzalves (2009), contribuye a pensar la diversidad de variables que atraviesan la vida social en determinadas regiones, sus relaciones de poder, el acceso a los bienes comunes, las opresiones existentes, los conflictos y las resistencias. Ya no pensar el territorio como una mera delimitación brindada por fronteras construidas por la cartografía hegemónica, que separa vínculos comerciales, sociales, culturales, en definitiva, históricos, sino proponer otros lenguajes de valoración del territorio y abordajes dialécticos del mismo.

La propuesta de Porto Gonzalves parte de repensar los vínculos entre poder, espacio y epistemes, para intentar deconstruir los modos hegemónicos de vinculación con la tierra y con la naturaleza propuestos por el eurocentrismo. Su posicionamiento se vincula a la crítica de la colonialidad del saber y del poder, ambos estrechamente relacionados, para cuestionar la idea que solo el pensamiento generado en Europa, desde mediados

del siglo XVIII, es el que explica el mundo, y a partir de allí, atender, analizar y discutir la diversidad de lugares de enunciación de cada discurso, con su especificidad social, política, temporal y espacial, en definitiva, material, pensando en la posibilidad de producir un desplazamiento del lugar de enunciación. Para:

el reconocimiento de nuevos lugares de enunciación es preciso traer el espacio hacia dentro de la historia y dejarlo hablar. La visión unilineal del tiempo silencia otras temporalidades que conforman el mundo simultáneamente. Sucesión y simultaneidad, sucesiones simultáneas, he ahí el espacio-tiempo (...) abrirse hacia las múltiples temporalidades que conforman los lugares, las regiones, los países, finalmente, los territorios que las conforman (Porto Gonzalves, 2009. p.123)

Los ejemplos sobre el nombre de lo que se denomina América, la incomodidad que significó la revolución de Haití en 1804 (¿libertad para quiénes?), la permanente explotación a la que han sido sometidos los pueblos originarios, afroamericanos y mestizos, aún después de logradas las independencias, entre tantísimos otros, dan cuenta de la pervivencia de la colonialidad del saber y del poder habiendo finalizado el colonialismo, constituyente de los estados territoriales y de las fronteras tal cual las conocemos actualmente.

Dice Porto Gonzalves:

(...) el territorio no es algo anterior o exterior a la sociedad. Territorio es espacio apropiado, espacio hecho cosa propia, en definitiva el territorio es instituido por sujetos y grupos sociales que se afirman por medio de él. Así, hay, siempre, territorio y territorialidad, o sea, procesos sociales de territorialización. En un mismo territorio hay, siempre, múltiples territorialidades. Sin embargo, el territorio tiende a naturalizar las relaciones sociales y de poder, pues se hace refugio, lugar donde cada cual se siente en casa, aunque en una sociedad dividida. (2009, p. 127)

Y aquí se pone en juego el concepto de “Territorialidad”, vinculado al modo en que los sujetos se apropian del territorio, cómo lo habitan, qué tipo de relaciones se producen en él, entre otros aspectos a tener en cuenta. No acordamos con una visión de territorialidad construida desde un afuera, desde un colonialismo que habla y desde unas regiones que son habladas por él. Pero, es dable tener en cuenta que múltiples territorialidades y los sujetos que las llevan adelante reconfiguran el espacio, con la consecuente tensión que existe en gran parte del mundo, en tanto hay una territorialidad “hegemónica” (vinculada a los beneficios que el Estado y el capital le brindan) que está siendo resistida y cuestionada. Es así que encontramos un nuevo conjunto de controles, a un nuevo territorio creado que significa nuevas relaciones de poder espacialmente delimitada (Manzanal, 2007).

Las relaciones de poder también pueden darse a través de actores y sujetos localizados fuera de dicho territorio, desde otro espacio físico o desde el espacio virtual, el espacio de redes. Por ende, las relaciones de poder espacializadas nos invita a preguntarnos ¿Quién domina o influencia? ¿Cómo se domina o influencia en ese espacio? (Manzanal, 2007), donde entran en conflicto el poder empresarial y estatal con las resistencias que se producen.

Puntos de (des)encuentros con el Desarrollo

Como se señaló en un inicio, debemos entender que las diferentes conceptualizaciones del desarrollo parten de una formación discursiva que elabora significados. Tal formación se conforma a partir de tres elementos: por un parte, las formas de conocimiento donde se elaboran objetos y conceptualizaciones; por otra parte, la estructura de poder que interviene en las prácticas; y los modos que las subjetividades (pensamientos y acciones particulares de las personas) se constituyen mediante tal discurso (Escobar, 2007, citado por Viola, 2000).

En consecuencia, se conforma otra autoridad presentada como un conocimiento técnico que permite a los organismos internacionales

enmarcados en los discursos del desarrollo, predeterminar las problemáticas de los países que denominan como subdesarrollados, y a la vez sirve para justificar la intervención sobre dichas sociedades (Viola, 2000). En otras palabras:

Mientras existan programas para el desarrollo de la comunidad y de otra clase de asistencia social, los estudiosos de la sociedad serán sin duda útiles como ayuda para guiarlos. Son éstos precisamente los programas que requieren un alto grado de interacción humana para inculcar las nuevas necesidades y persuadir a los pueblos a cambiar sus costumbres (Easmus, 9162, citado por Violá, 2000, p.24).

Señalamos algunas críticas sobre las concepciones hegemónicas del desarrollo. En principio encontramos los pensamientos del *postdesarrollo* que plantean que “el desarrollo ya no sería el principio organizador central de la vida social” (Escobar, 2005. p.3). Se propone otros sentidos y significados disociados al paradigma del desarrollo hegemónico de tal manera que implique cambios de saberes y acciones instituidos en un economía de una “sola verdad” (Escobar, 2005).

En este sentido, se busca multiplicar los lugares y sujetos que construyen conocimientos, sujetos que suelen reducirlos como meros “objetos del desarrollo”. Por tanto, requerimos enfocarnos en las estrategias de adecuación, resistencias y sublevaciones que ejecuta las comunidades en sus territorio durante los entramados del desarrollo (Escobar, 2005).

Por otra parte, la línea del pensamiento y acción del Derecho a la Ciudad, la cual propone un modo de entender los centros urbanos como lugares de construcción humana, pero también como proceso de (re) construcción de los mismos habitantes. En otros términos, el discutirse el tipo de ciudad que se quiere, deviene a su vez definir los tipos relaciones humanas, y relaciones entre humanos y naturaleza. De este modo, implica la definición de estilos de vida, tecnologías y valores estéticos pretendidos. (Harvey, 2008).

De este modo, el Derecho a la Ciudad va más allá de una idea de accesibilidad y libertad individual, sino un cambio a los habitantes mismos. Este derecho parte de “lo común”, dependiendo del poder de sujetos colectivos que permita transformar los procesos de urbanización. Esto consiste en la democratización de ese derecho mediante los movimientos sociales. Para eso es imprescindible la participación activa de los desposeídos (Harvey, 2008).

Finalmente, un paradigma que discute los planteamientos hegemónicos del desarrollo implica el “Buen Vivir / Vivir Bien”. En este paradigma se busca desprenderse del discurso hegemónico del desarrollo dentro de la lógica de linealidad y secuencias históricas repetibles. Esto parte de la defensa a la naturaleza que implica la constitución de otras relaciones, por el hecho de concebirla a la naturaleza como sujeto de derechos. De ese modo, la mercantilización como recursos se destierra en las relaciones sociales y modelos de interpretación (Freire, 2013).

En consecuencia implica concebir desde otras lógicas lo que se entiende por “calidad de vida”, la cual no se reduca en la acumulación material o poder adquisitivo. He aquí que la espiritualidad tiende a sumar importancia, además de la sensibilidad, la ética, y los valores (Freire, 2013).

El rol de la Educación para el Desarrollo

La socialización, proceso mismo del aprendizaje, resulta esencial al momento de pensarnos en el territorio que habitamos. ¿Qué elementos consideramos significativos en ese territorio? ¿Por qué? ¿En que medida “usamos” el mismo? ¿Qué vínculos establecemos hacia ese lugar y con las personas que nos relacionamos allí? Pero se suma información: ¿Qué elementos considera la Historia de la localidad que son significativos en ese territorio? ¿Por qué? ¿En qué medida nos advierten que debemos “usar” el mismo? ¿Qué tipo de vínculos nos hace generar esa misma Historia hacia ese lugar y con las personas que nos

relacionamos allí? Se generan sujeciones a una serie de modos de ser y estar en el mundo que unen el pasado con el presente (y con las futuras, claro); se hace fuerte la reproducción social

En este sentido, la educación opera como proceso cultural fundante, generando transmisión, asimilación, y creación; la cultura de cada ser, entonces, no solo se basa en la experiencia, sino también en el conocimiento. Con esto, apostamos a una educación humanista, teniendo en cuenta que debe existir una acción pedagógica liberadora, aún en las sociedades estratificadas como en las que habitamos

Pensar el desarrollo de Gaiman desde la educación, invita a preguntarnos sobre las tensiones entre realidad e idealidad, entre autonomía o dependencia en relación a los fenómenos socioculturales, entre conservación y renovación, entre teoría pedagógica y práctica educativa; pensar algo es conocerlo desde su significación y sentido, no desde la imagen o la apariencia. Esta educación solo puede ser pensada, sentida y ejercida para el mañana, con el fin de lograr una revolución que establezca prioridades, con gran interés en los niños, los jóvenes y el conocimiento; rescatando la historia desvalorizada o desoída de los adultos mayores.

Resulta fundamental en este proceso la alianza escuela-barrio, además de profundizar la relación de la escuela con otras agencias de producción de conocimiento. De ésta manera, adultos y jóvenes ejercitan, en palabras de Bacalani y Ferraris (2001:242), “1) la toma de decisiones para lograr optimizar sus condiciones de vida 2) La posibilidad de pensarse integrados en una comunidad a través de proyectos concretos 3) la capacidad de ser protagonistas del desarrollo de su entorno y por ende de su propio destino”

Quiénes creemos que la educación es el eje central del desarrollo, aprendemos y enseñamos al mismo tiempo. Aunque la educación provoca miedos; el sujeto le teme a la dificultad. En este sentido, indagar “sobre las relaciones entre la identidad cultural, de los sujetos de la educación y de la práctica educativa, es algo que se nos impone para romper con la herencia cultural” (Freire, 2002, p. 104)

El territorio es complejidad. Y para aprehenderlo resulta esencial apelar a la educación, que cumple un papel fundamental para su comprensión.

La educación ambiental es un proceso que consiste en reconocer valores y clasificar conceptos con objeto de aumentar las actitudes necesarias para comprender y apreciar las interrelaciones entre el ser humano, su cultura y su medio físico. Entraña también la práctica en la toma de decisiones respecto a las cuestiones relacionadas con el medio ambiente. La educación ambiental debe partir del conocimiento del entorno, de sus riquezas y potencialidades, de su rica diversidad natural y cultural, porque lo que no se conoce no se puede apreciar ni defender” (Bermudez Guerrero, 2003, p. 24-25)

Es a partir de esta educación, que los actores- autores sociales participamos y nos pensamos en el territorio que habitamos, desde lo político, lo cultural y lo social.

Ahora bien, de nada sirve la educación si la misma no se vincula con la realización de proyectos solidarios directamente vinculados a la intervención socio-comunitaria, estimulando la participación de los jóvenes en la realización de propuestas pedagógicas de intervención en problemáticas locales relacionadas a las orientaciones de la escuela.

De esta manera, los estudiantes se convierten en autores/actores de la realidad social, advirtiendo el carácter complejo, dinámico y conflictivo de la misma, desde situaciones problemáticas significativas y con relevancia social, aplicando una metodología de investigación e intervención acorde al ámbito de lo social y a las temáticas específicas que se traten. Este proyecto contribuye a incrementar capacidades esenciales para la conformación de los contenidos básicos de las diversas disciplinas que componen la Modalidad, en el sentido que cada una de ellas tiene su campo de acción en la Sociedad, estableciendo vínculos con la comunidad, sí, pero también interviniendo directamente en la posibilidad de contribuir a cambios coyunturales y estructurales de esa realidad.

Desde 2014, entre diversos espacios curriculares del Colegio se ha intentado abordar los siguientes ejes:

- Urbanismo/Acceso a la tierra y a la vivienda
- Cultura e identidad/Historia de los barrios
- Agricultura familiar/Soberanía Alimentaria
- Problemáticas ambientales/Áreas Protegidas
- Recreación, Deporte y Salud pública
- Participación ciudadana

Estas problemáticas abordaron de acuerdo a los intereses de los estudiantes o cualquier propuesta que provenga de las instituciones que se vinculan con los diferentes ámbitos geográficos de la ciudad (Áreas vinculadas a la Cultura, la Educación, la Juventud, el Ambiente, la Producción, el Turismo, el Deporte, entre otras).

Es así que la idea de participación ciudadana que priorizamos desde la escuela, se orienta a: 1) Estimular el involucramiento de los jóvenes del Colegio Aliwen en la participación social ciudadana, fortaleciendo la responsabilidad individual y colectiva y 2) Diseñar, realizar y evaluar bajo supervisión docente proyectos de investigación escolar, solidarios y de intervención socio-comunitaria, referido a problemáticas sociales, ambientales y culturales en la localidad de Gaiman.

Pero no solo eso. En tanto escuela comprometida con su entorno, orientando todos los esfuerzos al desarrollo territorial de Gaiman, los estudiantes han trabajado con el fin de: 1) Participar en la elaboración y ejecución del plan de desarrollo de la localidad, realizando diagnósticos económicos, demográficos, culturales, recreativos y turísticos del sitio, participando y consultando activamente fuentes confiables para la recopilación de datos; analizando las fuerzas, oportunidades, debilidades y amenazas de la localidad, teniendo en cuenta las condiciones del entorno, y 2) Contribuir al diseño de la visión respecto a qué quiere ser la localidad, pensando en el Gaiman actual, el deseado y el posible. Para ambos puntos, se ha avanzado en establecer canales de participación entre el Colegio Aliwen y el resto de los colegios secundarios de Gaiman: Agrotécnica 733, 794 y Camwy). De esta

manera, 1) se propicia la generación de espacios de discusión entre los jóvenes sobre cómo pensar y participar en la elaboración y ejecución de un plan de desarrollo territorial para la localidad de Gaiman; 2) se potencia la posibilidad de interactuar con los integrantes de la comunidad, intentando una visión realista de sus valores, recursos, necesidades y oportunidades y 3) se planifican y diseñan futuros proyectos de investigación escolar e intervención socio-comunitaria (por institución escolar), referido a problemáticas sociales propias de la localidad de Gaiman.

Contextos: Gaiman y el Colegio Aliwen

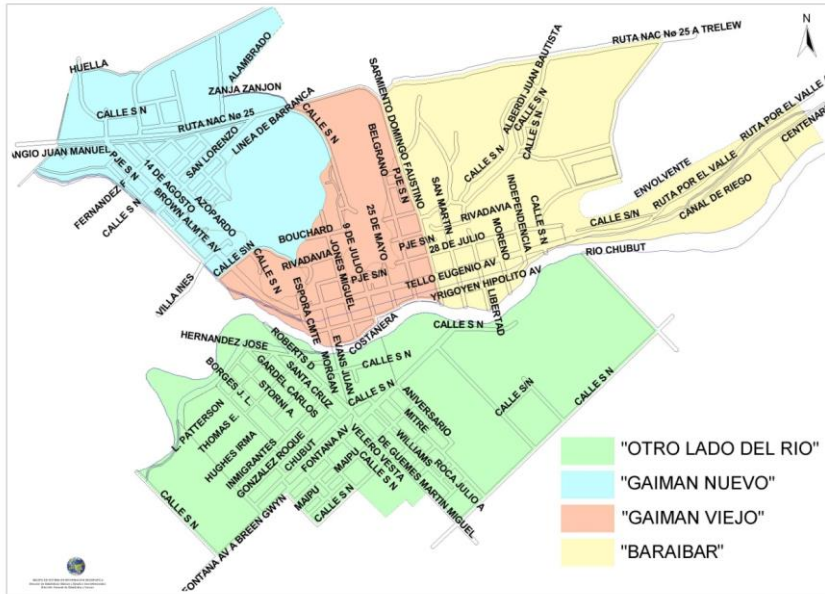
Consideramos necesario contextualizar el problema en dos aspectos: Por un lado la localidad de Gaiman; por otro el Colegio Aliwen. Gaiman se encuentra ubicada en el Valle inferior del Río Chubut, en el Departamento Gaiman. La ruta Nacional N° 25 comunica la localidad con la ciudad de Trelew, distante a unos 16 kilómetros de distancia. Por la misma ruta, pero con dirección hacia el oeste, se comunica con la localidad de Dolavon; el conocido “Camino de las Chacras” es el que la comunica con otras localidades del Valle. Posee una población aproximada de diez mil habitantes, asentados un 25% de ellos en el ejido rural y el resto en el ejido urbano y de acuerdo a datos del INDEC, basados en los resultados de los últimos Censo Poblacionales (Año 2.001 y 2010), Gaiman ha crecido más de un 40 % en el número de habitantes con respecto al Censo Poblacional anterior (1991). La cercanía física que tiene Gaiman con la ciudad de Trelew, influye en el intercambio de información y en el contacto cotidiano, estableciéndose relaciones laborales, prestaciones médicas y comerciales en el caso de la población local. Ahora bien, las disparidades distinguidas en el ámbito de la acción económica en Gaiman, tendientes a la actividad turística, producen ganadores y perdedores. Por ende, se deduce, que se da un dominio y control de la actividad por unos ciertos grupos inversores sean locales o no. Dichas desigualdades, también, se trasladan a lo social y cultural donde se da una

preponderancia de la cultura galesa sobre los restantes grupos sociales minorizados.

La proyección externa de Gaiman, representa una forma materializada de una cultura predominante en lo local, pero que forma parte de un todo. Es decir, se exhibe en gran medida como “enclave galés” aunque no todos los grupos sociales han de identificarse con tal representación, pese a ser lo que más se ha hecho notar en diferentes ámbitos. En realidad, se trata de una confluencia verdadera de diversas culturas colectivas, que evidencia la pluralidad cultural de la localidad, pero sin embargo, históricamente se ha impuesto la tradición galesa (ya que fueron los fundadores de la localidad) sobre los demás conjuntos de costumbres y valores existentes. Mientras que el resto de las comunidades (árabes, italianas, españolas, portuguesas) tenían como objetivo inmediato sobrevivir al peligro de la guerra europea.

En tanto las comunidades aborígenes originarias que habitaban esta zona fueron minimizadas por el peso que adoptó la comunidad galesa en su necesidad de hacer prevalecer su cultura. En la actualidad conviven en la ciudad de Gaiman otras comunidades extranjeras como la boliviana² y la chilena, que se han asentado en el caso particular de los primeros en el valle fértil del VIRCH dedicándose de manera casi exclusiva a la actividad agrícola. Esta problemática, en palabras, de Milton Santos (1996), es una construcción que se define por su especificidad que lo distingue de las demás formaciones sociales, y que en su interior se da la aprehensión de lo particular como una visión del todo, en un momento dado.

² Migración ocurrida “masivamente” en el país a partir de la década de 90.



Escala 1 : 5000

Fuente: Equipo S.I.G. Estadísticas y Censos

Es en este contexto donde en 2004 comenzó a funcionar el Colegio Aliwen, con, actualmente, dos orientaciones educativas: por un lado, Recreación, hotelería y turismo y, por el otro, Deporte, siempre con el objetivo de apelar a la idea de permanente innovación. El proyecto Educativo Colegio Aliwen, es una Propuesta Innovadora porque, básicamente, es una escuela de gestión social, con la participación en dicha gestión de la Asociación Civil Aliwen, el Municipio de Gaiman y el Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut. En este sentido este tipo de gestión brindará innumerables beneficios tanto a la Provincia como al Municipio de Gaiman, ambos podrán recibir la organización de eventos y encuentros, pasantías de los alumnos en los más diversos ámbitos del Turismo, y la Hotelería, y la puesta en marcha de proyectos que surjan de las investigaciones y los trabajos de campo que realicen los alumnos y docentes. En la propuesta académica se agregan a los contenidos y espacios curriculares establecidos por la normativa

vigente, una serie de espacios curriculares y de contenidos que los amplían y complementan. Por otro lado, la escuela brinda un Servicio de Extensión a la Comunidad, permitiendo una real y concreta articulación de la educación Formal y no Formal

Metodología

Los resultados de este trabajo implicaron la realización de un método cualitativo que nos permitió conocer los sentidos y significados que otorgan los estudiantes del colegio sobre el territorio. Tales sentidos y significados implican en parte las percepciones que tienen sobre el mismo, las cuales influyen en las “representaciones territoriales” de la ciudad de Gaiman. Consideramos adecuada optar por una metodología cualitativa por el hecho que la realidad a analizar es múltiple por el hecho que es construida por las personas. Principalmente, las preguntas de la investigación cualitativa se focalizan en comprender “cómo” se desarrollan los procesos interaccionales y “qué” significados producen los sujetos. Por ende, mediante esta metodología se busca responder preguntas que orientan a la investigación entender las formas en el que el “desarrollo” y el “territorio local” es interpretado, comprendido, experimentado y producido, priorizando la profundidad por la extensión

Consideramos apropiado tomar como herramienta clave para la participación ciudadana a la cartografía social y crítica, en tanto que “proviene de una larga tradición de trabajo participativo, con experiencias disímiles y resultados (...), desde el trabajo de organizaciones sociales, ONGs y fundaciones, tanto en zonas urbanas como en rurales. A esto se le sumó la disponibilidad tecnológica y el acceso a herramientas de georeferenciación” (Risler y Ares, 2013: 7). Este tipo de cartografía nos permite establecer distancia con el territorio que habitamos y así establecer relaciones entre los diversos problemas del mismo, clasificarlos, elaborar alternativas de soluciones y resistencias.

Realizar un mapeo colectivo implica

una práctica, una acción de reflexión en la cual el mapa es sólo una de las herramientas que facilita el abordaje y la problematización de territorios sociales, subjetivos, geográficos. A esto le sumamos otra serie de recursos que hemos apodado «dispositivos múltiples» y que consisten en creaciones y soportes gráficos y visuales que, mixturizados con dinámicas lúdicas, se articulan para impulsar espacios de socialización y debate, que son también disparadores y desafíos en constante movimiento, cambio y apropiación” (Risler y Ares, 2014, p. 29).

El mapeo colectivo se realiza, como en nuestro caso, en talleres junto a estudiantes, pero también, con “organizaciones barriales, movimientos sociales, artistas, comunicadoras, y todas aquéllas que se sientan interpeladas a pensar colectivamente su territorio” (Risler y Ares, 2014: 30) Si bien se parte de planos o mapas catastrales con límites ya establecidos, el trabajo de elaboración e intercambio de saberes genera miradas específicas, concretas y, en algunos casos, contra-hegemónicas del territorio. Pero, el mapa no es el territorio, “es una imagen estática a la cual se le escapa la permanente mutabilidad y cambio al que están expuestos los territorios” (Risler y Ares, 2014, p. 31) Pero esos diálogos de saberes contemplan la incorporación de subjetividades, representaciones simbólicas o imaginarios en esos mapas o planos.

El muestreo consistió en “no probabilístico” abarcando estudiantes de nivel secundario de 6° y 5° año del Colegio Aliwen, y de 5° año de las tres escuelas de la localidad de Gaiman mencionadas anteriormente. De esta manera se analizaron un total de 90 alumnos, los cuales realizaron talleres de mapeo colectivo mediante la conformación de grupos de trabajo.

Gaiman según las representaciones territoriales de lxs jóvenes. Espacios y circulaciones identitarias

En principio mediante la cartografía sobre un afiche en blanco, los alumnos dibujaron la localidad de Gaiman a partir de los espacios de encuentro y circulación en su vida cotidiana. En este

caso observamos que los principales espacios de encuentro de los estudiantes analizados en las cuatro escuelas, comprende el río Chubut y su costanera, el cual resulta ser un espacio verde de uso recreativo para jóvenes. Luego identificamos el Gimnasio municipal donde las prácticas deportivas implican el reencuentro con diferentes jóvenes de la ciudad. Otro espacio de encuentro trazado en el mapa consiste en la plaza del casco céntrico, lugar donde se desarrolla algunas actividades culturales (feria de artesanía y conciertos musicales). Finalmente, el colegio implicó también una centralidad de sus representaciones territoriales respecto a Gaiman, como sitio de importancia al momento de espacios comunes. En este sentido, observamos que las actividades recreativas deportivas en primer lugar, y las actividades culturales en segundo lugar, son las principales funciones sociales de los espacios de encuentro por parte de los estudiantes analizados.

En cuanto las vías de desplazamientos de los estudiantes, principalmente se centralizaron en tres sentidos de movilidad. Por un lado, el desplazamiento concéntrico hacia la plaza del casco urbano que a la misma vez se encuentra en cercanía de la costanera del río. Por otro, identificamos los desplazamientos hacia el colegio durante la semana, considerando que abarca doble jornada del día. Y finalmente observamos un constante desplazamiento significativo respecto al ingreso de la ciudad. Esto se debe a que varios de los estudiantes analizados realizan permanentes viajes hacia la ciudad vecina de Trelew, un centro urbano de mayor tamaño con múltiples actividades recreativas.

Percepciones de Problemáticas/ Necesidades

Otra dimensión propia de las representaciones territoriales consiste en las percepciones de situaciones consideradas como problemáticas y necesidades por parte de los estudiantes. Durante el trabajo en los talleres, se identificó como percepción de problemáticas y necesidades las siguientes situaciones: 1) falta de espacios recreativos deportivos y culturales, 2) contaminación de

sitios naturales como el río, 3) discriminación e invisibilización de los pueblos originarios Mapuche – Tehuelche, 4) falta de servicios públicos como el suministro de electricidad, gas, agua potable y cloacas, 5) calles en mal estado, 6) inseguridad de actos delictivos, y 7) tránsito vehicular desordenado. Luego en menor medida, determinaron otras problemáticas y necesidades como la falta de servicio de salud pública, escasez de centros comerciales, falta disponibilidad de tierras y viviendas, y baja señal de telefonía e internet, escasa oferta de educación de nivel superior.

Percepciones de Soluciones

En cuanto a las percepciones de soluciones manifestadas por los estudiantes de las cuatro instituciones educativas (Aliwen, Camwy, Colegio 794 y Colegio 733 (agro técnica), notamos que las mismas están centradas en los siguientes ejes: Ambiente, Recreación, Infraestructura y Pueblos Originarios.

De ésta manera, las propuestas de los estudiantes vinculadas al eje “Ambiente” se orientaron a: 1) establecer controles de grado de contaminación que tienen las fábricas de la localidad y de la basura desechada al río Chubut y mantenimiento de la limpieza del mismo 2) creación de espacios verdes y recreativos para el uso de los vecinos 3) campañas de concientización ciudadana respecto a la contaminación 4) creación de plantas de reciclaje de la basura 5) establecimiento de campañas que vinculen la salud preventiva con la salud ambiental 6) control de uso de agro tóxicos en territorios situados en ámbitos rurales

En cuanto al eje “Recreación”, las propuestas se centraron en: 1) actividades recreativas en el Río Chubut (sin contaminar), 2) Espacios públicos para los jóvenes (parrillas, pileta, parque de diversiones), 3) Actividades recreativas en espacios rurales, 4) crear un espacio donde se proyecte cine, de manera sistematizada y con una frecuencia establecida, 5) campañas de difusión sobre las actividades que existen, en todas las instituciones educativas, 6) generación de espacios físicos para la implementación de

talleres/actividades culturales, 7) construcción de un balneario público en el centro de Gaiman con cuidados para las personas en su uso, 8) mayor apoyo a los clubes de la ciudad y mayor aprovechamiento de espacios deportivos (polideportivo), 9) creación de centros feriales para incrementar actividades comerciales/recreativas, 10) creación de un anfiteatro, 11) ampliar los espacios de esparcimiento nocturno para los jóvenes y, 12) Implementación de bici sendas en zonas rurales y urbanas

Sobre “Infraestructura”, las ideas se vincularon a: 1) existencia de espacios adecuados para tratamiento de la basura, 2) existencia de un puente más (hoy hay solo uno) y pasarelas peatonales, en tanto descomprimiría bastante el tránsito y comunicaría mejor la zona norte con la sur, 3) colocar semáforos en algunas esquinas (la ciudad no tiene ninguno hoy en día), 4) asfaltar barrios y zona de chacras, 5) más espacios verdes en barrios, 6) línea de transporte que haga recorridos por todo Gaiman (hoy la ciudad no posee ninguno), 7) renovación de maquinaria especializada en mejoramiento del agua potable, 8) construcción de comedores comunitarios, 9) mejor atención en el Hospital y complementar con creación de salas de salud en algunos barrios más alejados y en zonas rurales, 10) construcción de una terminal de ómnibus, 11) construcción de viviendas para todas las familias, 12) mejorar la accesibilidad a los barrios, 13) control de loteos en zonas productivas, 14) mejorar la conectividad inalámbrica, y 15) controlar los canales de riego

Por último, el eje “Pueblos originarios (Mapuche – Tehuelche)” presentó los siguientes puntos: 1) Generar mayor conciencia en los ciudadanos de la localidad sobre la importancia del respeto a los pueblos originarios, y 2) incrementar en la agenda política y cultural las actividades que aborden la identidad mapuche-tehuelche

A modo de cierre

Estos avances del proyecto de investigación y acción interinstitucionales escuela – universidad, plantean las perspectivas

teóricas de utilidad para incorporar el turismo mediante la educación de nivel medio en las políticas públicas de desarrollo de los territorios. Asimismo, más allá del uso de categoría y dimensiones conceptuales, también se recurre su aplicación mediante estrategias metodológicas de investigación-acción orientada a jóvenes con el fin de motivar su participación ciudadana.

La planificación del turismo muchas veces centralizada en el turista, requiere previamente conocer las problemáticas y soluciones sociales en un territorio determinado, con la finalidad de dilucidar las posibles profundizaciones de las problemáticas por parte del turismo, o más bien su atenuación mediante dicha práctica. Cuando un territorio se centraliza en el desarrollo turístico, las prioridades de la agenda política se concentran en la satisfacción de las necesidades del turista, antes que los residentes. Por ende, al momento de pensar en el turismo para “otros”, también requerimos repensar nuestros territorios mediante los procesos pedagógicos.

El turismo como parte de la construcción simbólica y material de los territorios no puede estar ajeno al contexto social y ambiental tanto históricos como actuales. Por ende, la escuela con orientación en turismo, nos invita a reflexionar de modo crítico y constructivo sobre el desarrollo en general, para así posteriormente enfocarse en el desarrollo turístico de una ciudad, como en este caso, Gaiman.

Referencia

- BACALANI, G. y FERRARIS, S. (2001). Estrategias educativas para el desarrollo local en el medio rural, en BURÍN, David y HERAS, Ana Inés (Comp) (2001). **Desarrollo local. Una escala humana a la globalización**. Ed.Ciccus/La Crujía. Buenos Aires.
- BERMUDEZ GUERRERO, O. (2003). **Cultura y ambiente. La educación ambiental: contexto y perspectivas**. Univ. Nacional de Colombia. Bogotá.

- BLANCO, P. (2016). Escuela, participación ciudadana y estrategias para el reconocimiento del paisaje cultural en el ejido de Gaiman (Chubut), en NAVARRO, Viviana y CISELLI, Graciela (Comp) (2016). **Paisajes culturales y patrimonio: expresiones de la cultura territorial**. UNPA. Rio Gallegos.
- ESCOBAR, A. (2007). **La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo**. Fundación Editorial el Perro y la Rana. Caracas
- ESCOBAR, A. (2005). El “postdesarrollo” como concepto y práctica social, en MATO, D. (coord.) (2005) **Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización** (págs. 17-31). Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- FREIRE, Atawalpa. (2013). **Buen Vivir vs. Sumak Kawsay**. Ciccus. Buenos Aires
- FREIRE, Paulo (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- HARVEY, D. (2008). **El derecho a la vivienda y a la ciudad: un debate pendiente**. Observatori DESC. Barcelona
- HARVEY, D. (2005). El “nuevo” imperialismo: sobre reajustes espacio-temporales y acumulación mediante desposesión, en **Panorama Internacional. Teoría, Género y Cultura**. Sin mas datos de edición.
- LEFEBVRE, Henry (1976) **Espacio y Política. El Derecho a la ciudad II**. Anthropos. Barcelona
- MANZANAL, M. (2007). Territorio, poder e instituciones. Una perspectiva crítica sobre la producción del territorio, en MANZANAL, M, ARZENO, M y NUSSBAUMER, B (2007). **Territorios en Construcción. Actores, tramas y gobiernos: entre la cooperación y el conflicto**. (págs. 15-50). Ciccus. Buenos Aires.
- PORTO GONZALVES, Carlos W (2009). De Saberes y de Territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana, en **Revista Polis**, Universidad Bolivariana, Volumen 8, N° 22, p. 121-136

RISLER, J. y ARES, P. (2014) Talleres de mapeo. Recursos lúdicos y visuales para la construcción de conocimiento colectivo, en **Ecología Política**, Barcelona, n. 48, p. 28-32, 2014. Recuperado de: <https://www.ecologiapolitica.info/novaweb2/?p=1918>.

RISLER, J.; ARES, P. (2013). **Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa**. Tinta Limón. Buenos Aires.

SANTOS, M. (1996). **De la totalidad al lugar**. Ed. Oikos-tau. Barcelona.

VIOLÁ, A. (2000). La crisis del desarrollismo y el surgimiento de la antropología del desarrollo, VIOLÁ, A (2000). **Antropología del Desarrollo: teorías y estudios etnográficos en América Latina**. Paidós. Barcelona

CONTRIBUIÇÕES DO GRÊMIO ESTUDANTIL PARA A FORMAÇÃO DISCENTE

Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin

Introdução

Estranhem o que não for estranho.
Tomem por inexplicável o habitual.
Sintam-se perplexos ante o cotidiano.
Tratem de achar um remédio para o abuso.
Mas não se esqueçam de que o abuso é sempre
regra. (BRECHT, 1982, p. 15).

Na epígrafe Brecht (1982) enfatiza a necessidade de questionarmos a realidade, de indagá-la com olhos de desconfiança, mirando no que é considerado pelo senso comum como normal, habitual, cotidiano, elementar. Isso significa que a realidade aparente não é a realidade em sua essência, pois em uma sociedade dividida em classes, a dominação, a exploração e a contradição não são fatos naturais, mas construídos pelos homens nas relações de trabalho, na política, cultura, etc.

De acordo com Gramsci (1978, p. 12) “quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens massa”. Por isso o autor, enfatiza que é necessário “criticar a própria concepção de mundo, [...], torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido” (GRAMSCI, 1978, p. 12). Assim, “o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido”. (GRAMSCI, 1978, p. 12).

A capacidade de realizar uma leitura de mundo aprofundada e amparada em uma crítica coerente das relações estabelecidas socialmente, dimana de uma ampla formação, consubstanciada em saberes historicamente acumulados e sistematizados pela humanidade. A apreensão de tais conhecimentos se realiza por meio da educação formal, nas escolas, universidades e demais instituições de ensino, mas também no contato com a realidade, no processo de trabalho, nas lutas sociais, ou seja, em espaços não formais, conforme destacam os autores Gohn (2014) e Arroyo (2003).

Partindo desse debate, é possível identificar a existência de elementos formativos no movimento estudantil, organizado em âmbito institucional, como é o caso dos grêmios estudantis e em âmbitos municipais, estaduais e nacional, nos quais se situam as entidades representadas pelas Uniões Municipais dos Estudantes Secundaristas – (UMES), as Uniões Estaduais dos Estudantes Secundaristas – (UEES) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – (UBES).

Nosso objeto de reflexão para este capítulo, o grêmio estudantil, é uma entidade autônoma, amparada legalmente, que vinculada ao movimento estudantil secundarista, representa os alunos do ensino fundamental, médio e técnico, dentro das instituições de ensino no Brasil. Ancorados no referencial teórico e metodológico do Materialismo Histórico e Dialético, nosso objetivo é apontar as contribuições do grêmio estudantil para a formação discente.

Para tanto, sistematizamos as reflexões em duas partes. Na primeira, contextualizamos a organização dos estudantes secundaristas em diferentes momentos históricos e destacamos a legislação que normatiza e garante o direito à participação discente em grêmios estudantis. Na segunda, abordamos sobre as contribuições dos grêmios estudantis para a formação da juventude.

Nas considerações finais indicamos que os conhecimentos que decorrem da participação de alunos em grêmios estudantis, ganham mais significado porquê derivam tanto do convívio com a realidade vivenciada nas instituições de ensino, vinculadas aos grêmios, como também com as demais instituições representativas do movimento

estudantil brasileiro. Nesse sentido, há uma troca de experiências e conhecimentos que se constroem no contato com o real e nas lutas pelo usufruto e ampliação dos direitos sociais e políticos.

Grêmios estudantis: notas sobre sua história e a legislação que ampara o seu funcionamento nas instituições de ensino no Brasil

O grêmios estudantis é o órgão máximo de representação, participação e socialização dos alunos do ensino fundamental, médio e técnico nas instituições de ensino, que ligado ao movimento estudantil, historicamente esteve presente em lutas que confrontavam a realidade social, política e econômica do Brasil.

A organização dos estudantes secundaristas em grêmios estudantis remonta o ano de 1902, quando foi fundado na cidade de São Paulo, o primeiro grêmios estudantis do país. Essa entidade, embora priorizasse a realização de ações recreativas e culturais, inspirou o debate sobre a necessidade de ampliar os mecanismos de participação política para os estudantes brasileiros. (UBES, 2019).

Cintra e Marques (2009) apontam que nas décadas de 1930 e 1940, os secundaristas iniciaram um processo de organização em entidades estudantis municipais, estaduais e em grêmios escolares. Esses autores destacam que tais entidades passaram a ser mais “sólidas e politizadas”, pois desenvolviam ações para uniformizar “a representação e a luta estudantil” no Brasil. (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 23).

Com o início das atividades políticas da União Nacional dos Estudantes – (UNE), em 1937, os estudantes secundaristas e os universitários estiveram juntos em diferentes campanhas, eventos culturais, debates e manifestações de rua. (ARAÚJO, 2007). Essa troca de experiências, foi um elemento fundamental para que os secundaristas definissem as estratégias para a criação de uma entidade nacional que consolidasse suas demandas e lutas. (CINTRA; MARQUES, 2009).

A entidade representativa dos estudantes secundaristas, batizada de União Nacional dos Estudantes Secundários - (UNES),

foi inaugurada no I Congresso Nacional dos Estudantes Secundários, realizado na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1948. Nesse evento foi estabelecido, em assembleia, que a recém criada entidade dos estudantes secundaristas seria orientada por “oito finalidades básicas”. (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 43), as quais diziam respeito a:

- 1) “manter a unidade estudantil em torno de seis problemas”; 2) “desenvolver relações amistosas entre as unidades estudantis membros de sua organização”; 3) “cooperar com atividades representativas dos estudantes universitários e também de todas as organizações juvenis nacionais ou internacionais”; 4) “dispensar (...) assistência cultural, médica, jurídica, econômica e desportiva aos estudantes de todo o Brasil”; 5) “trabalhar pela solução dos problemas educacionais, econômicos, sociais, culturais e humanitários de estudante e do povo em geral”; 6) “bater-se, especialmente, em favor da elevação do nível do ensino secundário”. 7) “pugnar pela democracia e pelas liberdades fundamentais sem distinção de raça, sexo, posição social, credo político e religioso”; e 8) “promover e estimular as relações entre as organizações de jovens e particularmente os estudantes de todo o mundo”. (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 43).

As finalidades definidas para o funcionamento da UNES explicitam a organização da entidade em torno de objetivos de caráter político, viabilizando a articulação dos estudantes secundaristas de todo o Brasil. Em pouco tempo UNES ganhou projeção nacional e ampla popularidade nos diferentes estados e municípios, no entanto, como a sua nomenclatura era frequentemente confundida com a sigla da UNE, em 1949 a entidade passou a se chamar União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – (UBES).

As demandas situadas em torno de uma educação pública, democrática e de qualidade, pela igualdade de direitos e reformas sociais que contemplassem os segmentos populares, estiveram presentes em inúmeras campanhas da trajetória política da UBES

no país. As lutas estudantis secundaristas, desenvolvidas por essa entidade, eram compostas por práticas organizativas, estruturadas a partir de uma ampla análise da realidade social, política e econômica do Brasil.

Durante o período da ditadura militar¹ (1964- 1985), a UBES e a UNE realizaram um conjunto de manifestações públicas que confrontavam aquele regime político. Em um desses atos, o estudante secundarista Edson Luis Souto, foi morto pela polícia quando protestava contra o aumento dos preços das refeições no restaurante “Calabouço”, no dia 28 de março de 1968. (VALLE, 1999). Esse crime desencadeou uma série de protestos contra o militarismo, colocando os estudantes como uma força política na luta pela democracia.

É importante destacar que embora o governo militar tivesse colocado em prática iniciativas políticas para inibir a organização dos estudantes, como por exemplo a Lei nº 4.464 de 09 de novembro de 1964 ou “Lei Suplicy”, como ficou conhecida, a qual limitava os “órgãos de representação estudantil de quaisquer ações, manifestações ou propaganda de caráter político partidário” (SANFELICE, 1986, p. 81), os estudantes não perderam a capacidade de mobilização e, em diferentes momentos, passaram a atuar na clandestinidade. (ARÁUJO, 2007).

O anseio pela liberdade de organização e manifestação nunca foi abandonado pelos secundaristas e, mesmo que o governo tenha deliberado a Lei federal n.º 6.680 de 1979, que dispunha pela constituição de grêmios estudantis nas instituições de ensino, os estudantes ainda tinham muito a conquistar, pois como tratava-se de um momento histórico permeado pela censura e pelo autoritarismo, esses grêmios teriam apenas “finalidades cívicas,

¹ Mendes Jr (1982) confere ênfase as perseguições, prisões políticas em torno do movimento estudantil brasileiro durante o período de regime militar (1964-1985). De acordo com esse autor, nesse momento histórico, a sede de funcionamento da UNE foi invadida e destruída em um incêndio criminoso, fato esse que colocou em evidência o quanto essa entidade “tinha sido incômoda às classes dominantes”. (MENDES, JR, 1982, p. 74).

culturais, sociais e desportivas” (BRASIL, 1979, n.p) e suas atividades ficariam restritas “aos limites estabelecidos em regimento, devendo ser sempre assistidos por membros do corpo docente”. (BRASIL, 1979, n.p).

De acordo com Boutin (2016) a Lei nº 6.680 de 16 de agosto de 1979:

[...] criou uma falsa sensação de participação, pois garantiu, em termos legais, a organização e atuação dos alunos secundaristas em grêmios estudantis, mas também, contribuiu para que os grêmios se conservassem como instituições tuteladas, uma vez que seu funcionamento estaria condicionado ao acompanhamento de um membro do corpo docente, o qual na concepção da Ditadura teria como função o zelo pela a manutenção da ordem. (BOUTIN, 2016, p. 64).

No entanto, como consequência de um processo de “mobilização popular, que contou com a efervescente participação das entidades estudantis e de outros movimentos organizados por vários segmentos da sociedade civil” (GONZÁLEZ; MOURA, 2009, p. 377), em 1985 foi promulgada a Constituição Federal e concretizada a abertura democrática. Com isso, a Lei nº 6.680/79 perdeu efeito e a organização livre e autônoma dos estudantes secundaristas em grêmios estudantis foi oficializada, por meio da Lei 7.398 de 04 de novembro de 1985, chamada de Lei do Grêmio Livre. (GONZÁLEZ; MOURA, 2009).

A Lei 7.398/85 que até hoje vigora, ao longo de três artigos estabelece as seguintes disposições:

Art 1º - Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Grêmios Estudantis como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais.

[...]

§ 2º - A organização, o funcionamento e as atividades dos Grêmios serão estabelecidos nos seus estatutos, aprovados em Assembleia

Geral do corpo discente de cada estabelecimento de ensino convocada para este fim.

§ 3º - A aprovação dos estatutos, e a escolha dos dirigentes e dos representantes do Grêmio Estudantil serão realizadas pelo voto direto e secreto de cada estudante observando-se no que couber, as normas da legislação eleitoral.

Art 2º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art .3º - Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, em 04 de novembro de 1985; 164º da Independência e 97º da República. (BRASIL, 1985, n.p).

Além de garantir a participação dos estudantes em grêmios, a Lei do Grêmio Livre normatiza a organização, funcionamento e as finalidades dos grêmios estudantis. Esses elementos aparecem no texto da lei articulados à autonomia dos alunos, que vinculados à agremiação podem desenvolver ações sem a interferência de pessoas ou profissionais inseridos no cotidiano escolar, como professores, pedagogos, gestores e outros.

Para os autores, Galina e Carbello (2008, p. 35) a autonomia deve prevalecer nas iniciativas desenvolvidas pelo grêmio estudantil, pois:

Como ele é um órgão de participação democrática, a Direção da escola não deve impedi-lo de realizar suas ações, nem tampouco lhe delegar atividades. Pode sugerir discussões conjuntas de projetos e parcerias, sem, porém, inibir ou coagir sua atuação. O órgão atua independentemente da Direção, do Conselho Escolar e APMF, mas deve contar com sua autorização, já que as atividades devem ser agendadas e discutidas. (GALINA; CARBELLO, 2008, p. 35).

Quanto as finalidades do grêmio estudantil, a lei do Lei do Grêmio Livre destaca que as mesmas são de natureza educacional, cultural, cívica, esportiva e social, deixando claro que as ações, desenvolvidas sob tais escopos, devem ser definidas no estatuto de grêmio, documento que após ser aprovado pelo corpo discente em

Assembleias Gerais, compõe e sistematiza o conjunto das normas e regras que orientam a agremiação.

Por isso, o princípio democrático, expresso na Lei do Grêmio Livre, é vivenciado em situações práticas e envolve a tomada de decisões que podem ser simples, como por exemplo, o planejamento de uma festa ou evento na escola, ou complexas, como a definição e organização de atos políticos, manifestações dentro e fora da escola e greves estudantis.

No que refere a legislação que ampara a participação em grêmios estudantis, além da já citada Lei 7.398/85, o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852 de 05 de agosto de 2013 dispõe que:

Art. 4º O jovem tem direito à participação social e política e na formulação, execução e avaliação das políticas públicas de juventude.

Parágrafo único. Entende-se por participação juvenil:

I - a inclusão do jovem nos espaços públicos e comunitários a partir da sua concepção como pessoa ativa, livre, responsável e digna de ocupar uma posição central nos processos políticos e sociais;

II - o envolvimento ativo dos jovens em ações de políticas públicas que tenham por objetivo o próprio benefício, o de suas comunidades, cidades e regiões e o do País;

III - a participação individual e coletiva do jovem em ações que contemplem a defesa dos direitos da juventude ou de temas afetos aos jovens; e

IV - a efetiva inclusão dos jovens nos espaços públicos de decisão com direito a voz e voto.

Art. 5º A interlocução da juventude com o poder público pode realizar-se por intermédio de associações, redes, movimentos e organizações juvenis. Parágrafo único. É dever do poder público incentivar a livre associação dos jovens. (BRASIL, 2013, n.p).

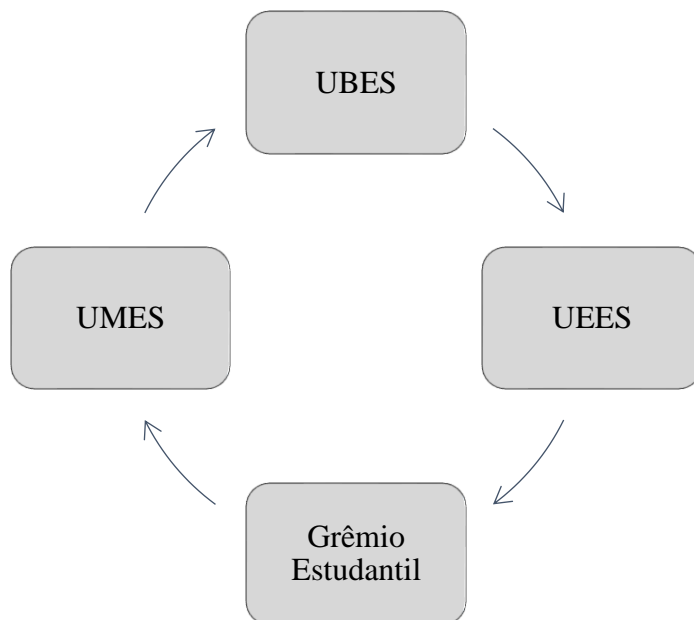
O Estatuto Nacional de Juventude, garante a participação política de jovens brasileiros em diferentes organizações juvenis. O grêmio estudantil, integrando o conjunto de tais organizações que viabilizam a participação dos estudantes na tomada de decisões, seja dentro das instituições de ensino em que frequentam ou então

no âmbito da sociedade civil, se insere como um órgão de luta dos jovens. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – (ECA), Lei nº 8.069 de julho de 1990, a participação e organização dos jovens e adolescentes brasileiros em entidades estudantis, é um direito que deve ser assegurado. (BRASIL, 1990).

A legislação brasileira, portanto, ampara a livre organização dos jovens, seja em âmbito institucional por meio dos grêmios estudantis, ou em âmbito estadual, municipal ou nacional por intermédio das entidades organizativas que compõe o movimento estudantil no país. Na Figura 1 listamos essas entidades.

Figura 1: Entidades organizativas que compõe o movimento estudantil secundarista no Brasil.

ESTRUTURA DO MOVIMENTO ESTUDANTIL SECUNDARISTA NO BRASIL



Fonte: UNE (2011).

Nota: Organizado pela autora.

A partir da Figura 1, percebemos que o movimento estudantil secundarista no Brasil é composto pela União Brasileira dos

Estudantes Secundaristas – (UBES), pelas Uniões Estaduais Estudantis – (UEES), Uniões Municipais dos Estudantes Secundaristas – (UMES) e pelos grêmios estudantis.

A UBES organiza em âmbito nacional os estudantes do ensino fundamental, médio e técnico de todo o país. A entidade, “funciona como mediadora de questões específicas à educação e também de outros problemas relacionados à juventude”. (UNE, 2011, n.p), mantendo diálogo constante com as demais entidades representativas dos secundaristas no Brasil.

As UEES são entidades que representam os estudantes secundaristas de cada estado. Seu funcionamento é amparado no objetivo de “divulgar as campanhas e atividades da entidade nacional, bem como desenvolver um programa político de atuação própria, de acordo com cada realidade”. (UNE, 2011, n.p).

A entidade que representa os estudantes secundaristas de cada município é a UMES. Sendo diretamente ligada às entidades estaduais e à UBES, a UMES organiza suas lutas em pautas e demandas vinculadas a um programa político próprio, mas também visa “reproduzir as campanhas e atividades” das demais entidades vinculadas ao movimento estudantil secundarista do país. (UNE, 2011, n.p).

Por fim, dentro do conjunto das entidades que compõe o movimento estudantil secundarista, os grêmios estudantis representam os estudantes do ensino fundamental, médio e técnico nas diferentes instituições de ensino do país, desenvolvendo práticas culturais, desportivas, sociais e políticas, cujo objetivo é a:

[...] discussão sobre os problemas gerais ou específicos das instituições de ensino, desenvolvendo as lutas dos estudantes, assim como promovendo sua interação por meio de atividades culturais e acadêmicas. Representa os estudantes de cada escola nos fóruns gerais do movimento estudantil secundarista e promove o diálogo com as entidades gerais (Uniões Estaduais e UBES). Realizam eleições anuais e também assembleias gerais. (UNE, 2011, n.p).

As entidades estudantis secundaristas, portanto, se organizam em pautas e demandas próprias, mas também viabilizam a

sincronização das lutas e interesses dos estudantes dos diferentes estados, municípios e regiões do Brasil. As questões debatidas em eventos, como fóruns, seminários e congressos estudantis, organizados por essas entidades, são de natureza política, pois pontuam os problemas vivenciados pelos jovens em diferentes realidades, visando a materialização de ações de cunho social e político e a ampliação de direitos.

A participação no âmbito da política realizada pelo movimento estudantil, então é uma práxis gerada na luta de classes, porquê é fruto da percepção das relações antagônicas que imperam na sociedade. É na práxis que os seres humanos transformam o mundo e também a si próprios, pois adquirem novos saberes, vivenciam novas experiências e, ao fazerem isso, rompem com o velho e auxiliam para um processo de transformação da sociedade. (VÁZQUEZ, 2011).

Tendo, como norte essa reflexão, na próxima seção abordamos sobre as contribuições do grêmio estudantil para a aquisição de experiências e aprendizados que contribuem para uma formação ampliada dos estudantes secundaristas.

Contribuições do grêmio estudantil para a formação discente

Vázquez (2011) acentua que a transformação da realidade não ocorre sem o conhecimento de como se processam os mecanismos de dominação e exploração presentes na sociedade de classes. Isso quer dizer que o desenvolvimento de iniciativas políticas requer a construção e aprofundamento de uma visão de mundo autônoma e desvinculada da ideologia dominante. Por esse motivo, Vázquez (2011) enfatiza que a existência dos trabalhadores, enquanto classe potencialmente revolucionária, está condicionada ao processo de expansão de sua consciência, pois:

[..], embora seja certo que o proletariado exista objetivamente como classe explorada, independentemente da consciência que tenha de sua própria existência de classe, também é verdade que, como classe revolucionária, não existe sem certo grau de consciência de seu ser de classe que é justamente a

consciência socialista. No entanto, essa consciência não é mera expressão, ou reflexo passivo de sua existência. É uma consciência teórica, como tudo o que implica no aspecto cognitivo. (VÁZQUEZ, 2011, p. 301).

A partir desse ponto de vista, é possível inferir que a percepção dos problemas sociais, enquanto consequência das relações que ocorrem no interior do capitalismo, decorre do aprofundamento da consciência de classe. Desse modo, Vázquez (2011) compreende que a emancipação humana deriva de uma práxis consciente e organizada em torno de objetivos coletivos.

[...]. Daí a necessidade de que o movimento operário adquira uma consciência de sua missão histórica, de seus fins, da estrutura social capitalista e da lei que a rege, assim como das condições e possibilidades objetivas de sua emancipação ao chegar a determinada fase o desenvolvimento social. O proletariado só pode libertar-se ao adquirir consciência de sua exploração, assim como da necessidade de desenvolver uma práxis revolucionária para eliminá-la. Necessita, por conseguinte, de uma práxis que se desenvolva no marco de uma série de reivindicações objetivas dadas e com uma elevada consciência da referida práxis, tanto de seus limites como de seus fins e possibilidades. [...]. (VÁZQUEZ, 2011, p. 297).

A participação no âmbito da política, portanto, instrumentaliza uma luta que se movimenta no sentido de transformar a realidade, contemplando os interesses dos socialmente explorados. Essa luta é fruto de uma visão de mundo que é soberana, pois se desenvolve em um processo no qual teoria e prática se complementam. (VÁZQUEZ, 2011).

Para Gramsci (2016, p. 35) a construção de uma nova realidade social requer o desenvolvimento de uma “concepção de mundo” fundamenta no plano histórico e real, ou seja, “realista e historicista da realidade”. Esse autor, enfatiza que a construção desse modo de pensar, ver e se relacionar com o mundo, é um processo que pode ocorrer mediante o contato com o saber historicamente acumulado e sistematizado pela humanidade, por meio da educação formal, mas também nas relações sociais de produção e nas lutas políticas. (GRAMSCI, 2004).

De posse dessas considerações, compreendemos que o grêmio estudantil é um instrumento de participação discente que viabiliza a aquisição de experiências, debates e saberes essenciais para a formação política dos estudantes. Assim, a participação situa-se no âmbito da política e oportuniza a vivência da democracia em sua plenitude.

Sobre a participação política Nogueira (2011) realiza as seguintes considerações:

Por intermédio da participação política, indivíduos e grupos interferem para fazer com que as diferenças e interesses se explicitem num terreno comum organizado por leis e instituições, bem como para fazer com que o poder se democratize e seja compartilhado. É essa participação, em suma, que consolida, protege e dinamiza a cidadania e todos os variados direitos humanos. Justamente por isso, seus protagonistas centrais são os cidadãos [...]. (NOGUEIRA, 2011, p. 137).

A participação política, portanto, envolve não apenas a vivência dos direitos constituídos em um corpo de leis, mas também organiza homens e mulheres para a conquista de novos direitos, tendo como objetivo os interesses da maioria. Assim sendo, “a participação propriamente política [...] realiza-se tendo em vista a comunidade como um todo, a organização da vida social em seu conjunto”. (NOGUEIRA, 2011, p. 137) e é a base para a democracia e a cidadania.

Os grêmios estudantis ao proporcionarem a aquisição de um conjunto de saberes e experiências, fundamentados na democracia, podem ser compreendidos como espaços educativos. Para Amaro e Quadros (2016), por meio da participação em grêmios os alunos tomam conhecimento de seus direitos e deveres e também do papel de cada um, enquanto agentes políticos, dentro do espaço escolar. Por isso, as autoras destacam que os grêmios estudantis contribuem para a vivência da educação cidadã e enfatizam que “educar para a cidadania é educar para a liberdade”. (AMARO; QUADROS, 2016, p. 10).

Conforme discutimos anteriormente, a Lei 7.398/85 que instrumentaliza e garante o funcionamento dos grêmios estudantis nas instituições de ensino, considera que a democracia é o elemento que sustenta a participação dos jovens nas agremiações. Desse modo, o processo eleitoral para a escolha dos dirigentes do grêmio estudantil, realizado por meio de votação secreta com todos os alunos de uma instituição de ensino, a definição do estatuto de grêmio em assembleias de estudantes, a realização de atividades de forma autônoma e sem interferências e a escolha de pautas conciliadas com os interesses e as necessidades coletivas, são elementos constituídos em lei, que expressam o caráter político democrático da participação discente em grêmios estudantis.

Essa participação está associada à uma formação ampliada, para além da sala de aula, na medida em que envolve a tomada de decisões e o desenvolvimento de ações, estratégias e iniciativas políticas, que demandam tanto o conhecimento da realidade local na qual o grêmio se insere, como também da conjuntura social, política e econômica nacional. Ao confrontarem ou se afirmarem diante de tais realidades, os alunos debatem-nas, reavaliam seus posicionamentos, consideram novas estratégias de lutas, avaliam as experiências adquiridas, ou seja, se constituem como sujeitos políticos dotados da possibilidade de transformação social.

Kamada; Prada e Marques (2017, p. 203) enfatizam o caráter educativo dos grêmios estudantis e pontuam que a participação de alunos nessa instância colegiada, amplia as possibilidades para o debate “de importantes temas referentes à cidadania, inclusive à própria ideia de justiça e igualdade”, enquanto direitos universais. Para os autores, essa compreensão deve ser adquirida na vida escolar e o grêmio estudantil é um instrumento que possibilita tais aprendizados. (KAMADA; PRADA; MARQUES, 2017).

O diálogo e a interlocução que se realiza entre os grêmios estudantis e as demais entidades organizativas do movimento estudantil em eventos culturais e políticos, seminários estudantis e também em manifestações, atos ou protestos, possibilitam a troca de experiências e o acúmulo de conhecimentos entre os jovens.

Desse modo, a formação humana e as possibilidades educativas se ampliam para além do modelo institucionalizado em sua versão formal. Isso significa que a educação se constrói na prática, em lutas e manifestações de caráter político e nas demais relações sociais estabelecidas entre os homens. (GOHN, 2014); (ARROYO, 2003).

Tomando como referência as reflexões e os argumentos desenvolvidos até aqui, reafirmamos o grêmio estudantil, enquanto um órgão de representação discente, luta, organização política dentro de uma instituição de ensino, o qual sendo parte do movimento estudantil, oportuniza a formação teórica e prática dos alunos do ensino fundamental, médio e técnico.

Considerações finais

Os estudantes secundaristas brasileiros trilharam um longo caminho até a conquista do direito de organização em entidades ligadas ao movimento estudantil. Do corpo de leis brasileiras que ampara esse direito, destacamos, a Lei nº 7.398/85 ou Lei do Grêmio Livre, como ficou conhecida, a qual garante o direito à livre organização dos jovens em grêmios estudantis, o Estatuto Nacional de Juventude - Lei nº 12.852 de 05 de agosto de 2013 (BRASIL, 2013) e o Estatuto da Criança e do Adolescente – (ECA), Lei nº 8.069 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), os quais sustentam que a participação de jovens e adolescentes brasileiros em entidades representativas é um direito a ser assegurado e respeitado.

Convém destacar que embora o Estatuto Nacional de Juventude e o Estatuto da Criança e do Adolescente não mencionem diretamente o direito à participação em grêmios estudantis, mas em organizações juvenis, tais estatutos referem-se indiretamente aos grêmios estudantis, visto que esses integram o conjunto das organizações que compõe o movimento estudantil secundarista brasileiro.

O grêmio estudantil, embora sendo a entidade máxima de representação dos alunos do ensino fundamental, médio e técnico dentro das instituições de ensino, possibilita a participação discente

em outros espaços. É possível afirmar isso porquê o movimento estudantil secundarista é organizado em eventos, fóruns e debates nos quais as entidades representativas mantêm um diálogo constante entre os alunos dos diferentes municípios, instituições e estados do país.

Por isso, ao participarem de grêmios estudantis, os jovens vivenciam a democracia na prática, conhecem seus direitos e deveres e lutam para a conquista de novos direitos dentro da escola e no âmbito da sociedade civil. Essas lutas, geralmente agregam estudantes secundaristas, que sendo oriundos de diferentes realidades, compartilham entre si experiências, projetos políticos, pautas, práticas organizativas e demais saberes.

A partir dos elementos apontados, é possível destacar que os grêmios estudantis contribuem para uma formação que se constrói em sentido ampliado, ou seja, para além das instituições formais de ensino. Os conhecimentos que decorrem da participação em grêmios estudantis, ganham mais significado, porquê partem da realidade vivenciada pelos jovens e também do contato com outras realidades. Nesse sentido, os conhecimentos são construídos, experienciados e confrontados na vida concreta, ou seja, nas lutas e nas relações sociais estabelecidas dentro e fora da escola.

Referências

AMARO, K.; QUADROS, M. B. de. **A importância do grêmio estudantil na formação cidadã dos estudantes**. PARANÁ: Cadernos do PDE, 2016.

ARAÚJO, M. P. **Memórias estudantis: da fundação da UNE aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Ed. Relume Damara, 2007.

ARROYO, M. G. Pedagogia em movimento: o que temos a aprender com os movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**. v.3, n.1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

BOUTIN, A. C. B. D. **Grêmio estudantil e participação do estudante: limites e possibilidades para o processo de emancipação**

em comunidades de periferias da cidade de Ponta Grossa-PR. 2016, 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

BRASIL. **Lei Federal, nº 6.680**, de 16 de agosto de 1979. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=198291&norma=212339> > Acesso em: 13 jun. 2020.

BRASIL. **Lei 7.398 de 04 de novembro de 1985**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7398.htm. Data de acesso: 24 de jun. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.852 de 05 de agosto de 2013**: Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília: Presidência da República, 2013.

BRASIL, **Lei Federal nº 8.069** de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm > Data de acesso: 24 de jun. de 2020.

BRECHT, B. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Elo Editora, 1982.

GALINA, I. de F.; CARBELLO, S. R. C. Gestão democrática e instâncias colegiadas. In: CARVALHO, E. J. G de [*et al.*]. **Gestão escolar: organização**. Maringá: SEED/PR, 2008. p. 27-42.

GONZÁLEZ, J. L. C.; MOURA, M. R. L. Protagonismo juvenil e grêmio estudantil: a produção do indivíduo resiliente. **Eccos – Rev. Cient.**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 375-392, jul./dez. 2009.

CINTRA, A; MARQUES, R. **UBES uma rebeldia consequente: a história do movimento estudantil secundarista no Brasil**. São Paulo: Ministério da cultura, 2009.

GOHN, M da. G. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**, Campinas, II série, n. 01, p. 35-50, 2014.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, vol. 3: Maquiavel, notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CONHECIMENTO ESPECIALIZADO DE GEOMETRIA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: DIALOGANDO COM A TEORIA DOS VAN HIELE E COM A BNCC

Jocilene Pupo Ribeiro
Mary Ângela Teixeira Brandalise

Introdução

A Geometria é uma das unidades temáticas da área de Matemática proposta na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Nela estão organizados, por níveis de escolaridade e desde as turmas de Educação Infantil até o Ensino Médio, os objetos de conhecimento matemático para os currículos escolares, e dentre eles os conceitos geométricos, pois a Geometria é uma das áreas da matemática propícia ao desenvolvimento de capacidades e habilidades nos estudantes, dentre elas: a percepção espacial, o raciocínio hipotético-dedutivo, a criatividade, levando-os a uma interpretação do mundo em que vivem.

Embora, historicamente a Geometria tenha sido muito importante para o desenvolvimento humano, ela foi deixada em segundo plano com a chegada do Movimento da Matemática Moderna (1960 e 1970), o qual centrava o ensino de matemática em aspectos algébricos. No entanto, no final do século XX o ensino de Geometria foi tema de destaque em estudos e pesquisas com o propósito de compreender as razões das fragilidades, tanto do ensino quanto da aprendizagem que, por vezes, chegavam até abandono da abordagem dos conteúdos que tratam de conhecimentos geométricos, principalmente, nos anos iniciais de Ensino Fundamental.(PASSOS, NACARATO, 2014).

A docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental requer dos professores polivalente conhecimentos específicos dos conceitos geométricos para que sua atuação docente possibilite aos estudantes o desenvolvimento do pensamento geométrico durante o processo de escolarização. Entretanto, pesquisa recente de Passos e Nacarato (2018) apontam que o ensino de Geometria ainda apresenta lacunas, e uma das razões refere-se as fragilidades na formação matemática dos professores, as quais se refletem nas práticas docentes em sala de aula.

A proposição deste capítulo é apresentar reflexões sobre o ensino de Geometria anos iniciais com base no modelo do Conhecimento Especializado do Professor que ensina Matemática (MTSK), proposto por Carrillo et al(2014), dialogando com a Teoria de Van Hiele sobre Pensamento Geométrico e as etapas para o aprendizado dos conceitos da Unidade Temática de Geometria, da BNCC (2017).

Na primeira seção apresenta-se o modelo do MTSK – Conhecimento Especializado do professor que ensina Matemática, contemplando os domínios Conhecimento Matemático e Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, e os subdomínios que os integram, e sobre o papel das crenças no modelo MTSK. A Teoria de Van Hiele sobre níveis do pensamento geométrico e as etapas para o aprendizado dos conceitos de Geometria são discutidas na segunda seção. E, na terceira seção, apresenta-se os objetos de conhecimento da unidade temática de Geometria, proposto na BNCC para os anos iniciais.

1. Conhecimento especializado do professor que ensina matemática - MTSK

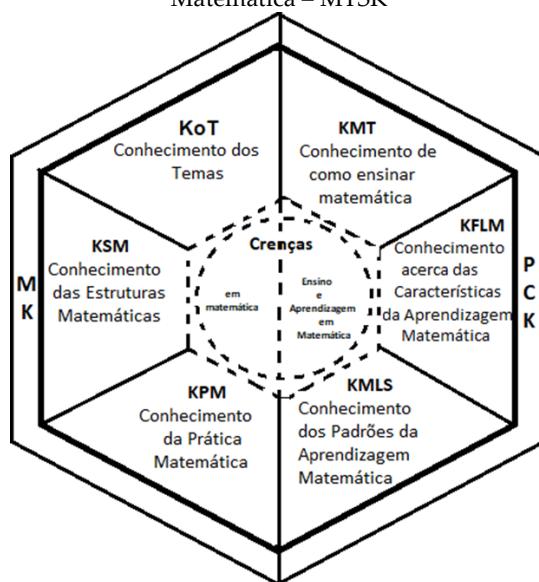
Na tentativa de superar as discussões entre conhecimento comum e especializado do modelo *Mathematical knowledge teaching* (MKT), Conhecimento matemático para o ensino, apontadas por Ball, Thames e Phelps (2008), o grupo de pesquisadores da Universidade de Huelva - Espanha (Carrillo, Flores-Medrano, Escudero-Avila,

Climent, Contreras e Montes,2014), desenvolveu um estudo sobre os conhecimentos necessários à docência em Matemática.

A base teórica da investigação foi assentada nos trabalhos de Shulman (1986; 1987) e culminou na proposição de um modelo teórico denominado de *Mathematic's teacher's specialised knowledge* - MTSK, ou seja, “Conhecimento Especializado do Professor que Ensina Matemática”.

Segundo Almeida *et al.* (2017), reconhecendo a necessidade de descrever o conhecimento especializado do professor que ensina matemática, o MTSK considera da mesma forma que a teoria da base de conhecimentos para o ensino de Shulman (1986), um conjunto de conhecimentos que estão inter-relacionados e agrupados em dois grandes domínios: o conhecimento matemático (*Knowledge Mathematics, KM*) e o conhecimento pedagógico do conteúdo (*Pedagogical Content Knowledge, PCK*), os quais são divididos de modo operacional em subdomínios conforme representado na figura 1

Figura 1: Modelo do Conhecimento Especializado do Professor que ensina Matemática – MTSK



Fonte: Carrillo *et al.* (2014, tradução livre).

A descrição dos domínios do MTSK e seus respectivos subdomínios do MTSK é contemplada a seguir.

1.1. Conhecimento Matemático (KM) e seus subdomínios

O Conhecimento Matemático (*Knowledge Mathematics*, KM), é um dos domínios do MTSK referente ao conhecimento que tem os professores que ensinam matemática, sobre a disciplina científica de Matemática. Três subdomínios o integram: Conhecimento dos Temas Matemáticos (*Knowledge of Topics*, KoT), Conhecimento das Estruturas Matemáticas (*Knowledge of the Structure of Mathematics*, KSM) e Conhecimento da Prática Matemática (*Knowledge of the Practices in Mathematics*, KPM). Na sequência faz-se uma breve abordagem sobre cada subdomínio.

- Conhecimento dos Temas Matemáticos (*Knowledge of Topics*, KoT) – este subdomínio refere-se ao conhecimento dos professores sobre os conteúdos matemáticos e seus significados de forma fundamentada, ou seja, refere-se a como o professor de matemática conhece a epistemologia dos conteúdos que precisa ensinar, no nível de ensino que atua. Na proposição do MTSK, os autores entendem como conhecimento do tema, os conteúdos que integram os objetos de conhecimento da área de Matemática. O conhecimento do tema matemático (KoT) é caracterizado por cinco categorias: fenomenologia, definições, propriedades e seus fundamentos atribuídos a um tema ou procedimento particular, os registros de representações e os procedimentos. (CARRILLO *et al.*, 2014). Para os autores do modelo analítico MTSK, “construir exemplos para um tema matemático determinado é uma atividade que requer os distintos conhecimentos considerados nas categorias, sobretudo quanto às suas propriedades e seus fundamentos”. (CARRILLO *et al.*, 2014, não paginado, tradução nossa)¹.

¹ “Construir ejemplos para un tema matemático determinado es una actividad que requiere de distintos conocimientos considerados en las categorías, sobre todo, en la de propiedades y sus fundamentos.” (CARRILLO *et al.*, 2014, não paginado).

- Conhecimento das Estruturas Matemáticas (*Knowledge of the Structure of Mathematics, KSM*) - de acordo com Montes e Climent (2015) este subdomínio refere-se ao conhecimento matemático dos temas e como estes se estruturam e se relacionam; as conexões entre conceitos simples e avançados; a relação que o professor estabelece entre os diversos conteúdos de sua disciplina, ou outras disciplinas e níveis de ensino. Assim, a temporalidade e definição de objetos matemáticos proporcionam esta conexão.

Montes e Climent (2015), durante os estudos do MTSK, propuseram quatro categorias de conexões matemáticas: conexões de complexidade, conexões de simplificação, conexões com conteúdos transversais e conexões auxiliares.

- Conhecimento da Prática Matemática (*Knowledge of the Practices in Mathematics, KPM*) – este subdomínio é descrito por Flores-Medrano (2015) como o conhecimento de como fazer matemática, das diferentes maneiras de demonstrar as definições, os critérios das generalizações, bem como o conhecimento sobre as estratégias de resolução de problemas ou de modelagem. Trata-se do saber de como se conhece e como se gera o conhecimento matemático e exige do professor um pensar matematicamente. Este subdomínio é formado por duas categorias: práticas ligadas à matemática em geral e práticas ligadas a uma temática específica em matemática.

1.2. Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) e seus subdomínios

O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (*Pedagogical Content Knowledge, PCK*) é um dos subdomínios do MTSK que se refere aos conhecimentos dos aspectos relacionados aos conteúdos matemáticos como objeto dos processos de ensino e aprendizagem. O conhecimento pedagógico do conteúdo integra o modelo do MTSK devido à sua importância na formação profissional para a docência, por isso:

A inclusão de aspectos correspondentes ao PCK no MTSK responde ao reconhecimento da importância de o professor conhecer o conteúdo matemático do ponto de vista de um conteúdo a ser ensinado (conhecimento do ensino de matemática), do ponto de vista de um conteúdo a ser aprendido (conhecimento de características de aprendizagem da matemática) e de uma visão geral dos padrões de aprendizagem que podem/se destinam a ser alcançados (conhecimento dos padrões de aprendizagem da matemática)². (CARRILLO *et al.*, 2014, não paginado, tradução nossa).

Os autores do MTSK explicam que, o que torna o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo especial é a sua caracterização como um conhecimento específico, particular do professor, típico do trabalho docente e fundamental para a formação do conhecimento especializado do professor que ensina matemática. Da mesma forma que o Conhecimento

Matemático, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo tem três subdomínios: Conhecimento de como ensinar Matemática (*Mathematical Knowledge for Teaching*, KMT), Conhecimento das características da aprendizagem Matemática (*Knowledge of the Features of Learning Mathematical*, KFLM) e Conhecimento dos padrões de aprendizagem matemática (*Knowledge Mathematical Learning Standards*, KMLS). Eles são assim caracterizados:

- Conhecimento de como ensinar Matemática (*Mathematical Knowledge for Teaching*, KMT) – este subdomínio do PCK refere-se ao conhecimento dos professores sobre a utilização de metodologias, estratégias e materiais didáticos para o ensino aliada aos modos de apresentar o conteúdo com o potencial para mediar a aprendizagem, propiciar a integração dos conceitos matemáticos e a didática de ensino, o conhecimento da matemática e de como se ensina a

² “La inclusión de aspectos correspondientes al PCK en el MTSK responde al reconocimiento de la importancia de que el profesor conozca el contenido matemático desde el punto de vista de un contenido a enseñar (conocimiento de la enseñanza de las matemáticas), desde el punto de vista de un contenido a aprender (conocimiento de las características de aprendizaje de las matemáticas) y desde una visión general de los estándares de aprendizaje que se pueden/pre tenden alcanzar (conocimiento de los estándares de aprendizaje de las matemáticas).” (CARRILLO *et al.*, 2014, não paginado, tradução nossa).

matemática.(ESCUADERO-ÁVILA, CONTRERAS E VASCO (2015). Três categorias são destacadas neste subdomínio: a teoria personalizada e institucionalizada de ensinar, os recursos materiais e virtuais, as atividades, tarefas e exemplos.

- Conhecimento das características da aprendizagem Matemática (*Knowledge of the Features of Learning Mathematical, KFLM*) – este subdomínio do PCK refere-se ao conhecimento que o professor possui sobre as características de um determinado conteúdo matemático e a matemática geral, tendo o conteúdo matemático como objeto de aprendizagem. (ESCUADERO-ÁVILA, CLIMENT; VASCO, 2015). Engloba também o conhecimento do papel dos alunos no processo de aprendizagem a partir das interações dos estudantes com os conteúdos matemáticos. (FLORES-MEDRANO; ESCUDERO- AVILA; CLIMENT; CONTRERAS *et al.*, 2014). Este conhecimento está alicerçado em quatro categorias: as formas de aprendizagem, as fortalezas e dificuldades associadas ao processo de aprendizagem, as formas de interação dos alunos com os conteúdos matemáticos e as concepções dos estudantes sobre a Matemática.

- Conhecimento dos padrões de aprendizagem matemática (*Knowledge Mathematical Learning Standars, KMLS*) – segundo Escudero-Ávila, Climent e Vasco (2015) este subdomínio foi pouco estudado até o momento e compreende as normativas escolares para os diferentes níveis de ensino, de acordo com o conhecimento do currículo oficial de cada país. Os autores do MTSK assim se posicionam:

Entendemos como padrão de aprendizagem aquele que indica o nível de capacidade atribuída aos alunos em um determinado momento da escola para entender, construir e conhecer matemática. Essas noções de nível de capacidade podem ser construídas pelo professor a partir do estudo ou contato com várias fontes. O principal, e que geralmente rege o seu trabalho, é o currículo institucional. [...] Consideramos que outra fonte é a literatura de pesquisa que aborda questões relacionadas ao estudo das etapas do

conhecimento matemático.³ (FLORES-MEDRANO *et al.*, 2014, não paginado, tradução nossa).

Três categorias integram esse subdomínio de conhecimento: conteúdos matemáticos a serem ensinados em cada ano da escolarização, conhecimento do nível do desenvolvimento conceitual e procedimento esperado e sequenciação de diversos temas.

Em síntese, ao analisar os domínios, subdomínios e as categorias deste modelo, se percebe que elas não são estanques e se interceptam em vários momentos, chegando a tal ponto que parecem em alguns casos que uma está inserida em outra, com forte intersecção entre elas, apresentando pequenos detalhes que as diferem e as caracterizam. Nesse sentido, os autores esclarecem:

[...] No MTSK nos concentramos na especialização do conhecimento do professor de matemática pensando em conhecimento que só faz sentido para ele como uma integração de diferentes domínios do conhecimento, nas diferentes formas em que o Professor interage com conhecimento matemático em face de seu ensino.⁴ (FLORES- MEDRANO *et al.*, 2014, não paginado, tradução nossa).

Portanto, a estrutura do modelo MTSK é caracterizada em subdomínios e categorias que permitem focar nos elementos de

³ “Entendemos como estándar de aprendizaje aquello que indica el nivel de capacidade atribuible a los estudiantes en un determinado momento escolar- para entender, construir y saber matemáticas. Estas nociones de nivel de capacidad pueden ser construidas por el profesor a partir del estudio o contacto con diversas fuentes. La principal, y que habitualmente rige en su labor, es el currículo institucional. Otros currículos que no pertenezcan a su institución (de otros países os sistemas escolares, por ejemplo) también pueden ser fuente de información al respecto. Consideramos que otra fuente es la literatura de investigación que aborda temas referentes al estudio de estadios de conocimiento matemático” (FLORES-MEDRANO *et al.*, 2014, não paginado).

⁴ “[...] Por otro lado, en el MTSK lo especializado es visto como un cuerpo de conocimientos que define al núcleo básico de conocimiento profesional del profesor de matemáticas y que tiene sentido, en su conjunto, sólo para él (que es diferente del cuerpo de conocimientos del profesor de otras asignaturas y del usuario de las matemáticas para otras disciplinas distintas a la docência).” (FLORES- MEDRANO *et al.*, 2014, não paginado)

conhecimento especializado que são úteis para o professor que ensina matemática.

1.2. O papel das crenças no modelo MTSK

No centro do modelo MTSK estão as crenças em matemática e as crenças no ensino e aprendizagem de matemática, as quais permeiam os domínios e subdomínios acerca do conhecimento especializado do professor de matemática.

Ao estudarem sobre as crenças, Carrillo *et al.* (2014) concordaram com Ponte (1994), considerando que as crenças fazem parte do conhecimento docente e que são verdades pessoais, construídas individualmente e/ou coletivamente advindas de experiências ou pensamento próprio.

Tais crenças permeiam o conhecimento matemático e o conhecimento pedagógico do conteúdo e influenciam no momento de planejamento didático e na prática docente nas aulas. As crenças se referem, por exemplo, ao pensamento que o professor possui sobre um conteúdo, considerando que um é mais importante que outro; este professor chega a esta conclusão pautado em suas experiências pessoais ou profissionais, ou até mesmo pela convivência no ambiente escolar com seus pares na docência. Carrillo *et al.* (2014) acreditam que tais crenças são mutáveis e que estão sujeitas a mudanças por meio da reflexão e experimentação.

Os conhecimentos docentes, conforme a proposição do MTSK, são construídos em cursos de formação inicial, na atuação em sala de aula, nas experiências vivenciadas como aluno e professor, na grupos de estudos e pesquisas e na formação continuada. Apesar de as aprendizagens desses conhecimentos ocorrerem em diferentes momentos da vida profissional do professor, eles se unem e solidificam, formando um corpo de conhecimentos entrelaçados, dificultando a análise dos domínios e subdomínios de modo isolado.

O MTSK proposto por Carrillo *et al.* (2014) constitui-se em um modelo para a base de conhecimentos próprios para docência, que busca evidenciar tanto os conhecimentos explícitos, quanto os implícitos e difíceis de se perceber durante a prática docente.

2. A Teoria dos Van Hiele sobre o pensamento geométrico

Historicamente a Geometria foi muito importante para várias civilizações antigas, assim como para outros ramos de conhecimento científico. Ela surgiu para atender às necessidades socioeconômicas e culturais de cada povo, como por exemplo medição de terrenos rurais e urbanos, construções e edificações, desenhos etc. O conhecimento geométrico levou séculos para ser construído, esteve e está presente em toda parte.

A história da Geometria – assim como a história da Matemática – tem correspondência com a História Geral, uma vez que está relacionada com o desencadear da produção de conhecimento por meio das necessidades humanas.

No Projeto “PCN na escola” já se evidenciava a relevância da história da Geometria no contexto escolar, porque:

Desde a Pré-história, os homens observaram a regularidade de certas formas geométricas, no mundo a seu redor, e aprenderam a utilizar essa regularidade em benefício próprio. O ser humano é um ser visual e nossos olhos são a principal porta de entrada para o desenvolvimento de ideias geométricas. (BIGODE, 1998, p. 5).

A Geometria teve seu desenvolvimento primeiramente nas experiências humanas cotidianas e somente depois de um determinado tempo desenvolveu-se axiomáticamente⁵, o que permite afirmar que ela partiu de um paradigma prático experimental para um axiomático dedutivo. De modo análogo, os estudantes também desenvolvem o pensamento geométrico desta mesma maneira, primeiramente a parte visual intuitiva para depois

⁵ Axiomaticamente, significa ser axiomático, que tem seu desencadeamento por meio de axiomas, ou seja, por proposições que se aceitam como verdade sem ter a necessidade de serem provadas concretamente.

a parte formal dedutiva. Sobre esta ótica, o conhecimento geométrico é construído de forma gradual, global e construtiva. (CARVALHO, 2010).

No entanto, muitas vezes há uma compreensão equivocada de que a Geometria é um conhecimento matemático que envolve somente as representações do espaço físico, com a finalidade de identificar figuras geométricas e descrevê-las. Porém, em se tratando do Ensino de Geometria, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (BRASIL, 2000) já afirmavam que o trabalho com esse conhecimento matemático precisa proporcionar ao estudante a compreensão do mundo em que vive, aprendendo a descrevê-lo, representá-lo e a localizar-se nele.

Nesta seção faz-se uma breve discussão sobre da Teoria dos Van Hiele sobre o pensamento geométrico com vistas a contribuir para analisar o conhecimento especializado do professor que ensina Geometria no Ensino Fundamental I.

Os educadores holandeses Dina Van Hiele Geldof e Pierre Marie Van Hiele propuseram em suas pesquisas de doutorado, na Universidade de Utrecht, situada nos Países Baixos na cidade Utrecht, uma teoria sobre o desenvolvimento do pensamento geométrico a partir dos resultados da observação de seus alunos resolvendo tarefas de Geometria.

Os pesquisadores iniciaram suas pesquisas em 1959, mas somente a partir da década de 1980, com a tradução de seus trabalhos para o inglês, é que a teoria ficou conhecida e passou a ser utilizada em outros países, incluindo o Brasil, tanto em pesquisas quanto na organização dos currículos escolares nacionais.

A Teoria dos Van Hiele apresenta um modelo com cinco níveis de compreensão das ideias espaciais:

Cada um dos cinco níveis descreve os processos de pensamento usados em contextos geométricos. Os níveis descrevem *como* pensamos e quais os tipos de ideias geométricas sobre as quais pensamos mais do que a quantidade de conhecimento ou de informação que temos a cada nível. Uma diferença significativa de um nível ao seguinte são os *objetos de*

pensamento — sobre os quais somos capazes de *pensar* [operar] geometricamente. (WALLE, 2009, p. 440, grifo do autor).

Os níveis que integram a Teoria dos Van Hiele são: Nível 0, da visualização; Nível 1, da análise; Nível 2, da dedução informal ou ordenação; Nível 3, da dedução formal, Nível 4, do rigor. Estes níveis servem tanto como guia para o ensino, quanto para a avaliação de como a Geometria se desenvolve na aprendizagem dos alunos.

O Nível 0 (Visualização) tem como objeto de pensamento as formas e o que elas parecem. Neste nível o estudante nomeia as formas da maneira como as vê. O produto do pensamento geométrico no Nível 0 é o dos agrupamentos de formas parecidas, portanto, espera-se que o estudante agrupe as formas que tenham as mesmas propriedades. Correspondentemente a este nível, o educador deve encaminhar atividades que permitam ao estudante a visualização e as exemplificações das formas primitivas da Geometria.

O Nível 1 (Análise) tem como objeto de pensamento as classes de formas, ou seja, o estudante analisa o agrupamento das figuras. O produto do pensamento geométrico no Nível 1 são as propriedades das formas, pois o estudante começa a se apropriar de conceitos que lhe possibilitam descobrir as propriedades das formas geométricas.

O Nível 2 (Dedução informal) tem como objeto de pensamento as propriedades das formas. Os estudantes do Nível 2 começam a pensar sobre as propriedades das formas e as relações que existem entre elas. O produto do pensamento geométrico no Nível 2 é a relação entre as propriedades das formas geométricas, no qual o estudante inicia o desenvolvimento das deduções.

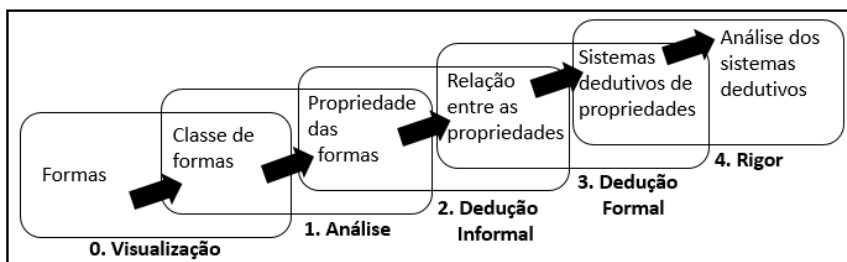
O Nível 3 (Dedução) tem como objeto de pensamento as relações entre as propriedades dos objetos geométricos. Neste nível os estudantes são capazes de trabalhar com sentenças abstratas sobre as propriedades geométricas, estabelecendo conclusões baseadas mais na lógica do que na intuição. Os produtos do pensamento geométrico

no Nível 3 são os sistemas axiomáticos dedutivos. Esse nível adequa-se à Geometria de cursos do Ensino Médio.

O Nível 4 (Rigor) tem como objeto de pensamento os sistemas axiomáticos dedutivos desenvolvidos nos produtos do Nível 3. Os produtos de pensamento do Nível 4 são as comparações e os confrontos entre os diferentes sistemas axiomáticos da Geometria.

Em cada nível do pensamento geométrico, as ideias criadas nesse nível se tornam o foco ou objeto de pensamento do nível seguinte, conforme representado na Figura 2.

Figura 2: A Teoria do Desenvolvimento do Pensamento Geométrico dos Van Hiele



Fonte: Adaptado de Walle (2009, p. 443).

Os níveis do pensamento geométrico são os conceitos-chave da teoria e os autores acrescentam a ela as seguintes características: os níveis são sequenciais; os níveis não são dependentes da idade no sentido dos estágios de Piaget; a experiência geométrica é o fator simples de maior influência sobre o avanço ou desenvolvimento através dos níveis; quando o ensino ou a linguagem está em um nível superior ao dos estudantes, haverá uma falta de comunicação. Os autores explicam que:

1. *Os níveis são sequenciais.* Para chegar a qualquer nível acima do Nível 0, o aluno deve percorrer todos os níveis anteriores. Alcançar um nível significa que o estudante experimentou o pensamento geométrico apropriado para aquele nível e criou em sua própria mente os tipos de objetos ou relações que serão o foco do pensamento no próximo nível.
2. *Os níveis não são dependentes da idade no sentido dos estágios de desenvolvimento de Piaget.* Um estudante na 3ª série do EF ou no EM pode

estar no mesmo Nível. Além disso, alguns estudantes e adultos permanecem no Nível 0 e um número significativo de adultos nunca alcança o Nível 2. Mas a idade está certamente relacionada à quantidade e aos tipos de experiências geométricas que eles tiveram. Portanto, é razoável supor que todas as crianças da EI à 2ª série estejam no Nível 0, como também a maioria das crianças nas 3ª e 4ª séries do EF.

3. *A experiência geométrica é o fator simples de maior influência sobre o avanço ou desenvolvimento através dos níveis.* Atividades que permitam às crianças explorar, conversar sobre e interagir com o conteúdo do nível seguinte, enquanto ampliam suas experiências em seu nível corrente, têm a melhor chance de desenvolver o nível de pensamento geométrico dessas crianças.

4. *Quando o ensino ou a linguagem está em um nível superior ao do estudante, haverá uma falta de comunicação.* Os estudantes obrigados a lidar com objetos de pensamento que não foram ainda construídos no nível anterior podem ser forçados a uma aprendizagem mecânica [marcada pela repetição e memorização sem compreensão] e alcançar apenas um êxito temporário e superficial (WALLE, 2009, p. 444, grifos do autor).

A Teoria dos Van Hiele enfatiza ainda a necessidade de ensinarmos no nível do pensamento da criança. Em linhas gerais, da Educação Infantil ao segundo ano do Ensino Fundamental I, as atividades educacionais em Geometria são as do Nível 0 (zero); do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, as do Nível 1; e do sexto ao nono ano, as do Nível 2.

O Nível 0 (zero) compreende o ensino de agrupamentos e classificação de formas, dando oportunidade aos alunos de observar formas diversas, bi e tridimensionais, para que eles descubram o que torna as formas parecidas e diferentes, processo em que começa a descoberta das propriedades das formas. É aparência das formas que as definem. “As propriedades são descobertas e descritas, seus nomes convencionais podem ser apresentados; os alunos vão com experiências suficientes desenvolver classificações de formas especiais – triângulos, paralelogramos, cilindros e etc.” (WALLE, 2009, p. 445).

O Nível 1 compreende o aprofundamento das propriedades das formas indo além da identificação e “conforme outros conceitos geométricos forem aprendidos, a quantidade de propriedades que as figuras possuem pode ser expandida” (WALLE, 2009, p. 444). Na

passagem do Nível 0 para o Nível 1 do pensamento geométrico, as propriedades e os nomes adequados das formas são apresentados aos alunos.

A diferença significativa entre o Nível 0 e Nível 1 é o objeto de pensamento dos alunos em cada nível, pois a compreensão das propriedades das formas continua a ser refinada. “Apesar de no nível 1 os estudantes continuarem a usar modelos e desenhos de formas, eles começam a vê-las como representantes de classes de formas.” (WALLE, 2009, p. 441).

Na teoria do pensamento geométrico os Van Hiele elencam cinco etapas ou fases para o aprendizado dos conceitos de Geometria. São elas:

- Interrogação ou informação: nesta fase o professor e os alunos dialogam sobre o objeto de aprendizagem a ser estudado e o professor busca identificar quais os conhecimentos prévios do aluno sobre objeto de conhecimento a ser estudado.

- Orientação direta: nesta fase o professor problematiza o objeto de conhecimento em estudo disponibilizando aos alunos materiais para serem manipulados e/ou explorados, e faz questionamentos voltadas à compreensão dos conceitos geométricos.

- Explicitação: considerando a realização das fases 1 e 2 os alunos são convidados a relatarem as experiências e observação ao professor de maneira oral ou escrita. No diálogo estabelecido entre professor e alunos, o professor assume uma linguagem específica ao nível escolar dos estudantes propiciando a troca de experiências com vistas a relacionar com conceitos específicos.

- Orientação livre: o professor nesta fase distribui tarefas aos alunos de maneira que eles utilizem os conhecimentos adquiridos. Os problemas nessa fase possuem um grau de complexidade maior, espera-se que o aluno desenvolva a autonomia e novas estratégias para resolução de problemas. Para os Van Hiele para verificar se o aluno compreendeu determinado conceito é necessário que, quando diante de um novo problema ele consiga resolvê-lo.

- Integração: nesta fase os alunos fazem uma análise das atividades realizadas sobre o objeto de conhecimento estudado e comentam o que aprenderam, cabendo ao professor auxiliá-los no processo de síntese.

Para cada nível proposto na Teoria do Desenvolvimento do Pensamento Geométrico dos Van Hiele o aluno precisa passar pelas cinco fases de aprendizagem⁶ por eles proposta, o que exige do professor o conhecimento dos níveis de pensamento geométrico em que seus alunos se encontram para propor planejamento de ensino adequado.

No entanto, nas diversas situações de ensino de matemática nos anos iniciais, não basta ao professor polivalente saber qual é o nível de pensamento geométrico do estudante. É necessário também que ele fique atento ao seu conhecimento matemático para ensinar os objetos de conhecimento de Geometria previstos no currículo escolar.

O estudo da Teoria dos Van Hiele, ao mesmo tempo em que possibilita a compreensão do desenvolvimento do pensamento geométrico e propõem atividades específicas para ensinar Geometria no Ensino Fundamental (Níveis 0, 1, 2), gera muitas indagações sobre como o ensino é desenvolvido atualmente nas escolas públicas, desde os anos iniciais.

Em geral, os professores utilizam métodos de ensino tradicionais para conduzir a aprendizagem, isto é, em Geometria primeiro apresenta-se a definição, as propriedades, as fórmulas e na sequência os exercícios e problemas para o aluno resolver.

Bigode (1998, p. 5) levanta esta questão afirmando que “houve um tempo em que se acreditava que, para se aprender os conceitos geométricos, as crianças precisavam prestar muita atenção às

⁶ Para saber mais consultar o capítulo 7 “ El Razonamiento Geométrico segundo EL Modelo de Van Hiele, da obra “Didáctica de las Matemáticas para Maestros de Educación Primaria”(2019), o qual apresenta uma proposta de trabalho com exemplos, considerando as fases de aprendizagem para cada nível de pensamento geométrico.

definições explicadas pelos professores e decorar cada formulação”.

Também sobre este ensino tradicional, faz-se presente o relato de Pavanello (1989), de que o ensino de Geometria geralmente é voltado para a memorização de fórmulas, para resolução de problemas e prestação de exames vestibulares ou realização dos testes de avaliação em larga escala, como o Sistema Nacional de avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA).

Para se ensinar Geometria também se faz relevante a formação dos professores do Ensino Fundamental I, pois são eles os mediadores do desenvolvimento do pensamento geométrico dos estudantes. Com relação ao conhecimento de Geometria dos professores, Silva (2006, p. 5) destaca que:

Pesquisa realizada por LORENZATO (1993) com 255 professores de primeira à quarta séries, com experiência média de dez anos em sala de aula, apresentou aproximadamente 2040 respostas erradas para um questionário de dez questões envolvendo noções de Geometria. Esse estudo apresenta dados sobre o despreparo dos professores das séries iniciais para ensinar conteúdos referentes ao Espaço e Forma, o que explicaria, segundo o pesquisador, a ausência da Geometria ou sua presença inexpressiva no currículo de Matemática.

A situação atual em relação ao conhecimento especializado dos professores ainda permanece a mesma, infelizmente. Várias pesquisas revelam que o conteúdo mais indicado pelos professores para curso de formação foi voltado à área de Geometria, o que revela deficiências quanto aos conhecimentos desses docentes.

Ainda, o estudo feito por Perez (1991 *apud* SILVA, 2006, p. 6) relata que:

Juntamente com as queixas em relação às dificuldades metodológicas e materiais para ensinar geometria, os professores entrevistados manifestam expectativas de participar de cursos de formação para suprir essas dificuldades. Perez ressalta ainda que esses profissionais reconhecem a importância da Geometria para desenvolver o raciocínio e a criatividade, mas admitem seu despreparo para dar conta desse ensino.

Passos (2000, p. 317) relata que os professores apresentam dificuldades em trabalhar com o ensino da Geometria:

[...] os professores não trabalham os conceitos geométricos considerados como os mais elementares no Ensino Fundamental e que são recomendados nas Propostas Curriculares de Matemática do Estado de São Paulo. [Além disso], os professores (sujeitos da pesquisa), quando tentam ensinar Geometria para seus alunos, apresentam muita dificuldade tanto teórica quanto metodológica, que pode comprometer o processo de aprendizagem dos estudantes.

A partir dessas reflexões justifica-se a importância de discutir sobre o conhecimento especializado de Geometria dos professores que ensinam matemática no Ensino Fundamental I, em diálogo também com as orientações da BNCC para o ensino de Matemática, especificamente com os objetos de conhecimentos definidos para a unidade temática de Geometria.

3. A unidade temática de Geometria na BNCC para os anos iniciais

Nas escolas, o ensino de Geometria está proposto no currículo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contempla as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades propostas para todas as disciplinas da Educação Básica, dentre elas a de Matemática, que está organizada em cinco unidades temáticas: Números, Geometria, Grandezas e Medidas, Álgebra, Probabilidade e Estatística.

A Geometria é o ramo da matemática que tem por objetivo estudar o espaço, a localização espacial e as diversas formas encontradas no mundo. De acordo com a BNCC:

[...] nessa unidade temática, estudar posição e deslocamentos no espaço, formas e relações entre elementos de figuras planas e espaciais pode desenvolver o pensamento geométrico dos alunos. Esse pensamento é necessário para investigar propriedades, fazer conjecturas e produzir

argumentos geométricos convincentes. É importante, também, considerar o aspecto funcional que deve estar presente no estudo da Geometria: as transformações geométricas, sobretudo as simetrias. As ideias matemáticas fundamentais associadas a essa temática são, principalmente, construção, representação e interdependência. (BNCC, 2017, p. 269).

O documento da BNCC, aprovado em 2017, apresenta as unidades temáticas organizadas para cada ano do Ensino Fundamental contendo os objetos de conhecimento, as competências e as habilidades que devem ser desenvolvidas nos estudantes em cada unidade temática.

Com base neste documento os sistemas de ensino e as escolas estabelecem suas propostas curriculares e os professores elaboram seus planos de ensino e fazem o planejamento de suas aulas explicitando seus objetivos para o desenvolvimento de senso espacial e pensamento geométrico, e da aprendizagem dos conceitos geométricos.

No Quadro 1 constam os objetos de conhecimento de Geometria definidos na BNCC (2017) para o Ensino Fundamental I.

Quadro 1: Objetos de conhecimento da unidade temática de Geometria proposto pela BNCC (2017)

1º ano	Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado
	Figuras geométricas espaciais: reconhecimento e relações com objetos familiares do mundo físico
	Figuras geométricas planas: reconhecimento do formato das faces de figuras geométricas espaciais
2º ano	Localização e movimentação de pessoas e objetos no espaço, segundo pontos de referência e indicação de mudanças de direção e sentido
	Esboço de roteiros e de plantas simples
	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento e características
	Figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo): reconhecimento e características
	Localização e movimentação: representação de objetos e pontos de referência

3 ^a ano	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento, análise de características e planificações
	Figuras geométricas planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo): reconhecimento e análise de características
	Congruência de figuras geométricas planas
4 ^a ano	Localização e movimentação: pontos de referência, direção e sentido
	Paralelismo e perpendicularismo
	Figuras geométricas espaciais (prismas e pirâmides): reconhecimento, representações, planificações e características
	Ângulos retos e não retos: uso de dobraduras, esquadros e softwares
	Simetria de reflexão
5 ^a ano	Plano cartesiano: coordenadas cartesianas (1 ^o quadrante) e representação de deslocamentos no plano cartesiano
	Figuras geométricas espaciais: reconhecimento, representações, planificações e características
	Figuras geométricas planas: características, representações e ângulos
	Ampliação e redução de figuras poligonais em malhas quadriculadas: reconhecimento da congruência dos ângulos e da proporcionalidade dos lados correspondentes

Fonte: As autoras com base na BNCC (2017).

Observa-se que na unidade temática de Geometria, proposta na BNCC, os objetos de conhecimento definidos para o ensino, ao longo dos anos iniciais, contêm quatro temas que se articulam: Localização, Visualização, Formas e Propriedades e Transformações. Aos professores cabe adotar uma visão de longo prazo em seu programa curricular, examinando as expectativas de aprendizagem não somente para o ano em que atuam, mas também para os demais que integram o Ensino Fundamental I.

Considerando o modelo MTSK, o conhecimento especializado do professor polivalente em Geometria, a partir da Teoria dos Van Hiele, pode lhes proporcionar tanto o domínio dos conteúdos a serem ensinados, como também mais segurança ao ensinar e sensibilidade no acompanhamento da aprendizagem dos alunos durante os anos iniciais.

No entanto, se fazemos uma análise dos objetos de conhecimento, competências e habilidades da unidade temática de Geometria propostos na BNCC, nos questionamos como o professor dos anos iniciais, com os conhecimentos teóricos e metodológicos que possui, conseguiria trabalhar com segurança os conceitos geométricos propostos para os anos iniciais.

Tal preocupação vai ao encontro do que apontam Passos e Nacarato (2018, p. 131) quando afirmam que as “habilidades pretendidas para cada objeto de conhecimento não remetem à compreensão direta do professor, que não passou por um processo formativo abrangente que lhe permitisse tal compreensão”, porque:

Historicamente os professores que ensinam Matemática nos anos iniciais assumem um papel proeminente na seleção e na organização de conteúdos que ensinam. Nem sempre o que ocorre na sala de aula está nos documentos curriculares, pois a organização desses conteúdos implica que o professor tenha domínio teórico específico da área para além de conhecimentos relacionados ao aluno e como ele aprende. Compor o que ensinar de Matemática nos anos iniciais tem se mostrado um processo emblemático para o professor. (PASSOS;NACARATO, 2018, p. 131-132).

Na argumentação das autoras a ênfase ao conhecimento teórico para ensinar matemática fica evidente, ou seja, ao conhecimento especializado do professor. Dessa forma, consideramos que o modelo do MTSK de Carrillo *et al.* (2014) e a teoria do pensamento geométrico dos Van Hiele, discutidos neste texto, podem ser tomados como referência, para apoiar os processos formativos dos professores que ensinam Geometria nos anos iniciais.

O conhecimento específico e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) do professor sobre os objetos de conhecimento a ensinar são fundamentais para a docência no período de escolarização do Ensino Fundamental I, bem como as especificidades dos processos de desenvolvimento do pensamento geométrico.

Considerações Finais

Considera-se que as discussões apresentadas neste capítulo sobre o modelo do Conhecimento especializado do professor que ensina matemática (MTSK) e a Teoria dos Van Hiele sobre o pensamento geométrico possibilitam reflexões sobre a formação e docência dos professores que ensinam Geometria nos anos iniciais, bem como o entendimento dos objetos de conhecimento da Unidade Temática de Geometria propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para a área de Matemática, as quais podem ser relevantes para melhoria das práticas docentes e dos processos de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Referências

- ALMEIDA, A. Conhecimento matemático especializado do professor que ensina geometria na educação infantil e nos anos iniciais: um estudo de caso de estimação de (e) medida de comprimento. In. VII Congresso Internacional de ensino da matemática. ULBRA, 2017, Rio Grande do Sul. **Comunicação científica...** Rio Grande do Sul: ULBRA, 2017.
- BALL, D. L.; THAMES, M. H.; PHELPS, G. Content knowledge for Teaching. What makes it Special? **Journal of Teacher Education**, American Association of Colleges for Teacher Education, v. 59 n. 5, p. 389-407, 2008.
- BIGODE, A. J. L. A Geometria, as crianças e a realidade. In: ARANTES, Vera Maria. **Cadernos da TV Escola: PCN na Escola**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação a Distância, Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 5-9.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017, 396 p.

CARRILLO, J. Y. et al. **Didáctica de las Matemáticas para maestros de Educación Primaria**. Huelva: Ediciones Paraninfo, 2019.

CARRILLO, J. Y. et al. **Um marco teórico para el Conocimiento especializado del Profesor de Matemáticas**. 2014. Disponível em: <<http://www.researchgate.net/publication/267392675>> Acesso em: 10 ago. 2018.

CARVALHO, J. B. P. F de. **Matemática: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

ESCUADERO-ÁVILA, D; CLIMENT, N.; VASCO, D. Conocimiento de las características del aprendizaje de las matemáticas (KFLM). In: Semimario de Investigación de Didáctica da la Matemática de la Universidad de Huelva, 6., 2015, Huelva. **Actas...** Huelva: UH, 2015. p. 42- 48.

ESCUADERO-ÁVILA, D; CONTRERAS, L. C.; VASCO, D. Conocimiento de las enseñanza de las matemáticas (KMT). In: Semimario de Investigación de Didáctica da la Matemática de la Universidad de Huelva, 5., 2015, Huelva. **Actas...** Huelva: UH, 2015. p. 35-41.

FLORES-MEDRANO, E. Conocimiento de la práctica matemática (KPM). In: Semimario de Investigación de Didáctica da la Matemática de la Universidad de Huelva, 4., 2015, Huelva. **Actas...** Huelva: UH, 2015. p. 30-34.

FLORES-MEDRANO, E.; ESCUDERO-ÁVILA, D; MONTES, M.; AGUILAR, A.; CARRILLO, J. Y. Nuestra Modelación Del Conocimiento Especializado Del Profesor De Matemáticas, El MTSK. **Um marco teórico para el Conocimiento especializado del Professor de Matemáticas**. 2014. (não paginado) Disponível em: <<http://www.researchgate.net/publication/267392675>> Acesso em: 10 ago. 2018.

MONTES, M. A.; CLIMENT, N. Conocimiento de la estrutura matemática (KSM). In: Semimario de Investigación de Didáctica da la Matemática de la Universidad de Huelva, 3., 2015, Huelva. **Actas...** Huelva: UH, 2015. p. 21- 29.

- PASSOS, C. L. B.; NACARATO, A. M. Ensino de geometria no ciclo de alfabetização: um olhar a partir da provinha Brasil. **Educação Matemática Pesquisa**. São Paulo, v.16, n.4, 1147-1168, 2014.
- PASSOS, C. L. B.; NACARATO, A. M. Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.32, n.º 94, set/dez. p. 119-135, 2018.
- PASSOS, C. L. B. **Representações, interpretações e prática pedagógica: A Geometria na sala de aula**. 2000. 364f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- PAVANELLO, R. M. **O abandono de ensino de geometria: uma visão histórica**. 1989. 196f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, Harvard, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.
- SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Thousand Oaks, California, v. 15, n. 4, p. 4-14, 1986.
- SILVA, S. F. N. da. **Geometria nas séries iniciais: por que não? a escolha de conteúdos - uma tarefa reveladora da capacidade de decidir dos docentes**. 2006, 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.
- VAN DE WALLE, J. A. **Matemática no Ensino Fundamental Formação de Professores e Aplicação em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO AMBIENTE ESCOLAR E AS IMPLICAÇÕES SOBRE A CORPOREIDADE INFANTIL

Eduardo Gasperoni de Oliveira

Introdução

“A escola não pode se tornar uma encubadeira de pequenos monstros mesquinamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, possuidores apenas de um olhar infalível e de uma mão firme.”
(GRAMSCI apud LAUER, 2015, p. 89)

O presente capítulo visa à busca de entendimentos relativos à violência simbólica no contexto da instituição escolar e de como tal prática pode influenciar o desenvolvimento global da criança, peculiarmente no que tange ao âmbito da corporeidade.

A corporeidade precisa ser vista e compreendida como uma atitude de valorização e desenvolvimento humano, como consideração da totalidade do ser humano em seus diversos âmbitos – emocional-afetivo, mental-espiritual, físico-orgânico, e sócio-histórico-cultural – integradamente, não mais supervalorizando uma dimensão sobre outra, isto é, “a mente em detrimento ao corpo” (LAUER, 2015, p. 28).

Por meio de adequada intervenção docente, desde a tenra idade, pode acontecer a promoção de estratégias pedagógico-didáticas no intento de auxiliar no desenvolvimento, cuidado e aprimoramento dessa corporeidade. Nesse sentido, urge por um sistema educacional que prime e valorize pela introdução da educação psicomotora que se trata de uma prática pedagógica que colabora com o integral desenvolvimento da criança no processo de

ensino-aprendizagem, possibilitando estimular os aspectos físicos, mental e sócio-cultural dos educandos.

Com tal valorização, torna-se possível minimizar práticas relacionadas com a violência simbólica que concerne ao instrumento eficaz e “estruturante de comunicação e de conhecimento que cumpre a sua função política de instrumento de imposição ou de legitimação da dominação, que contribui para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra dando o reforço da sua própria força para as relações de força que as fundamentam” (SOARES, 2013, p. 52),

Objetiva-se buscar esclarecimentos acerca de entender de fato como se procede o funcionamento do sistema de ensino que se concretiza através de ações pedagógicas no contexto escolar enquanto violência simbólica bem como elucidar suas implicações sobre a corporeidade infantil.

Tal intuito tem como especificidade compreender e refletir acerca da função da instituição escolar e dos agentes, peculiarmente, dos educadores, na tentativa de vislumbrar possibilidades para a constituição de novas relações de força no campo educacional, minimizando a ocorrência e as manifestações da violência simbólica.

A partir do exposto foi pensado este capítulo que tem como problema a possibilidade de ajuda educacional voltada ao desenvolvimento de estratégias a fim de se repensar e valorizar a questão da corporeidade na educação das crianças e, peculiarmente, tornar menos incidente a ocorrência e a manifestação da violência simbólica nas instituições escolares. Este problema desdobra-se nas seguintes questões:

De fato, é possível verificar manifestações e ocorrências de violência simbólica no contexto escolar, principalmente no que tange à corporeidade infantil? Como a instituição escolar produz a corporeidade de seus educandos? Se de fato, ocorre a coibição e o disciplinamento do corpo na escola, como ele se dá? Nesse sentido, haveria, na educação formal, espaço para uma educação que

valorize a corporeidade e a diversidade de seus educandos por meio da atuação docente?

A hipótese é que sim e é na direção de busca de sua confirmação que é realizada esta pesquisa. Há diversos autores do campo da Pedagogia que enfatizam em suas obras a relevância da atuação docente que concebe a criança sob a questão bio-psico-motora-social em que o desenvolvimento global da criança se dá quando ocorrem ações planejadas em que há a valorização e o estímulo de todos os aspectos desse desenvolvimento, principalmente do aspecto motor. Por outro lado, os estudiosos do campo da Sociologia, peculiarmente da Sociologia da Educação, trazem à baila o testemunho de que a escola, enquanto aparelho ideológico do Estado, interpõe e legitima a classe dominante, por meio das práticas em torno da violência simbólica. A experiência enquanto docente aponta que as práticas pedagógicas, em sua maioria, revelam uma concepção de criança podada e silenciada no que tange ao seu aspecto corporal e que, acaba por prejudicar todos os âmbitos desse desenvolvimento da criança. Reflete-se que esta maneira de pensar deva ser mudada e espera-se que este trabalho contribua para isso.

De caráter bibliográfico, buscou-se em ideias de alguns autores não apenas a confirmação desta possibilidade, mas a indicação de alguns caminhos nesta direção, ou seja, qual a relevância da atuação docente a fim de minimizar tais práticas.

Em relação à sua estrutura, primeiramente, traz considerações sobre a corporeidade. Em seguida, aborda-se a educação psicomotora e sua relevância para o desenvolvimento da criança. Também são trazidos apontamentos acerca da escola como instituição social e como aparelho ideológico do Estado, quando se evidencia a ocorrência da violência simbólica e, posteriormente, as implicações sobre a corporeidade infantil.

A violência simbólica no ambiente escolar e suas implicações na corporeidade infantil

“Toda a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição por um poder arbitrário, de uma arbitrariedade cultural.”
(FOUCAULT apud BRIGHENTE;
MESQUIDA, 2011, p. 2385)

Corporeidade: aspectos históricos e definições

O processo evolutivo do homem provém de um corpo. “É o corpo que vai se transformando – torna-se bípede, perde os pelos, perde as presas, descobre elementos da natureza que em interrelação com o corpo muda o próprio corpo” (LAUER, 2015, p. 24).

Segundo Gonçalves (*apud* LAUER, 2015, p. 24):

O movimento da história como uma totalidade não se deve exclusivamente a ideias, desligadas da vida social, nem a uma sociedade desligada de ideias, pois a sociedade é composta de homens que possuem ideias, e essas se enraízam num determinado contexto social. A compreensão do processo histórico só é possível se o ser humano for visto como um ser não somente racional, mas possuindo necessidades e impulsos, que transforma a si mesmo como um todo, ao mesmo tempo em que se transformam as relações entre os homens. Da teia de entrelaçamentos dos planos e ações humanas, surge uma força totalizante mais forte do que os desejos e as ações singulares, que impulsiona a marcha da história. Os múltiplos universos do homem [...] são totalidades parciais e possuem sua própria dialética, não se constituindo, entretanto, em estruturas autônomas, mas, sim, interdependentes, que estão em mútua conexão.

Desta forma, ao longo da história humana, apresentam-se inúmeras variações na concepção e no tratamento do corpo, bem como nas formas de se comportar corporalmente, que revelam as relações do corpo com um determinado contexto social.

Por exemplo, na civilização ocidental, com suas raízes na Antiguidade Grega, havia uma visão dualista do homem como corpo e espírito, sendo que seu processo de desenvolvimento se dava através de tensões históricas, caracterizado por uma valorização progressiva do pensamento racional em detrimento do conhecimento intuitivo (LAUER, 2015).

Já na Idade Média, as cotidianas ações humanas estavam diretamente ligadas ao corpo, o colocando no centro dos fatos. Após o Renascimento, houve a descoberta do poder da razão a fim de transformar o mundo e produzi-lo de acordo com suas necessidades (LAUER, 2015).

A partir do século XVII, com o progresso das ciências, houve a consideração da razão como único instrumento válido de conhecimento, abastando-se do corpo, que passa a ser concebido como um objeto que deve ser controlado e disciplinado. “O corpo passou a ser um objeto submetido ao controle e à manipulação científica” (LAUER, 2015, p. 25).

Nos últimos tempos, o interesse pelo corpo tem sido recorrente em variados sentidos bem como a insatisfação com ele também, pois sua imagem tem sido associada às ideias de poder, objeto de desejo, sucesso, felicidade, etc., o que culminou na constituição de um padrão corpóreo que discrimina e marginaliza aqueles que dele fogem. Isso se deve pela sociedade tecnocrata e seus investimentos, destacando e elevando o corpo “à categoria de produto consumível e propagandeou-o” (CUPOLILLO; CUPOLILLO *apud* PROSCENCIO, 2010, p. 48).

Como se pode evidenciar, o corpo, assim como a cultura, apresentam “caráter polissêmico”, quer dizer, podem assumir vários significados. Dessa forma, conhecê-lo pode remeter a uma gama de significados e contextos. Mas, crê-se que foi a partir da Educação que houve uma possibilidade de fazer com que essa corporeidade fosse compreendida e, de fato, valorizada. Desse modo, a “corporeidade é compreendida como ponto de referência para a produção humana, na Ciência, na Filosofia, na Arte e na Educação ou noutras formas de

representação do mundo criadas pelo ser humano, ao longo da História” (NÓBREGA *apud* LAUER, 2015, p. 32).

Conforme a reflexão de Alves e Santos (2020), enquanto conceito biopsicossocial, a corporeidade concerne à essência do corpo, acima de tudo abrange os aspectos intrínsecos e extrínsecos, como a linguagem não-verbal, por meio dos gestos, expressões e posturas; a linguagem verbal; a paralinguagem, através das modulações de voz, entonações, elementos não verbais da fala; e, também, a questão do contexto social.

O corpo é a forma pelo qual ocorre a existência, a vivência e a materialização da presença do homem no mundo. Já a corporeidade concerne à relação do ser humano com o mundo, na manifestação da sua cultura, um espaço de constituição da identidade do indivíduo. “Nossa corporeidade, ao expressar a linguagem do nosso corpo, traz consigo as conceituações e a normalização estabelecida pela cultura” (SILVA, 2014, p. 271).

No decorrer histórico, foi percebido que a humanidade apresentou diversas variações no que tange à concepção e ao tratamento de seu corpo, bem como acerca dos modos de comportamento, corporalmente falando, que sempre tiveram intrínseca relação do corpo com um determinado contexto social. Em seguida, são tecidas considerações acerca da relação da educação psicomotora com o desenvolvimento global da criança.

A educação psicomotora e sua relevância para o desenvolvimento da criança

Na Psicologia, há diversas teorias sobre o desenvolvimento do ser humano. Dentre elas, destaca-se a Teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget (1886-1980), referência à compreensão do desenvolvimento do homem. Piaget definiu a epistemologia genética como o estudo da passagem dos estados inferiores do conhecimento aos estados mais complexos, ou seja, ele propôs o retorno às fontes e à gênese propriamente dita do conhecimento. Sobre o processo de construção do conhecimento, apresentou a

evolução das competências intelectuais da criança e enfatizou que o desenvolvimento intelectual é subdividido em períodos do desenvolvimento conforme o surgimento de novas qualidades do pensamento o que, por sua vez, intervém no desenvolvimento global. Em suma, o pensamento se estrutura por períodos, a partir da concepção da criança até a adolescência. Assim, os estágios do desenvolvimento estão subdivididos, segundo Piaget (*apud* WADSWORTH, 1997), em: primeiro período sensório-motor (0 a 2 anos), segundo período pré-operatório (2 a 7anos), terceiro período operações concretas (7 a 11 ou 12 anos) e quarto período operações formais (11 ou 12 anos em diante).

É importante mencionar que cada período é caracterizado por aquilo que melhor o indivíduo consegue fazer nessas idades. Todos os indivíduos passam por todas essas fases, nessa sequência, todavia, o iniciar e o findar de cada período depende das características biológicas individuais e de fatores sociais e educacionais. Desse modo, a divisão nessas faixas etárias não se trata de um sistema rígido, mas sim de uma referência (WADSWORTH, 1997).

Há uma concepção e compreensão errônea que os estágios do desenvolvimento da inteligência sejam exclusivos, como estanques. Na verdade, em determinado período de desenvolvimento, as características são predominantes, mas não excluem as demais características dos estágios. Assim, não apenas no primeiro estágio sensório-motor (0 a 2 anos) o sujeito se desenvolve e aprende por meio das experiências envolvendo os sentidos (sensações) e através das descobertas e vivências corpóreas (movimento). Assim, pode-se comprovar que o ser humano desde os primeiros anos de vida é essencialmente movimento.

Acerca do movimento, convém trazer à reflexão a caracterização da psicomotricidade e sua importância ao desenvolvimento global da criança. Rosa Neto e Poeta (2009) proferem que a psicomotricidade se trata da capacidade de coordenar os movimentos pressupondo o exercício de múltiplas

funções psicológicas, motoras, de memorização, observação, atenção, raciocínio, discriminação, etc.

Base fundamental para o processo intelectual e de aprendizagem da criança, a estrutura da educação psicomotora auxilia no desenvolvimento do sujeito que evolui do geral ao específico. Por exemplo, quando uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem, na maior parte das vezes, a origem se encontra no nível das bases do desenvolvimento psicomotor (ROSA NETO; POETA, 2009).

A educação psicomotora abrange todas as aprendizagens da criança e é indispensável às aprendizagens escolares. Durante o processo de aprendizagem, os elementos básicos da educação psicomotora são utilizados com frequência. O desenvolvimento do esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, orientação temporal e pré-escrita são fundamentais na aprendizagem; um problema em um destes elementos irá prejudicar uma boa aprendizagem (ROSA NETO; POETA, 2009).

O desenvolvimento psicomotor oportuniza às crianças condições de desenvolver capacidades básicas, aumentando seu potencial motor, utilizando o movimento para atingir aquisições mais elaboradas, como as intelectuais, ajudando, assim, a sanar estas dificuldades (ROSA NETO; POETA, 2009).

Apesar de que, nos dias contemporâneos, a educação psicomotora venha ganhando espaço nos debates e reflexões educacionais devido a sua relevância para o desenvolvimento global do sujeito, de modo primordial da criança, infelizmente, pode-se comprovar um abismo entre a teoria e a prática docente, pois as atividades concernentes à corporeidade não são de fato aplicadas e desenvolvidas e, pior ainda, o corpo, o gesto e o movimento são cerceados, podados e silenciados. O disciplinamento e a coibição da corporeidade podem ser ações em decorrência da violência simbólica que se dá através da instituição escolar, concebida e instituída como aparelho ideológico do Estado, que será melhor explicitado a seguir.

A escola como instituição social e como aparelho ideológico do Estado

Para Dayrrell (1996, p. 55), ao se analisar a instituição escolar enquanto espaço sócio-cultural, isso remete ao seu entendimento sob a concepção mais densa da cultura, que leva em consideração a dimensão dinâmica do fazer-se cotidiano, levado a efeito por todos “os seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história”. Tratar da escola enquanto espaço sócio-cultural consiste, desse modo, na tentativa de resgate da função dos indivíduos na “trama social” a que constitui, enquanto instituição.

E é no cotidiano e a partir das vivências que o indivíduo experiencia, que ele se torna sujeito histórico e concreto, resultado de um processo amplo e educativo sob um contexto de diversidade cultural (DEMERTECO, 2009).

Esse resultado como foi mencionado acima ocorre no ambiente da instituição escolar. A escola trata-se do *locus* e da ambiência de interações, descobertas e experiências de muitos sujeitos dotados de peculiaridades, singularidades e provindos de contextos distintos, culminado em conflitos e desigualdades sociais.

Acerca dessa problemática das desigualdades escolares, o sociólogo e filósofo francês Pierre Félix Bourdieu (1930-2002), a partir de 1960, teve a excelência de formular uma original resposta fundamentando teórica e empiricamente. Tal resposta tornou-se um marco histórico, não somente para o campo da Sociologia da Educação, mas abrangendo todo o pensamento e toda a prática educacional no mundo (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Para Silva (2006), Bourdieu trata-se de um dos autores que subsidiam reflexões teóricas da prática educativa, pois ele examina a especificidade da função da instituição escolar na reprodução social e expõe a lógica da inserção do sistema de ensino no processo de produção e circulação de bens simbólicos, além de focar as relações que a escola mantém com o reforço da lei do retorno do

capital e as determinações tendenciais do capital linguístico tanto no fracasso quanto no êxito escolares.

Em sua teoria, Bourdieu profere que a educação perde sua função que lhe fora atribuída de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser concebida como uma das essenciais instituições através da qual há a manutenção e legitimação dos privilégios sociais. “Trata-se, portanto, de uma inversão total de perspectiva [...] Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 28).

Bourdieu (1992, p. 11) aponta, tanto no prefácio bem como em muitos dos capítulos de *A reprodução*, para um princípio de inteligibilidade: o “das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes”.

Tal princípio de inteligibilidade orienta, realmente, o conjunto das reflexões de Bourdieu (1992) sobre a instituição escolar. Tanto a escola quanto a atuação pedagógica por ela desenvolvida poderiam ser compreendidas apenas sob a perspectiva bourdieuana, quando relacionados ao sistema das relações entre as classes.

Nesse íterim, a instituição escolar não se trata de uma instância cuja neutralidade iria transmitir um modo de conhecimento intrinsecamente elevado e que iria avaliar os educandos por meio de critérios universalistas, mas, em contraposição, seria uma instituição a serviço de reproduzir e legitimar a dominação exercida pelas classes dominantes (BOURDIEU, 1992).

Oliveira, Santos e Santos (2017), em suas reflexões, trazem a contribuição de Althusser (2007) e Foucault (2003). Althusser (*apud* OLIVEIRA, SANTOS e SANTOS, 2017) profere que, dentre outras instituições do Estado tidas como aparelhos ideológicos, a escola ensina saberes práticos, considerados como moldes utilizados no sentido de assegurar uma ideologia dominante e o manejo da prática desta. Dessa forma, a escola, subjetivamente, torna-se

essencial ao funcionamento dos mecanismos ideológicos, ao criar um paradoxo entre seu papel e como realmente funciona. Colaborando com esse pressuposto, Foucault (*apud* OLIVEIRA, SANTOS e SANTOS, 2017) diz que o espaço escolar tem a tendência em firmar a manutenção bem como a reprodução das relações sociais, tomando como fundamento critérios econômicos.

De acordo com Oliveira, Santos e Santos (2017), a relação social acaba por interferir de modo incisivo numa gama de comportamentos bem como ações, não sendo neutra necessariamente, culminando na reprodução e legitimação nos espaços que detém alicerces estruturantes nos distintos campos sociais. Não sendo distinto no que tange ao setor escolar, onde, em geral, os educandos são tratados homogeneamente, embora serem de distintas origens e contextos sociais.

Desse modo, a instituição escolar dá origem a um paradoxo de seu papel, trata-se de processo que procura reler o significado de sua função variável, que ora lhe imputa a função de transformar e democratizar, e, ora legitimar arbitrariamente as distintas apreciações e disposições que impõe a violência simbólica nas diferentes práticas. Nesse interim, fica mais evidenciado que a escola ignora as desigualdades econômicas, sociais e culturais dos educandos (OLIVEIRA, SANTOS e SANTOS, 2017).

A seguir, decorre-se acerca da violência simbólica no contexto da instituição escolar.

A violência simbólica do contexto escolar

As contribuições teóricas de Passeron e, principalmente, de Bourdieu, tiveram o intuito de elucidar acerca da violência simbólica. De modo imposto e vivenciado, a violência simbólica trata-se de um tipo de violência que ocorre de modo insensível e suave, e, na maioria das vezes, invisivelmente, e suas vítimas desconhecem a instância em que acontece através das relações sociais em forma de dominação (TIRADENTES, 2015).

A violência simbólica concerne ao mecanismo utilizado de forma sutil por classes dominantes a fim de legitimar certos comportamentos, tradições ou crenças. Os dominados – que reproduzem essas estruturas inconscientemente – acabam por legitimar essa imposição por concebê-las “inevitáveis, ou, até mesmo, naturais” (TIRADENTES, 2015, p. 34).

Sob a ótica de Oliveira, Santos e Santos (2017, p. 100) a compreensão da ocorrência da prática da violência simbólica no ambiente escolar, peculiarmente na sala de aula, caracteriza-se “como um tribunal de exclusões fazendo surgir diferentes vereditos nas práticas pedagógicas que segue de acordo com o juízo professoral construído nas relações sociais”.

Conforme Bourdieu (*apud* TIRADENTES, 2015), a violência simbólica trata-se do mecanismo mais eficaz visando à legitimação e reprodução das estruturas sociais. Dessa forma, a instituição escolar conduz sua estrutura pedagógica em favor daqueles pertencentes à classe dominante, o que dá respaldo ainda mais a estrutura preconizada e logo, no âmbito escolar, se percebe uma série de obstáculos que inviabilizam a efetivação de um ensino multidisciplinar que valorize e avalie cada aluno em suas especificidades.

Sob a reflexão de Bourdieu e Passeron (*apud* ALVES, 2016), em síntese, a violência simbólica se dá por meio da imposição de um arbitrário cultural dominante que se legitima por instrumentos de dissimulação cujo papel refere-se a levar ao desconhecimento da verdade objetiva desse ato violento, colaborando de modo eficaz e incisivo à conservação bem como à reprodução da estrutura das relações de força entre as classes que faz a concretização desse arbitrário cultural dominante em concepções e, decorrentemente, conteúdos, metodologias e estratégias do sistema de ensino por meio da práxis pedagógica.

Enfim, o mecanismo designado violência simbólica se expressa de variados modos no contexto escolar, esfera qual, na atual conjectura plural e multifacetada, precisaria servir como

forma de integrar socialmente. Porém, não acontece (TIRADENTES, 2015).

Dentre, as diversas manifestações da violência simbólica, a seguir são tecidas considerações acerca de sua implicação sobre a criança e sua corporeidade.

A violência simbólica do ambiente escolar e as implicações sobre a corporeidade infantil

A fim de compreender *o modus operandi*¹ da violência simbólica na escola, são controlados os comportamentos por meio das cantigas infantis², do brincar, das falas, do corpo, dos gestos, etc. (SOARES, 2013). Tal prática é permeada de violentas representações sociais e não se é levado em conta as consequências disso no desenvolvimento global dos educandos e no entendimento da realidade social.

É importante atentar para as rotinas escondidas por detrás dos muros da escola, compreender que o cotidiano escolar está encharcado de representações sociais violentas, muitas vezes silenciosas, e que a

¹ *Modus operandi* trata-se da expressão latina que significa “modo de operação”. Tal expressão determina a forma que determinado sujeito usa para trabalhar ou agir, isto é, as suas rotinas e os seus processos de realização (MODUS operandi, 2020).

²Para Soares (2013, p. 67-68), o universo da violência simbólica na cultura infantil é bastante recorrente, podendo ser evidenciado nas canções infantis repletas de mensagens sutis, que não somente frisam uma posição desprivilegiada socialmente das crianças pobres por serem: “indisciplinadas”, “sujas”, “indolentes”, etc. Ainda estabelecem atitudes de auto-controle e submissão em cada criança, exortando o auto-policiamento bem como o auto-vigiamento. Por exemplo: “não mexa, não fale, não mova-se!”. Outro exemplo: “Pintinho, pintinho, escorregou na lama e caiu, Dona Galinha, toda assustada pegou o pintinho e deu umas palmadas...! Desobedecer e estar sujo podem ser considerados um modo de transgredir regras de disciplina, higiene e bom comportamento, o que remete, de fato, a uma “assepsia moral” oriunda da burguesia dominante produtivista e, de nenhum modo, como “forma de expressão da corporeidade infantil”. Já outras canções rememoraram a um Brasil militarista, cujas crianças, sob vigia em filas, repetem: “Brasil infantil! Quem mexer saiu!”.

compreensão dos efeitos que estas representações trazem para a vida de cada estudante é fundamental para a compreensão da realidade social. A escola apresenta uma variação muito grande de contrastes simbólicos que escondem o poder e a dominação de uma parcela da sociedade sobre a outra (SOARES, 2013, p. 53).

Na reflexão de Lima *et al.* (2020), a instituição escolar acaba por contribuir à cultura de que a aquisição de conhecimento está somente associada à mente, à razão, deixando de lado os aspectos corporais, “quase como se ela pudesse se dar apesar do corpo, ou apenas em uma parte do corpo, e não no corpo como um todo”, frisam Lima *et al* (2020, p. 1).

Na proporção que em a criança adentra à escolaridade, há a ampliação de sua capacidade de abstrair, em contraposição, o corpo vai sendo deixado de lado. A maior parte das instituições escolares vai se tornando menos humanista e mais mecanicista, o que ocasiona efeitos danosos acerca do processo de aprendizagem. “E esse caminho tão cruel começa pelo desleixo para o corpo no processo educacional” (PINTO *apud* LIMA *et al*, 2020, p. 2).

Base de percepção e organização da vida do homem nos sentidos biológico, psicológico, antropológico e sociológico, o corpo e a atividade motora são desconsiderados na instituição escolar desde os primeiros dias de aula, com restrições na sua forma de ser e agir. Desse modo, urge o resgate da motricidade humana a fim de que se inicie a [re]integração do corpo no contexto escolar, tendo em vista “pois não se passa da atividade simbólica (representações mentais), do mundo concreto, com o qual o sujeito se relaciona, sem a atividade corporal – o elo de ligação” (SOUZA NETO *et al.*, 2020, p. 782).

Soares (2013) traz à reflexão a função da instituição escolar nas microestruturas sociais que propaga uma ideologia de corpo em que

a criança se torna peça chave na construção psicológica do adulto submetido à realidade social desigual. Através das rotinas silenciosas da escola forjam-se comportamentos, solidificam-se posturas e

impede-se a autonomia destas crianças como futuros cidadãos (SOARES, 2013, p. 50).

Prosseguindo na mesma linha de raciocínio, Lima *et al.* (2020) revelam que esse sistema é concebido como manipulador e disciplinador da liberdade corporal, com isso as crianças são obrigadas a ficar silêncio absoluto, sentadas em cadeiras enfileiradas, fazendo suas tarefas de modo individualista, esperando a hora do intervalo ou mesmo no término das aulas, enfim, as únicas ocasiões em que podem excitar sua corporeidade de modo mais dinâmico e livre.

Sob a reflexão de Souza Neto *et al* (2020, p. 786), na instituição escolar, enquanto objeto de disciplina escolar, o corpo será demarcado sob o enfoque das fases e faixas etárias, das relações sociais, do desenvolvimento humano, da “linha de montagem do homem do sistema” – o que demarcaria a instituição escolar somente “como uma ‘fabrica’ e não como um centro de constituição do homem “do qual todos nós somos co-responsáveis”.

Na escola, a manifestação da corporeidade das crianças é concebida como um modo de transgredir e não se adaptar às regras, mesmo que a isto não se leve em consideração a historicidade de cada uma delas, nem mesmo seus anseios bem como expectativas no cotidiano da instituição escolar (SOARES, 2013).

A fim de contribuir ainda mais acerca desse caráter disciplinador na instituição escolar, Louro (*apud* LIMA *et al.*, 2020, p. 11) revela uma “disciplinarização” dos corpos:

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para tantas outras tantas.

Enfim, a violência não necessita ser física, demarcada no corpo, todavia não deixa de ser uma agressão de cunho psicológico, em que o próprio sujeito com medo de ser excluído ou receber uma punição, “se auto-vigia constantemente”. As emoções, os anseios, a voz e o questionamento são privados pela ação e poder disciplinar. “Os gestos, os comportamentos e todas as expressões corporais dos estudantes são manipulados por meio de coerções, pois a disciplina objetiva formar corpos submissos, ‘dóceis’” (FOUCAULT *apud* BRIGHENTE; MESQUIDA, 2011, p. 2397). Passível de ser reprimido e se sujeitado, o corpo dócil concerne ao indivíduo que não pode e nem deve contestar o sistema no qual está incutido. Tal prática ganha fora na sala de aula por meio da atuação docente.

A partir do que foi exposto defende-se a relevância do papel do educador como aquele que auxilia crianças no processo de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento ampliando as possibilidades de experiências e oferecendo oportunidade de reflexão sobre uma prática educativa que considere a corporeidade como aliada e, desse modo, respeite e atenda as necessidades de todas as crianças.

Considerações finais

As crianças são punidas, os alunos são punidos,
os operários são punidos, os soldados são punidos.
Enfim se é punido toda a vida. Vive-se dentro de
um sistema punitivo.
Mas de fato é preciso que a legislação tenha mais ou
menos esta forma,
se é verdade que a estabilidade da sociedade
capitalista repousa
sobre toda essa rede de pressão punitiva que se
exerce sobre os indivíduos.
(FOUCAULT *apud* BRIGHENTE;
MESQUIDA, 2011, p. 2395)

A construção desse capítulo, por meio da fundamentação teórica, permitiu a reflexão acerca da violência simbólica no ambiente escolar e as implicações sobre a corporeidade infantil. Buscar entendimentos relativos à violência simbólica no contexto da instituição escolar e de como tal prática pode influenciar o desenvolvimento global da criança, peculiarmente no que tange ao âmbito da corporeidade, tem sido uma das maiores motivações, interesses e preocupações da proponente dessa pesquisa, durante toda sua formação acadêmica e profissional, principalmente como psicopedagogo e professor de Educação Infantil.

Esse capítulo teve como objetivo geral elucidar e aprofundar conhecimento sobre como se procede o funcionamento do sistema de ensino que se concretiza através de ações pedagógicas no contexto escolar enquanto violência simbólica bem como elucidar suas implicações sobre a corporeidade infantil.

Para tanto, nos caminhos percorridos, pretendeu-se apresentar subsídios teóricos que respondessem ao problema da possibilidade de ajuda educacional voltada ao desenvolvimento de estratégias a fim de se repensar e valorizar a questão da corporeidade na educação das crianças e, peculiarmente, tornar menos incidente a ocorrência e a manifestação da violência simbólica nas instituições escolares, isto é, tentou-se apresentar possíveis soluções ao problema exposto como tendo sido o desencadeador da pesquisa que segue:

1. De fato, é possível verificar manifestações e ocorrências de violência simbólica no contexto escolar, principalmente no que tange à corporeidade infantil?

A resposta é sim, por tudo o que foi apresentado. Dentre este tudo, ressaltam-se as posições de Bourdieu que contribuiu no sentido de elucidar sobre a violência simbólica dissimulada na ação pedagógica e também das reflexões de Soares (2013, p. 72) no sentido de que “a escola se traduz num gigantesco e poderoso aparelho *policia*l educativo do corpo”.

A obediência obrigatória, a agressão do disciplinamento bem como o silêncio forçado forjam modos de desigualdades um tanto “mascaradas”, permeando o contexto da escola e alicerçando uma organização social com discrepâncias e hiatos econômicos e sociais tão profundos e evidentes como da sociedade do Brasil.

Em outrora, os meios punitivos incidiam sobre o corpo, como a palmatória, o açoite, o chicote, etc. Crê-se que a violência simbólica representou a lapidação e o ajuste dessas práticas punitivas clássicas, onde agora o discurso da coerção, do convencimento e até mesmo de ações compensatórias por meio da recompensa se fazem presentes.

2. Como a instituição escolar produz a corporeidade de seus educandos? Se de fato, ocorre a coibição e o disciplinamento do corpo na escola, como ele se dá?

Por meio dos autores analisados pode-se assegurar com veemência que ocorre a coibição e o disciplinamento da corporeidade infantil no contexto escolar. Os estudiosos em voga contribuíram com a seguinte constatação: Apesar da concepção de que, nos dias contemporâneos, o sujeito deva ser concebido em sua complexidade e totalidade, integrando mente e corpo, a escola ainda tem preponderado pelo adestramento de corpos, além de supervalorizar a dimensão cognitiva sobre as demais.

Na criança, o agir corporal é considerado como desordem ao modo de organizar pedagogicamente a escola. Há a primazia pelo silêncio de seu ambiente e pelo estabelecimento de uma rotina que está relacionada com a forma de produção da sociedade contemporânea, agindo de modo mais incisivo no que tange ao disciplinamento da corporeidade, pois simetricamente, o corpo é domado, controlado, vigiado e monitorado.

Ao agir sobre o corpo da criança, a escola está agindo sobre o seu pensar acerca do mundo. Quando há a rejeição do desejo de brincar da criança, a instituição escolar rejeita a própria criança. Trata-se, talvez, da ação de violentar aquilo que tem mais

preciosidade nela, pois é por meio do corpo que ela enfrenta unicamente a realidade.

Em suma, torna-se imperiosa a constatação reflexão de que fica extremamente difícil tratar da educação quando ocorre a ausência e desvalorização do corpo, ou pior ainda, a corporeidade é tida como uma intrusa nos currículos que permeiam as práticas pedagógicas, em que as crianças devem permanecer inertes a fim de não se atrapalhar, como “corpos dóceis”, como asseverou Bourdieu.

3. Nesse sentido, haveria, na educação formal, espaço para uma educação que valorize a corporeidade e a diversidade de seus educandos por meio da atuação docente?

Diante do exposto nesse capítulo e que foi defendido pelas reflexões dos estudiosos, a resposta também é positiva. De caráter bibliográfico, buscou-se em ideias de alguns autores do Campo da Sociologia, em específico da Sociologia da Educação não apenas a confirmação desta possibilidade, mas a indicação de alguns caminhos nesta direção, ou seja, a constatação da possibilidade do auxílio, via educação formal, sobre o aprimoramento e estímulo da corporeidade, por meio da relevante atuação docente a fim de minimizar práticas em torno da violência simbólica e sua implicação no corpo da criança.

Parte-se do pressuposto que, desde o nascer, a criança percebe e apre[e]nde o mundo que a circunda, primitivamente, por meio da relação estabelecida com os seus pares. Assim, já na proporção em que se desenvolve, a aprendizagem se torna um aglomerado de fatores correlacionados, como o sentir, o falar, o pensar, o mover e o agir.

Deve-se considerar que o corpo é presença no mundo, por meio dele ocorre a comunicação, o relacionamento e a percepção do mundo. O estabelecimento de interações e relações com os pares, com os objetos e com o próprio meio ocorrem por meio de

ações corpóreas que culminam na influência, orientação, condução e atuação na sociedade.

Sabendo-se que os currículos escolares brasileiros, geralmente organizados por disciplinas, realçam, sobretudo, a área cognitiva, torna-se imperioso mencionar que o desenvolvimento global da criança envolve muitos aspectos – motores, psicológicos, orgânicos, afetivos, sociais, espirituais, culturais, etc. – que podem e devem caminhar juntos. Porém, introduzir essas transformações é uma atitude que consiste em repensar o currículo.

Logo, cabe ao educador, encarar o educando em sua totalidade e compreender que a não satisfação de uma de suas necessidades – em relação a esses aspectos –, prejudicará e refletirá em todos os setores, e, severamente, no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem.

Assim, acredita-se poder progredir o debate que indica a articulação das relações intrínsecas entre os aspectos no setor educacional, se for incorporado no dia-a-dia escolar o estudo sistematizado desses aspectos, considerados como objetos de conhecimento, pois o ser humano é um todo, um ser completo e funciona como um todo.

Para tanto, necessita-se construir um sistema educacional que subjugue a clássica contraposição entre corpo, emoção e razão – entre corporeidade, afetividade e cognição, rompendo com uma compreensão que confere ao desenvolvimento do intelecto e dos aspectos racionais e cognitivos, um local de evidência na educação, banindo os aspectos afetivos-emocionais bem como os corpóreos-motores a um segundo e terceiro momento, com menos valorização.

Defende-se a urgência em proceder uma releitura no ambiente escolar, isto é, um olhar acerca do fazer docente que reflete nas ações pedagógicas a prática da violência simbólica que culminou e transformou em um tribunal a sala de aula, ao excluir uns e incluir outros.

A relevância da intencionalidade da ação pedagógica e da ação consciente do educador no sentido de estimular a capacidade de pensamento, abstração, reflexão e compreensão do mundo ocorre

através do conhecimento. Esse conhecimento se dá por meio da corporeidade e é ressignificado segundo as experiências compartilhadas num ambiente que valoriza toda uma diversidade de contextos, expectativas, concepções e representações corpóreas e saberes.

Tal intencionalidade deve ampliar o repertório de experiências acerca do corpo se apropriando dele conforme os preceitos do princípio da diversidade na constituição do processo de ensino-aprendizagem e que conduz a metas e conteúdos, ampliando as relações entre as crianças e os conhecimentos da cultura corporal dos movimentos, legitimando, assim, uma gama de saberes estabelecidos e construídos nas dimensões cognitivas, afetivas e sócio-culturais.

Para tanto, cabe aos educadores o dever e a necessidade de abandonar práticas que de modo direto ou indireto colaboram com a instauração de práticas discriminatórias, deixando à margem educandos detentores hábitos e culturas que destoam daquelas premeditadas e almeçadas nos planos educacionais.

Nesse ínterim, chegou-se a constatação da relevância da função da instituição escolar a fim de servir como ambiência de integração social, e não como *lócus* capaz de incentivar a discriminação, peculiarmente no que tange aos fatores que versam sobre a corporeidade e suas formas de expressão.

Continuando, a escola deverá propiciar mecanismos para colaborar na constituição de um cidadão consciente, que consiga discernir e lutar em desfavor de práticas que, apesar de serem veladas e sutis, acabam por engessar e legitimar práticas de agressão simbólica e isso de fato só será realizado a partir do instante em que sejam respeitadas as particularidades e singularidades de cada alunado, propiciando assim, a integração e sentimento de pertença deste ao ambiente escolar.

Todas as reflexões desta pesquisa tiveram como intuito, compreender ainda que minimamente, e contribuir na discussão e na procura de respostas acerca da contribuição da instituição escolar como uma ambiência de humanização no processo de

ensino-aprendizagem. Com o viver corporalmente acontece a evolução enquanto como sujeitos socio-históricos, isso se deve à intervenção docente que pode beneficiar ao alunado, ao propiciar-lhe uma aprendizagem mais significativa que tem como premissa a consciência do corpo em sua totalidade, o contemplando práticas que valorizem o desenvolvimento como num todo.

Espera-se que essa discussão venha trazer contribuições para futuras investigações científicas sobre a corporeidade da criança e as implicações da violência simbólica no contexto da instituição escolar, por meio do quadro macrossociológico de análise das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social fornecido por Bourdieu, e que possa colaborar, acima de tudo, no entendimento e relevância da função da escola como instituição transformadora, colaboradora e emancipadora e isso só será possível e se tornará concreta por meio de análises mais detalhadas e minuciosas acerca dos processos de constituição das diferenças sociais e contextos de escolarização.

Finalizando, ao fazer com a instituição escolar realize o reflexivo exercício de olhar para si mesma e analisar as implicações ideológicas que asseguram reprodução das relações sociais, evidenciando, assim, os dogmas que são consolidados peculiarmente pelos próprios educadores, intenta-se realizar a construção de uma nova história de embates que deve se suceder por meio da reflexão, ação e vigília, respeitando e concebendo a criança como ser integral e toda a riqueza da diversidade constituída no ambiente escolar.

Referências

ALVES, E. F. **Diálogos com Pierre Bourdieu e Passeron: sobre o sistema de ensino e suas (im)possibilidades.** v. 22, n. 42/44. 2016. Disponível em: ><http://www.seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/3375/2653> <. Acesso em 21 ago. 2020.

ALVES, I. N. C.; SANTOS, F. M. da C. **Corporeidade infantil na escola**: uma leitura pedagógica feminista. Disponível em:> https://www.editorarealize.com.br/revistas/enlacando/trabalhos/TRABALHO_EV072_MD1_SA1_ID1101_07082017132802.pdf<. Acesso em 21 ago. 2020.

BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. **MICHEL FOUCAULT**: corpos dóceis e disciplinados nas instituições escolares. *In*: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUC. 2011. Disponível em: >http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4342_2638.pdf<. Acesso em 21 ago. 2020.

BORDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. *In*: DAYRELL, J. (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DEMETERCO, S. M. de S. **Sociologia da educação**. 2 ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2009.

LAUER, J. G. **A corporeidade e o corpo sujeito**: ressignificados na educação básica. 2015. Disponível em: >http://www.unoesc.edu.br/images/uploads/mestrado/Jose_Gilvane_Lauer.pdf <. Acesso em 21 ago. 2020.

LIMA, A. A. de A. **A importância da psicomotricidade**: a psicomotricidade como pré requisito ao processo de alfabetização. Disponível em:><http://umaeducadora.blogspot.com.br/2011/01/importancia-da-psicomotricidade.html><. Acesso em 21 ago. 2020.

LIMA, M. H. S. de *et al.* **Corporeidade e ludicidade no ambiente escolar e a construção da identidade negra**. Disponível em:> www.editorarealize.com.br/.../TRABALHO_EV056_MD1_SA9_ID7276_110820161<. Acesso em 21 ago. 2020.

LOPES, L. O. **O corpo no espelho das narrativas para crianças**: análises e interpretações dos elementos que marcam as diferenças na corporeidade. Disponível em:>http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlacando/trabalhos/TRABALHO_EV072_MD1_SA7_ID980_29072017170719.pdf <. Acesso em 21 ago. 2020.

MODUS operandi. Significado. Disponível em: ><https://www.significados.com.br/modus-operandi/><. Acesso em 21 ago. 2020.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78. abr. 2002. Disponível em: ><http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378> <. Acesso em 21 ago. 2020.

OLIVEIRA, B. S. de; SANTOS, J. F.; SANTOS, V. S. **A violência simbólica no contexto escolar**: a transformação da sala de aula em um tribunal de exclusões nos vereditos do juízo professoral. Disponível em:>http://fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/a_violencia_simbolica_no_contexto_escolar.pdf <. Acesso em 21 ago. 2020.

PROSCENCIO, P. A. **Concepção de corporeidade de professores da educação infantil e sua ação docente**. 2010. 149f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2010. Disponível em:< <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20PROSCENCIO,%20Patricia%20Alzira.pdf>>Acesso em: 28 ago. 2020.

ROSA NETO, F.; POETA L. S. **Desenvolvimento Psicomotor**. UNIASSELVI. Indaial/SC: UNIASSELVI, 2009.

SILVA, A. B. da. **Crianças de baixo poder aquisitivo e dificuldade de aprendizagem**: fracasso escolar e exclusão social em questão. TCC (Pedagogia). 57 p. FAFIJA. Jacarezinho, PR: 2006.[mimeo]

SILVA, J. G. da. **Corporeidade e identidade, o corpo negro como espaço de significação**. Salvador - BA: UCSal, n.3, v. 17, 2014. p. 263 - 275. Disponível em:< <http://aninter.com.br/Anais%20CONINTER%203/GT%2017/18.%20SILVA.pdf>>Acesso em: 28 ago. 2020.

SOARES, J. M. **A Violência Simbólica no Cotidiano Escolar**: reflexões sobre o corpo da criança na escola. v. 11. n.3. 2013. Disponível em:><http://cev.org.br/biblioteca/a-violencia-simbolica-cotidiano-escolar-reflexoes-sobre-o-corpo-crianca-escola/> <. Acesso em 21 ago. 2020.

SOUZA NETO, S. de. *et al.* **Corpo**: na escola, da escola, no processo de escolarização. Disponível em:> <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:EaMjTFzdt1MJ:www.unesp.br/progr>

ad/PDFNE2004/artigos/eixo10/ocorponaescola.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br<. Acesso em 21 ago. 2020.

TIRADENTES, A. R. Violência simbólica no contexto escolar: discriminação, inclusão e o direito à educação. **Revista Eletrônica do Curso de Direito**. PUC. N. 12. ago./dez. 2015. ISSN 2176-977X Disponível em:><http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/10903-43594-1-pb.pdf> <. Acesso em 21 ago. 2020.

WADSWORTH, B. **Inteligência e afetividade da criança da teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1997.

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DOCENTE:
PERSPECTIVAS E PERCURSOS NO CURSO DE PEDAGOGIA
DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE –
CAMPUS RIO DO SUL (SC)**

Francisléia Giacobbo dos Santos
Rogério Sousa Pires
Solange Aparecida de Oliveira Hoeller

Introdução

Este texto tem por objetivo central discutir a etapa de Estágio Supervisionado¹ no curso de Pedagogia do IFC – *Campus* Rio do Sul/SC –, tomando aspectos da historicidade deste objeto de estudo, concebendo o Estágio Supervisionado como percurso formativo, o qual está, indelevelmente, inserido nas discussões teóricas e na formação dos futuros pedagogos com equivalência em sua importância e contribuição.

Cabe ressaltar que tal temática – ultrapassar o caráter pragmático da chamada *prática*², se tomada a expressão historicamente, ou *Estágio Supervisionado*, em terminologia atual,

¹Segundo a Lei 11.788 (BRASIL, 2008): “Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso”.

²*Prática*: expressão utilizada em outros momentos históricos para referir-se ao que hoje podemos propor como estágio obrigatório. Mencionamos que em normativas mais recentes (BRASIL, 2006; 2015) encontramos a expressão PCC – prática como componente curricular para compor o currículo dos cursos de licenciaturas, todavia esta se diferencia, em certos aspectos, da etapa de estágio obrigatório.

para além dos aspectos pragmáticos ou das exigências legais e ou instrumentais – tem discurso recorrente em diversas bibliografias³.

Nessa afirmação, o percurso metodológico desta construção toma aspectos normativos – legislação – e subsídios de concepções teóricas, na intenção de contribuir com a crítica existente e, de certo modo, consolidada no campo das licenciaturas, além de apresentar como compreendemos e encaminhamos a etapa do Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia do IFC – *Campus* Rio do Sul, concebendo-o como percurso formativo ao longo destes quatro anos (2016-2019), período de integralização do curso de Pedagogia em nosso *Campus*.

O capítulo se articula sob três pontos: inicialmente, apresenta aspectos da formação docente e a relação entre a teoria e a prática, na busca pela historicidade do objeto de estudo; na sequência discute as perspectivas atuais, problematizando o campo do Estágio Supervisionado enquanto percurso formativo; finaliza suas proposições destacando o Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, em suas concepções e encaminhamentos, narrando também esta trajetória por meio de depoimentos de acadêmicas do próprio curso.

1. Estágio supervisionado e formação docente: aspectos históricos

A formação docente, sob determinada perspectiva histórica, tem recorrido à exigência de articular a teoria com a prática, no sentido de aprimoramento, complemento ou de preparo dos professores para o exercício da docência. Todavia, como anunciado na introdução deste texto, podemos questionar sobre as características e concepções, ao longo dos processos históricos, que envolvem a formação de professores e, nesta, a prática ou a etapa do Estágio Supervisionado, considerando a necessidade de (re)

³Dentre outras referências, citamos: Carvalho (2012); Fazenda (2012); Piconez (2002); Pimenta (2011).

pensar o sentido do percurso formativo e não apenas a centralidade de uma etapa de caráter instrumental.

É inegável que a prática ou Estágio Supervisionado estão articulados à formação de professores desde as primeiras iniciativas de cursos. No Brasil, a formação de professores se estabelece diante de algumas exigências que implicaram ações definidas. Neste cenário, surgem no final do século XIX as escolas normais, cuja formação deliberava que o futuro normalista realizasse a prática em *grupos escolares*⁴ considerados como modelares ao ensino que se pretendia alcançar.

As escolas normais representaram instituições estruturadas na intenção de ultrapassar a formação dos professores julgada incipiente e na perspectiva de solidificar a profissionalização do magistério à época. Borges (2013, p. 27) trata sobre a formação de professores e das escolas normais no Brasil, destacando que a partir do ano de “1890 prevalecerá as *Escolas Normais* (1890 a 1932)”.

Como modo de ilustrar as discussões, é possível citar as indicações da *Escola Normal Catharinense* que apresentava em sua proposta a relevância dedicada aos aspectos práticos da formação oferecida ou mesmo o pronunciamento do governador catarinense Adolpho Konder que afirmou em sua mensagem de governo (SANTA CATHARINA, 1928, p. 54) que uma das medidas elementares seria promover a articulação entre a formação e a prática dos docentes. Nesta articulação, uma lacuna a ser preenchida, dizia ele, se referia à:

⁴Para o contexto catarinense do início do século XX podemos perceber, em acordo com o Regulamento da Instrução Pública, que as escolas primárias do Estado recebiam as seguintes denominações: Grupo Escolar; Escola Preliminar (escolas isoladas regidas por normalistas, ou seja, formados pela Escola Normal Catharinense ou outra equivalente a esta); Escola Intermediária (escolas isoladas regidas por professores vitalícios ou efetivos, não normalistas); e Escola Provisória (escolas isoladas regidas por professores nomeados); Escolas particulares, subvencionadas ou não pelo Estado. (SANTACATHARINA, 1914, p.19).

criação de jardins de infância junto aos grupos escolares de 1.^a classe e a de uma escola de aplicação, onde nossos futuros professores aperfeiçoassem os estudos para o exercício do magistério, viriam solver essa desarticulação, preparando, demodo cabal, discentes e docentes para os trabalhos da escola e levando o nosso ensino publico ao nivel do de outros Estados da União, no ponto de vista da uniformidade e unidade technicas⁵.

No panorama histórico, de acordo com Borges, Aquino e Puentes (2011), após o estabelecimento das escolas normais, surgem no Brasil os *Institutos de Educação* (1932-1939), advindos de reformas educacionais articuladas por Anísio Teixeira no Distrito Federal (Rio de Janeiro, em 1932) e de Fernando de Azevedo (São Paulo, em 1933). Após o período citado, temos a organização e implantação dos *Cursos de Pedagogia* e de *Licenciatura* e, ainda, a consolidação do modelo das Escolas Normais que continuam no cenário brasileiro (1939-1971). Estas últimas serão substituídas por *Habilitação Específica de Magistério*, em cursos de nível médio ou o antigo segundo grau (1971-1996).

O que aproxima as iniciativas citadas – *Escolas Normais*, *Institutos de Educação*, *Cursos de Pedagogia* e de *Licenciatura*, *Habilitação Específica de Magistério* – é o fato de as mesmas preverem a formação considerada teórica, por meio dos componentes curriculares ou disciplinas, aliada à dimensão prática ou ao que chamamos de Estágio Supervisionado.

De modo mais recente (entre 1996-2015), apresenta-se a realidade advinda das exigências da LDBEN 9.394/1996 e das diretrizes próprias para curso de formação de professores ou as que tratam das especificidades do curso de Pedagogia.

Nos aspectos normativos que procuraram estabelecer o *modus operandi*⁶ dos estágios obrigatórios podemos citar, ao final do século

⁵ O texto foi mantido em sua ortografia original contida na fonte consultada.

⁶ Expressão latina que significa *modos de operação* ou *modos de operar*, utilizada por diversos autores e áreas do conhecimento, dentre estas a área da história e da

XX, a Lei 9.394 (BRASIL, 1996) que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, observando em seu Art. 65º que “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”.

A legislação para este milênio, em seu segundo ano, apresenta à sociedade as Diretrizes Curriculares Nacionais, visando a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), indicando:

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

No transcorrer da primeira década do atual século, temos a Lei 11.788 (BRASIL, 2008) em seu Art. 1º prevê que: “§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando”.

Diante das normativas vigentes – em especial citamos as Resoluções n. 1 (BRASIL, 2006) e n. 02 (BRASIL, 2015) que instituem

historiografia. Foi fortemente difundida e reconhecida pelos escritos de Bourdieu, como contextualiza Valle (2007).

orientações para os cursos de formação de professores – e da certa autonomia que as instituições de ensino superior e seus cursos têm de formularem seus projetos pedagógicos, cabe a reflexão sobre o que estamos propondo e o modo como a operacionalização da proposta tem se efetivado ao longo destes quatro anos, período de integralização do curso de Pedagogia em nosso *Campus*.

2. Percurso formativo, estágio supervisionado e perspectivas atuais

As legislações que tratam da formação de professores, especialmente as instituídas a partir de 2002, colocam em evidência a atividade de estágio curricular, chamando atenção para a importância desta no percurso formativo dos licenciandos. Para Carvalho (2012), o que se busca é superar uma atuação que vincula a atividade de estágio a um único momento, geralmente ofertado no último ano de curso. Na análise da autora, é possível visualizar nas diretrizes curriculares para a formação de professores, editadas até o início da segunda década dos anos dois mil, uma concepção que se aproxima das aulas de laboratório, característica dos cursos de bacharelado. Nesta perspectiva, o objetivo reside em clarificar para o licenciando, os aspectos metodológicos na construção dos conteúdos, explicitada aqui, a relação teoria e prática.

Com o avançar das legislações da área e das pesquisas sobre formação de professores, o Estágio Supervisionado⁷ passa a lugar de destaque, não somente pelo aumento no número de horas – 400 horas⁸ – mas como elemento que potencializa a articulação integradora teoria e prática na formação de professores.

Em vigor, a Resolução n. 02/2015 – que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos*

⁷A partir deste momento, utilizaremos a nomenclatura estágio supervisionado, por ser a presente nos documentos oficiais que tratam da formação de professores atualmente, em especial a Resolução CNE/CP n. 02/2015.

⁸ Carga horária atual, exigida para estágio obrigatório, prevista na Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 02 de julho de 2015.

de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada – ao considerar o Estágio Supervisionado em articulação com os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada de professores, define em seu Art. 13, parágrafo 6º que, “[...] O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”. (BRASIL, 2015).

Ainda, na mesma Resolução (BRASIL, 2015), há o indicativo de 400 horas de práticas como componente curricular. Estas se diferem do Estágio Supervisionado por apresentar modos de sistematização distintos, embora por vezes, tal diferenciação não se compreenda com tamanha clareza. A presença de horas dedicadas ao Estágio Supervisionado e à prática como componente curricular na composição da matriz curricular dos cursos de licenciatura evidencia uma preocupação em possibilitar, já na formação inicial, espaços que favoreçam o contato e o conhecimento da realidade profissional, promovendo problematizações, análises e intervenções que contribuam para a compreensão sobre o trabalho pedagógico, além da construção e o fortalecimento da identidade docente. (SANTOS; MESQUISTA, 2018).

Em relação, especificamente, ao curso de Pedagogia a Resolução n. 01/2006 – que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura* – ao tratar do estágio curricular em seu Art. 7º, parágrafo 2º, aponta para “[...] 300 horas⁹ dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição”. (BRASIL, 2006).

Numa perspectiva bastante recente, citamos o Parecer n. 22/2019 do Conselho Nacional de Educação que institui outras

⁹Esta carga horária foi redimensionada pela Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 02 de julho de 2015.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O texto deste Parecer indica que os currículos dos cursos de formação de professores terão como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define os direitos de aprendizagem dos estudantes das escolas brasileiras. Segundo esta normativa, as instituições de ensino com cursos de licenciaturas terão, no mínimo, dois anos para fazer as devidas adequações dos seus PPC – Projetos Pedagógicos de Cursos (BRASIL, 2019).

Segundo o documento citado, uma das principais mudanças refere-se à formação baseada em atividades práticas e presenciais. Quanto ao estágio supervisionado, o Parecer observa que deverá contemplar:

[...] (h) centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola ou campo de estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC); (i) reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino; (j) engajamento de toda a equipe docente do curso [...]. (BRASIL, 2019, p. 14).

Na busca de articulação entre as atividades práticas realizadas na escola – efetivadas durante o estágio supervisionado – com as desenvolvidas no processo formativo dos cursos de licenciaturas, as novas Diretrizes preveem “[...] 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) elaborado pela instituição formadora [...]” (BRASIL, 2019, p. 27).

Todavia, as análises aqui realizadas, não incorrem considerando estas últimas Diretrizes (BRASIL, 2019), uma vez que o IFC, em relação aos seus cursos de licenciaturas, até o presente momento, fez estudos preliminares do documento citado e, deste modo, o curso de Pedagogia que tratamos neste texto, também não

alterou seu PPC, adequando a etapa dos estágios ao que preveem essas Diretrizes.

Outrossim, também destacamos que o curso de Pedagogia do IFC – *Campus* Rio do Sul, não participa do Programa de Residência Pedagógica, articulado pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BRASIL, 2018). Este Programa apresenta a possibilidade de ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, tendo por objetivo o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciaturas, promovendo a inserção do licenciando em instituições de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso, prevendo disponibilidade de bolsas aos acadêmicos que participarem do Programa.

Ao refletir sobre a importância do Estágio Supervisionado no percurso formativo dos licenciandos, cabe observar o que diz Tardif (2012), ao se referir sobre a forma como os saberes profissionais são construídos. Para o pesquisador, o saber é social, sendo “[...] incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (2012, p. 14). Ao admitir que tais saberes têm origem em diferentes fontes e que a formação acadêmica é uma delas, as experiências vivenciadas ao longo da formação inicial se constituem em importante elemento de análise na formação de professores, buscando torná-las cada vez mais significativas, compreendendo a presença do Estágio Supervisionado no rol destas experiências.

Ao analisar o Estágio Supervisionado é necessário considerá-lo em toda a complexidade presente na formação de professores para este tempo histórico. As demandas da escola atual são muitas e, conseqüentemente, muitas são as exigências da formação. Buscando responder a tais demandas é que, cada vez mais, os cursos de formação de professores – seja por meio da legislação, seja por meio das condições concretas da realidade – são instigados a promover uma formação pautada na análise das práticas e na reflexão. Isso significa promover uma formação que “faz refletir sobre práticas

reais”, *i.e.*, um projeto de formação que possibilite, não somente o contato com a realidade profissional, mas que esteja alicerçado na análise e reflexão das experiências vivenciadas, facilitando assim a articulação dos processos de ação, formação e pesquisa. (PERRENOUD; PAQUAY; ALTER; CHARLIER, 2001, p. 32-33).

Assim, ao problematizar o campo do Estágio Supervisionado enquanto elemento constituinte deste percurso é importante compreendê-lo como “eixo central na formação de professores. [...] atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade”. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 44-45). Ou seja, é por meio do Estágio Supervisionado que a instrumentalização da *práxis* docente se torna possível, corroborando para uma formação comprometida com a transformação da realidade social.

Compreendendo ainda que o Estágio Supervisionado representa as concepções e características expressas no projeto pedagógico de um curso, dos docentes formadores e da cultura organizacional da instituição acadêmica, diferentes formatos teórico-metodológicos estão sendo adotados pelas instituições formadoras.

O que se busca é proporcionar vivências significativas que contribuam para um percurso formativo permeado pela compreensão e análise dos espaços de atuação, de forma articulada com os demais componentes curriculares, no propósito de uma formação crítica, reflexiva e transformadora, com genuíno significado para todos os atores envolvidos para que estes possam dialogar e problematizar a realidade escolar, na qualificação do Estágio Supervisionado.

3. Estágio supervisionado no curso de Pedagogia do IFC – Campus Rio Do Sul (SC)

O Estágio Supervisionado é um dos componentes curriculares obrigatórios para a conclusão dos cursos de licenciaturas, pois se trata de um elemento relevante para a formação inicial do pedagogo ao aproximá-lo do contexto em que atuará futuramente.

A formação profissional do professor é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnico-prática para dirigir competentemente o processo de ensino. Assim,

As disciplinas teórico-científicas são necessariamente referidas à prática escolar, de modo que os estudos específicos realizados no âmbito da formação acadêmica sejam relacionados com os de formação pedagógica que tratam das finalidades da educação e dos condicionantes históricos, sociais e políticos da escola. Do mesmo modo, os conteúdos das disciplinas específicas precisam ligar-se às suas exigências metodológicas. As disciplinas de formação técnico-prática não se reduzem ao mero domínio de técnicas e regras, mas implicam também os aspectos teóricos, ao mesmo tempo em que fornecem à teoria os problemas e desafios da prática. (LIBÂNEO, 2013, p. 27).

As disciplinas de estágio curricular têm como objetivo oportunizar ao discente a análise da realidade dos campos de atuação, reconhecendo os métodos utilizados e os recursos disponíveis para favorecer o processo de formação profissional, estabelecendo ainda durante o curso, a relação da teoria com a prática, fortalecendo assim, sua formação docente. O Estágio Curricular Supervisionado constitui-se de instância privilegiada de formação docente no contexto do curso de Licenciatura, pois permite a articulação entre o estudo teórico e os saberes práticos, desde que ancorados em possibilidades formativas orientadas pela reflexão, investigação e relação teoria e prática.

Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional [...] Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores e partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 43-44).

Ao recorrer às contribuições das Ciências da Educação, das didáticas e metodologias específicas, bem como das teorias educacionais e curriculares, o estágio busca fazer uma síntese entre a teoria e a prática, pautando-se pela unidade, interpenetração e interdependência entre a teoria pedagógica e a prática educativa.

A indissociabilidade entre teoria e prática no âmbito do estágio, é uma questão crucial ao se desejar uma *práxis* educacional no horizonte da formação de professores. A prática não fala por si mesma, solicita uma relação teórica com ela. Nesse sentido, a Pedagogia, enquanto ciência (teoria), ao investigar a educação como prática social, insere os ‘ingredientes teóricos’, fundamentais ao conhecimento e à intervenção na educação. (PIMENTA, 2012).

Ao pensar na essencial relação teoria e prática, o Curso de Pedagogia do IFC – *Campus* Rio do Sul, propõe a seguinte operacionalização no que tange à obrigatoriedade legal do estágio e o cumprimento de sua respectiva carga horária no contexto da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental:

I – 1ª Etapa: Estágio Supervisionado I – Educação Infantil (105h) – subdivididas em: a) Orientações gerais e trocas de experiências entre os acadêmicos. b) Observação em Escolas ou Centros de Educação Infantil, acompanhada de estudo, análise e reflexão crítica do projeto pedagógico da Unidade Concedente, do planejamento do professor supervisor e análise do material didático adotado pela unidade concedente do estágio. c) Estudos teórico-metodológicos para a organização do Projeto de Docência.

II – 2ª Etapa: Estágio Supervisionado II – Educação Infantil (90h): Nesta etapa o acadêmico realiza a intervenção¹⁰ (docência),

¹⁰Etimologicamente a palavra intervenção deriva da expressão latina *interventio*, que significa vir ou colocar-se entre. De acordo com Veiga (2012, p. 13) “a docência tem suas raízes também no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”. Portanto, ao associar a intervenção com a docência, compreendemo-la como “um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas”. Ela abrange desde o planejamento à organização dos conteúdos, dos espaços e tempos, nos quais o professor em formação se coloca entre e com as crianças como mediador do processo de ensino e aprendizagem, revelando assim

obrigatoriamente na turma observada no Estágio I, articulando conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso e concretizando habilidades profissionais no decorrer da própria atuação docente. O estágio envolve: planejamento, intervenção, produção escrita e socialização.

III – 3ª Etapa: Estágio Supervisionado III – Anos Iniciais (105h) – subdivididas em: a) Orientações gerais e trocas de experiências entre os acadêmicos. b) Observação em escolas, acompanhada de estudo, análise e reflexão crítica do projeto pedagógico, do planejamento do professor supervisor e análise do material didático adotado pela unidade concedente do estágio. c) Estudos teórico-metodológico para a organização do Projeto de Docência.

IV – 4ª Etapa: Estágio Supervisionado IV – Anos Iniciais (105h): Nesta etapa o acadêmico realiza a intervenção, obrigatoriamente na turma observada na etapa III, articulando conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso e concretizando habilidades profissionais no decorrer da própria atuação docente. O estágio envolve: planejamento, intervenção, produção escrita e socialização.

Do exposto, conforme o projeto pedagógico do Curso de Pedagogia (RIO DO SUL, 2018), o estágio curricular supervisionado do Curso terá carga horária de 405 horas, conforme prevê a Resolução n. 02/2015 (BRASIL, 2015). Por meio do estágio intenciona-se assegurar a vivência do exercício profissional do discente com situações, contextos e instituições de ensino, permitindo a experiência formativa em que os conhecimentos, as habilidades e as atitudes problematizadas ao longo da formação possam ganhar sentido na prática social/profissional.

Na perspectiva da formação inicial, do aprender a profissão, o estágio se mostra como oportunidade de aprendizagem da profissão docente e de constituição da identidade profissional.

sua intencionalidade pedagógica ao assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver.

Como componente curricular, o estágio pode não ser uma completa preparação para o magistério, mas é possível, nesse espaço, professores, alunos e comunidade escolar e universidade trabalharem questões básicas de alicerce, a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas, realidade dos professores nessas escolas, entre outras (PIMENTA; LIMA, 2012, p.100).

Quando olhamos para o *locus* de formação docente, a escola, e os sujeitos que aí habitam os diferentes tempos e espaços pedagógicos, em específico para a experiência formativa inicial, algumas respostas às questões básicas se anunciam por meio de relatos de estagiárias do Curso de Pedagogia no período de 2018 a 2019.

Consideramos importante ressaltar que todas as etapas que envolveram o Estágio Supervisionado na Educação Infantil, as observações realizadas na instituição, a nossa relação com os sujeitos que a compõe especialmente com a professora regente e as crianças da turma, a elaboração e aplicação do projeto de docência, a escrita dos relatórios, para nós acadêmicas foram experiências muito significativas que nos exigiram muito, mas que superaram nossas expectativas e sem sombras de dúvidas, agregaram muito em nossa formação. [...] Diante dessas considerações e das experiências vividas até o momento dentro e fora do ambiente acadêmico, podemos dizer que concluindo mais essa etapa, acreditamos ter escolhido a profissão certa e que nossa formação, além de contar com qualidade é muito significativa. O Curso de Pedagogia, proporciona muito a nós acadêmicos e nos permite através de suas propostas, momentos de conhecer, refletir e sentir o que é ser e estar na profissão. (ESTÁGIÁRIAS 1 e 2).

No que tange a etapa do estágio na Educação Infantil algumas dimensões do processo de construção da identidade profissional evidenciam-se: “desenvolvimento pessoal e desenvolvimento profissional” (VEIGA, 2012), que mostram significados atribuídos

desde a escolha pelo Curso às maneiras de ser e estar na profissão como estagiárias.

Von Zuben (2003, p.78), afirma que “o ato e o processo de escolha instituem um compromisso com o atual, o presente e com o futuro, isto é, as consequências dessa escolha. [...] O sujeito sente que tem poder sobre alguma realidade, percebe-se autor, construtor do seu existir”. Nesse sentido, a construção identitária vai permeando os processos de construção de vida do professor e aos aspectos da profissionalização docente.

Já a etapa do estágio realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o discurso das estagiárias, também mostra aspectos relacionados à identidade profissional, reconhecimento da atividade docente como *práxis* educativa, além de propiciar o exercício da análise por meio de uma atitude crítica-reflexiva.

Considera-se que os conhecimentos construídos até então no percurso formativo das estagiárias, são relevantes, pois contribuíram para a compreensão da organização do espaço da sala de aula, da prática pedagógica e da relação professor/aluno e aluno/aluno da unidade concedente de estágio, possibilitando uma visão mais nítida do funcionamento da educação básica nos Anos Iniciais desta instituição. Esta etapa do Estágio Supervisionado contribuiu para reforçar às futuras pedagogas, a importância de uma formação sólida e contínua para atuar como profissional da educação, que por meio da prática, desenvolva uma identidade profissional que se comprometa com a melhoria da educação, com a formação do cidadão e com a transformação da sociedade. (ESTÁGIÁRIAS 3 e 4).

A etapa de observação permite vivenciar o pensamento crítico e reflexivo, aprimorando a capacidade de identificar tanto as dificuldades perpassadas pelo profissional docente como analisar as diversas capacidades elencadas a fim de alcançar os objetivos quanto ao desenvolvimento do educando. Essa análise deve ser cuidadosa para que o olhar se atente não somente o que se vê à primeira vista, mas o que está por trás da prática docente: o planejamento e o currículo. (ESTÁGIÁRIAS 5 e 6).

A partir dos relatos das estagiárias, percebemos que elas tiveram a possibilidade de significar a experiência humana, que se abre a perspectivas de futuro para uma postura crítica, ampliada, que permite perceber os desafios e possibilidades do vir-a-ser professor no enfrentamento da realidade educacional brasileira, na busca pelos sentidos e significados da profissão docente.

Considerações finais

Respeitados os devidos contextos geográficos e temporais das discussões relativas ao objeto que tomamos para este estudo, se percebe – tanto no passado quando no atual momento – a intenção de ultrapassar os aspectos apenas da formação teórica, situando a *prática* ou o *Estágio Supervisionado* como realidade a ser contemplada nos cursos voltados à formação de professores.

As normativas ou as orientações que procuram delinear o que não pode prescindir ao se tratar da formação docente, têm indicado a indissociabilidade da teoria e da prática. Discutir a etapa de Estágio Supervisionado, tomando aspectos da historicidade deste objeto, concebendo tal etapa como percurso formativo, implicou em considerarmos aspectos de discussões já realizadas, compreendendo que a formação de professores abarca tanto aspectos do que se identifica por saberes teóricos quanto os relacionados à dimensão prática, materializada também pelos estágios supervisionados.

Nessa proposição, é possível, até mesmo, conceber para além da perspectiva da relação teoria e prática, refletindo no sentido da *práxis*, como argumenta Pimenta (2012). Nesta afirmação, podemos tomar os depoimentos das acadêmicas do curso de Pedagogia do IFC – *Campus* Rio do Sul – quando narram o vivenciado ou naquilo que se propõem a planejar para suas ações, por meio do projeto de docência, na possibilidade de transformar a realidade, a partir do que observaram no campo de estágio. Percebe-se que procuram, em proporção,

ultrapassar o caráter normativo de cumprimento da carga horária exigida pelo curso ou mesmo do caráter isolado da prática.

Na condição de docentes da disciplina de Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia em nosso *Campus*, bem como de orientadores das etapas de observação e de intervenção (aplicação do projeto de docência), procuramos ultrapassar os aspectos pragmáticos ou das exigências legais e/ou instrumentais na operacionalização desta etapa formativa. Neste sentido, sabemos que não se trata de uma postura ou mesmo de estudo inaugurais, todavia, acreditamos que seja possível contribuir com as discussões existentes no campo das licenciaturas ao apresentarmos como compreendemos e encaminhamos a etapa do Estágio Supervisionado. Sobretudo ao apresentarmos como nossas acadêmicas têm refletido e tomado o tempo e o espaço reservados ao Estágio Supervisionado como contribuição para a construção da sua identidade profissional, com equivalência e relevância aos estudos teóricos.

Referências

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n.42, p. 94-112, jun. 2011.

BORGES, Maria Célia. A História e a política nos avanços e recuos da formação de professores no Brasil. In BORGES, Maria Célia. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos**. São Paulo: Paulus, 2013. p. 25-57.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1996.

BRASIL. Resolução n. 01 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de

graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, 2002.

BRASIL. Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes DOU 26.09.2008. Brasília, 2008.

BRASIL. Resolução n. 01 de 02 de julho de 2015. 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. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, 2015.

BRASIL. Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>. Acesso em 01 out. 2020.

BRASIL. Resolução n. 22 de 07 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 01 out. 2020.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

FAZENDA, Ivani C. A. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – campus Rio do Sul**. Instituto Federal Catarinense: Rio do Sul, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- PICONEZ, S. C. B. (org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 2002. (Coleção Magistério – Formação e Trabalho Pedagógico).
- PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SANTA CATHARINA. REGIS, Gustavo Lebon. **Regulamento Geral da Instrução Pública em execução da Lei nº 967 de 22 de agosto de 1913**. Florianópolis, 1914.
- _____. KONDER, Adolpho. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis, 1928.
- SANTOS, Alan Jones da Silva; MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva. A Prática como Componente Curricular e o Estágio Supervisionado na concepção dos licenciandos: entre o texto e o contexto. **Revista Virtual de Química**. Niterói, n. 3, vol. 10, p. 487-501, maio-junho 2018.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e pesquisa**. vol. 33 n.1 São Paulo, Jan./Apr. 2007.
- VEIGA, Ilma Passos. D'ÁVILA, Cristina. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2012.
- VON ZUBEN, Newton Aquiles. BICUDO, M.A.V. (org.). **Formação humana de professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru: EDUSC, 2003.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E NOVAS POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Elisângela Moreira
Fernanda Almeida Pereira
Sônia Regina Leite Merege

A presente pesquisa, visa compreender as alterações que as tecnologias trouxeram para o tecido social e quais foram os reflexos destas para o ambiente educacional.

Nota-se que os recursos tecnológicos ganharam espaço na sociedade e, atualmente se encontram enraizados nas relações sociais. As modificações sociais trazidas pelas mesmas, serão analisadas à luz de autores como Matterlart (2011) e Castells (1999).

Levando em consideração que a escola é uma instituição constituinte da sociedade destacamos quais foram as alterações que as tecnologias trouxeram para a relação dos sujeitos com o conhecimento; e os desafios impostos pela sociedade em relação à inserção das tecnologias nas salas de aula. Para isso, foram utilizados como fundamentos teóricos os escritos de autores educacionais como: Bernard Charlot (2013) e José Carlos Libâneo (2013).

Destacamos, também, a importância do professor para o processo de ensino e aprendizagem, ressaltando a essencialidade de o aluno ser o sujeito do próprio saber.

Tecnologia no Mundo

Os seres humanos têm como habilidade se adaptar às diversas situações. Essa característica os têm permitido permanecer como seres “dominantes” no planeta terra. Isso ocorre, pois diferentemente dos outros animais, os seres humanos possuem

raciocínio e intelectualidade aguçada, que os permite criar estratégias de sobrevivência.

Na análise da evolução do homem é notório que conforme o tempo passava, os seres modificavam seus comportamentos no intuito de enfrentar os novos desafios propostos.

Conforme o tempo transcorria, os seres humanos utilizaram sua inteligência para criar instrumentos e ferramentas que os auxiliavam nos diversificados afazeres cotidianos. Esses recursos são chamados de tecnologia.

Tecnologia engloba ferramentas e instrumentos, que foram criados para ajudar os sujeitos em seus encargos cotidianos. Neste estão inclusas as ferramentas simples e as complexas (KENSKY, 2007).

A contextualização do conceito tecnologia tornou-se necessária, pois atualmente acredita-se que as tecnologias estão restritas aos recursos tecnológicos ligados à comunicação, destacando-se os computadores e celulares. Por ser atualmente popularizada, criou-se a ilusão que tecnologia é um termo simplista, mas pelo contrário, ela é um termo complexo e engloba inúmeros instrumentos e ferramentas que são utilizadas no cotidiano humano.

É evidente que as tecnologias são companheiras de longa data dos seres humanos e que foram essenciais para a manutenção e alterações indispensáveis no tecido social. Estas assessoram os sujeitos desde à antiguidade até o período histórico atual.

Ao longo da história a sociedade tem passado por transmutações que perpassam os aspectos sociais, econômicos e culturais. Dentre eles, um que tem se destacado por sua capacidade em trazer alterações no comportamento humano é a tecnologia comunicacional.

Sociedade da Informação

Em consonância com os escritos de Matterlart (2006) a denominada “sociedade da informação” fez com que os seres ficassem habituados ao imediatismo e a instabilidade. Esse

processo fez com que o tecido social perdesse a solidez que antes exprimia, dando lugar a uma sociedade arraigada de processos sociais instáveis e fugazes.

Pode-se destacar como um dos principais responsáveis por essa transmutação a expansão das tecnologias ligadas à comunicação e informação, ou como é usualmente conhecida, as TICs.

As tecnologias comunicacionais, de maneira sorrateira, têm alterado a forma com que os sujeitos se relacionam na sociedade. Em consonância com os escritos de Manuel Castells (1999), as inovações tecnológicas fizeram com que o mundo se tornasse conectado “por redes”, e esse aspecto contribuiu para que a sociedade se inovasse.

Houveram inúmeros avanços recorrentes dessas tecnologias: a qualidade da vida humana aumentou exponencialmente, as relações interpessoais foram fortalecidas e a praticidade se tornou elemento do dia a dia. A comodidade trazida pelas tecnologias fez com que os sujeitos se acostumassem à facilidade dos processos sociais. Esses atributos proporcionaram que os hábitos e estilo de vida fossem alterados de modo expressivo.

À medida que os avanços tecnológicos aconteciam, novas ferramentas e instrumentos surgiam e tornavam o cotidiano mais prático. Destaca-se aqui a internet que se popularizou no final do século XX, e se tornou um divisor de águas entre o velho mundo e a nova era.

Poder da Internet

Quase no findar dos anos noventa surge um recurso tecnológico que tem contribuído para que os seres humanos alterassem seus hábitos de modo substancial. A internet trouxe possibilidades antes inimagináveis; esta permite o acesso a dados que são contribuintes para a formação intelectual dos seres humanos.

Antes mesmo de discorrer sobre os benefícios que este recurso trouxe para a sociedade, cabe-nos discorrer acerca de seu surgimento, esse processo foi um tanto quanto inesperado, pois,

seu objetivo inicial estava longe de estar relacionado somente à comunicação:

Como se sabe, a Internet originou-se de um esquema ousado, imaginado na década de 1960 pelos guerreiros tecnológicos da Agência de Projetos de Pesquisa Avançada do Departamento dos Estados Unidos (a mítica DARPA) para impedir a tomada ou destruição do sistema norte-americano de comunicações pelos soviéticos, em caso de guerra nuclear (CASTELLS, 1999, p.44).

É notório que o propósito da internet era simplesmente interligar informações necessárias para a criação de estratégias no caso de uma possível guerra. Após passar esse período conturbado houve um empenho coletivo dos centros de pesquisas para o aprimoramento da internet. Após longos anos, essa ferramenta se tornou responsável por modificar a forma com que os seres se prostram no mundo.

Mesmo surgindo na década de sessenta, a internet começou a se popularizar no final dos anos noventa. Ela se tornou acessível às demais camadas populacionais e trouxe consigo novas possibilidades que mudariam a forma com que os sujeitos lidavam com as informações e com o conhecimento.

A velocidade de transmissão de dados é descomunal, quando comparada a outros tipos de recursos comunicacionais que existiam antes de as tecnologias da informação se expandirem pelo globo terrestre. Presentemente as informações e estudos de diferentes períodos históricos, estão sendo armazenados em páginas e sites da internet. Portanto, para acessá-los torna-se necessário apenas o uso de um dispositivo que tenha acesso à internet.

As características relacionadas às facilidades de acesso advindas das revoluções tecnológicas definem a “sociedade da informação”, que segundo a descrição de George (2011, p. 45):

A expressão “sociedade da informação” tornou-se de uso corrente em um vasto conjunto de discursos científicos, políticos, econômicos e jornalísticos há mais de um quarto de século. A partir dos anos

1970, ela define uma sociedade que seria cada vez mais caracterizada pela informação, pela comunicação, pelo saber e pelo conhecimento.

Obviamente, essa virtualização e acessibilidade aos diversificados estudos e informações fizeram com que o conhecimento fosse acessível a mais sujeitos. Portanto, ressalta-se que as tecnologias auxiliam no processo da busca pelo saber. Entretanto, essas alterações que as inovações tecnológicas trouxeram para a conjuntura social exprimem características comportamentais que vão de encontro com a solidez e profundidade do conhecimento.

As informações são importantes para a formação dos sujeitos, mas elas por si só, não são suficientes para que esse processo se concretize. Diferindo os dois termos, temos a informação que é algo raso e superficial e, o conhecimento que é algo construído e passado por processos de investigação e comprovação.

É essencial ressaltar que as informações só podem ser convertidas em conhecimento quando ocorre uma resignificação das mesmas (SILVA, 2012). Portanto, a multiplicidade disponível na “rede” não é suficiente para a formação intelectual e crítica dos sujeitos. A volubilidade e a rapidez, advinda do processo de informalização do tecido social, modificou a forma com que os sujeitos lidam com os acontecimentos do mundo. Os meios de comunicação passam a ideia de temporalidade e superficialidade, por isso, os seres se veem reféns da liquidez e momentaneidade.

Essa nova era trouxe modificações que perpassam os conceitos culturais, econômicos e sociais. Habitados com o conforto e a praticidade trazida pelos recursos tecnológicos formou-se uma nova geração, intitulada pelos sociólogos de “geração Z”. Esse termo foi criado para classificar os nascidos na época de ascensão tecnológica, que ocorreu entre meados de 1990 até o ano de 2010. Essas pessoas possuem traços comportamentais discrepantes das dos séculos anteriores.

Os jovens estão acostumados com a rapidez e interatividade dos recursos tecnológicos. Tais características são contrárias das

empregadas para construção do conhecimento. A busca pelo que é imediato e que promove a satisfação momentânea acaba por trazer impasses para a instituição escolar.

O conhecimento é tido como algo profundo, que requer mobilização dos recursos mentais, a fim de compreender e refletir sobre o mesmo. Por ser algo árduo de ser construído, os sujeitos preferem ignorar sua importância no processo formativo. Essa situação é visível atualmente nos ambientes escolares. Professores cotidianamente ressaltam dificuldade dos alunos em encontrar o sentido em aprender os conteúdos presentes no currículo escolar.

Infelizmente a situação mais comum é que sujeitos acreditem que as informações presentes no mundo virtual já são suficientes para sua formação intelectual. Isso acontece, pois, a internet traz a perigosa ilusão de que as informações presentes na mesma dispensam o aprendizado de quaisquer conhecimentos científicos, obviamente, isso tem causado impacto nas instituições responsáveis pela disseminação do saber.

Perante este cenário, as instituições escolares veem seu papel social confuso e, exprimem diversas dificuldades em adaptar suas práticas pedagógicas para atender os alunos da geração Z, que possuem particularidades desafiadoras. Vivendo em uma sociedade líquida, onde os acontecimentos e as relações sociais são instáveis e superficiais, cabe-nos refletir sobre as barreiras que estas criaram para as instituições responsáveis pela disseminação do saber.

Em seu livro, *Educação e Juventude*, o sociólogo Zygmunt Bauman (2013) ressalta que o presente momento é marcado por predicados desafiadores para a Educação. Os notórios são a fragmentação e o exacerbamento das informações, ou seja, atualmente as informações que circulam nas mídias em geral tratam os fatos de modo fragmentado, dessa forma apenas é possível conhecer uma pequena parcela do todo.

Essa rapidez e conectividade faz com que os jovens tenham a sensação de estar bem informados, quando a realidade é que os dados presentes na mídia, de um modo geral, são manipulados e

pensados, a fim de conseguir um maior número de acessos arrecadando assim mais capital.

Diante desse cenário, é necessário que o professor faça com que os alunos tenham um olhar crítico em relação às tecnologias e às mídias sociais. Para que não sejam manipulados pelo poder de penetrabilidade e, possam de fato ser sujeitos críticos e capazes de usar as tecnologias em prol de seu conhecimento.

Escola e Tecnologia

A instituição escolar, está afligida com os resultados negativos de aprendizagem. Os professores diariamente lidam com problemas de falta de interesse e atenção dos alunos. Partindo da situação caótica em que o ensino se encontra, cabe-nos refletir sobre possibilidades e estratégias que podem ser utilizadas a fim de melhorar a qualidade do ensino.

Como parte constituinte da sociedade e não à parte desta, a escola tem que se adaptar as mudanças do meio social. Porém, nota-se que a mesma continua aquém das transformações, pois o ensino de certo modo equipara-se ao utilizado no século vinte.

De acordo com Charlot (2013), a escola de modo algum pode ignorar as transmutações ocorrentes na sociedade, por isso é necessário que se suceda um processo de atualização das práticas pedagógicas.

Para além da estrutura e recursos físicos, o principal aspecto em que se deve dar atenção é o processo formativo dos professores, pois é esse que faz com que os mesmos tenham possibilidades de renovar constantemente suas práticas. Em um período onde as tecnologias são parte do cotidiano, a sociedade espera que a escola ensine aos alunos como lidar com a realidade vigente. Sobre isso:

A escola representa na sociedade moderna o espaço de formação não apenas das gerações jovens, mas de todas as pessoas. Em um momento caracterizado por mudanças velozes, as pessoas procuram na educação

escolar a garantia de formação que lhes possibilite o domínio de conhecimentos e melhor qualidade de vida. (KENSKY, 2007, p. 19).

Por meio do que foi ressaltado pelo autor é nítido que o período líquido e superficial, no qual vivemos, requer uma alteração nas metodologias das instituições educacionais para que estas ensinem os alunos a lidarem com o conhecimento em um momento um tanto atípico para instituição escolar. Essa situação é nova para a escola, pois essa é uma instituição milenar, que durante sua existência lidou com a rigidez e rigor presente nos conteúdos científicos. Infelizmente a escola ainda traz resquícios de um ensino baseado somente na recepção dos conteúdos por parte dos alunos.

Atualmente, a realidade que se exhibe difere da do século vinte. Os Alunos não podem ser considerados como um papel em branco dispostos a receber as informações, mas devem ser vistos e tratados como os sujeitos do próprio saber. Os estudantes, por estarem em contato constante com os recursos tecnológicos, têm mais acesso às informações pelas mídias: rádio, televisão, internet, etc. Essa situação infere diretamente no ensino, pois os alunos tem um ponto de partida, as informações, que quando bem utilizadas podem ser grandes aliadas para construção do conhecimento.

Novas Possibilidades de Ensino: as metodologias ativas e a tecnologia

As metodologias ativas surgiram a partir de um contexto, onde espera-se que os alunos sejam críticos e reflexivos acerca do conhecimento. Segundo as palavras de Freire (1996), ensinar não se resume ao ato de transferir conhecimentos, mas é formar o aluno, para que este seja capaz de construir seu próprio saber. Partindo desse princípio, as metodologias ativas consideram o aluno enquanto sujeito do próprio saber e o professor responsável por guiar os alunos no processo árduo de construção do conhecimento.

O ambiente digital, fez emergir novas características sociais e estas refletem diretamente no processo educacional. Perante este

cenário é imprescindível que os estudantes tenham uma posição crítica acerca da realidade tecnológica. Aliás, os alunos se veem cotidianamente expostos às inúmeras informações e, qual o sentido de se empenharem em uma pesquisa científica que exige esforço e dedicação, sendo que basta abrir um site de busca na internet, e procurar o que deseja saber? Nota-se que ante dessa realidade os alunos não se encontram cativos na busca pelo conhecimento. Tendo esse desafio cabe aos atores educacionais refletir sobre o futuro da escola e como melhorá-la.

Vargas (2011, p.2) confirma essa necessidade de atualização, pois “as aulas em formatos tradicional, apresentam significações diferenciadas da contemporaneidade e os estudantes demonstram novas exigências”. Assim sendo, repensar a educação é o caminho sensato a se seguir.

As metodologias ativas podem ser o grande segredo para trazer às aulas o dinamismo e a praticidade, sem deixar de lado a qualidade do ensino. Segundo os autores, Bacuch e Moran (2018, n.p.) “tais experiências apresentam e analisam práticas pedagógicas que superam as abordagens educacionais entradas na fala do professor, na leitura do livro e na passividade do estudante [...]”.

A superação dessas barreiras se inicia quando os professores e todos os envolvidos no processo educacional compreenderem que as tecnologias da informação e da comunicação são contribuintes para o processo de ensino e aprendizagem. Partindo disso, deve se repensar a educação para tornar a sala de aula um ambiente propício às aprendizagens significativas. Acostumados ao ambiente altamente tecnológico, os jovens encontram dificuldades em se adaptar à rotina deveras monótonas que ainda preside nas instituições escolares.

Para Peixoto (2016, p. 38),

A aprendizagem significativa pode ser considerada como um processo de organização das informações, sempre que possível deve ser apoiada nos conhecimentos que o estudante traz consigo. A aprendizagem significativa ocorre quando o estudante tem acesso a

um novo conteúdo com qual estabelece uma relação com o conhecimento que o estudante já possuía.

Percebe-se que as tecnologias educacionais trazem um amplo leque de informações e, estas quando aliadas a uma metodologia ativa, se torna um recurso com alta possibilidade de aprendizagem significativa para os educandos. Presentemente, essa utilização tem sido cerne de debates em pesquisas educacionais. Constituinte das chamadas metodologias ativas, o uso dos recursos tecnológicos no ambiente escolar tem demonstrado resultados surpreendentes.

O uso dessas ferramentas como ponto de partida para a reflexão, pesquisa e investigação, tem feito com que os alunos se sintam independentes na construção do conhecimento, e conseqüentemente se encontrem interessados para novas descobertas. Essa autonomia é essencial, já que os recursos tecnológicos são fontes preciosas para construção do conhecimento e, saber como usar esses recursos em prol do enriquecimento intelectual é o que espera para os estudantes atuais.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017), os usos dos recursos tecnológicos são fundamentais para uma aprendizagem contextualizada, já que a sociedade que a cerca é tecnológica. Além disso, ressalta que as escolas devem propiciar aos alunos uma formação que os habilite a utilizar os recursos digitais em prol do enriquecimento intelectual.

Em pleno ao mundo de informações os alunos devem saber filtrar as mesmas e como utilizá-las para alcançar o conhecimento. Para que o aluno aprenda de fato a tirar proveito desses recursos torna-se necessário que alguém apto o ensine a utilizá-los de modo correto. Neste caso, essa tarefa é do professor. Em sala de aula, o mesmo deve fazer com que os alunos repensem as informações presentes na mídia, analisem se são verídicas e, o principal, que reflitam e ressignifiquem tais conteúdo.

Este processo se torna difícil para os professores, mas há pesquisas que demonstram resultados positivos quando se usa os recursos que os alunos já estão acostumados, no caso o

computador, celular ou *tablets*, no ambiente escolar. Há desafios que podem ser elencados como dificultosos para inserção das tecnologias no ambiente escolar. A sociedade, de modo geral, teve múltiplos benefícios com o uso da tecnologia. Entretanto, espera-se que a escola se adapte a essas mudanças de forma rápida, mas isso não é possível, pois uma mudança como essa requer alterações mais profundas do que parecem.

Nota-se que se criou uma ilusão acerca das tecnologias no ambiente educacional. Segundo Bernard Charlot (2013), muitos pensam que ao inserir instrumentos como computadores e *tablets* no ambiente escolar, os problemas educativos se findarão. É necessário ressaltar que a escola é constituída por profissionais da educação e são estes que devem ser o foco quando se pensa em uma alteração prática e metodológica.

Os professores e os alunos são o coração do processo educacional, visto que, o primeiro é responsável em passar aos alunos conhecimentos que em tese tornaria o segundo, um sujeito apto a lidar com as adversidades sociais. Nota-se que o papel do professor tem sido desvalorizado perante a sociedade. A formação dos professores tem sido negligenciada, o que ocasiona em práticas não tão boas como poderiam ser.

No ano de 1997, a autora educacional Pimenta, ressaltava que as formações dos professores se mostravam insuficientes para que os mesmos atualizassem suas práticas pedagógica em relação às mudanças sociais. Infelizmente, essa é a realidade que após vinte anos ainda vigora. Uma formação inicial e continuada de qualidade é o que fará com que o profissional da educação consiga adaptar e repensar suas práticas de acordo com a realidade específica.

A falta de formações que habilitem os professores na utilização dos recursos tecnológicos, em sala de aula, trazem prejuízos para o êxito desse processo. Muitas vezes os professores tentam empregar os recursos tecnológicos em sala, mas acaba ocorrendo dispersão dos alunos em relação às atividades propostas.

De acordo com Libâneo (2013), os recursos tecnológicos são complexos e podem se tornar uma armadilha, isso ocorre, pois, a

tecnologia traz múltiplas ferramentas e quando há um mau planejamento e falta de experiência com as mesmas podem fugir do propósito pedagógico e se tornar instrumento de entretenimento. Por isso, não basta que o professor conheça estes instrumentos, mas é preciso saber utilizá-lo como recurso pedagógico.

Uma metodologia que tem ganhado destaque mundo afora é a sala de aula invertida. Essa metodologia combina aspectos das aulas “tradicionais” com os recursos tecnológicos. Nela o ambiente da escola é utilizado como um espaço de debates e reflexões sobre os conhecimentos científicos.

Como na educação nada é fixo, cabe ao professor repensar a metodologia e adaptá-la de acordo com a realidade. Não é preciso ter o melhor computador ou celular para dar uma aula significativa. Basta criar estratégias utilizando recursos de áudio, vídeo, slides, entre outros. As tecnologias proporcionaram inúmeros modos de deixar a aula interessante, fazendo com que os alunos se empenhem no processo da busca pelo conhecimento.

O professor precisa analisar os detalhes e se adaptar de acordo com a realidade da escola em que leciona. A partir disso, ele criará estratégias que estejam de acordo com situação: estrutural, social e econômica dos alunos para melhorar a qualidade de ensino, mas o essencial é que a relação de respeito entre professor e aluno deve sempre vigorar.

Portanto, pode-se afirmar, que a multiplicidade presente nos recursos tecnológicos trazem possibilidades que permitam que o professor transforme sua aula de modo positivo, culminando em uma aprendizagem significativa para os educandos.

Considerações sobre o uso da tecnologia no ambiente escolar

É notório que as tecnologias, mesmo fazendo parte do cotidiano da maioria dos seres humanos, ainda não está efetivamente fazendo parte do contexto escolar. Essa situação é um reflexo da falta de investimentos, principalmente na formação dos professores. Por isso é urgente a necessidade em repensar o processo formativo dos

professores dando-os recursos primordiais para atualização e reflexão constante de suas práticas educativas. Quando ocorre um investimento na formação docente, conseqüentemente haverá melhoras significativas em suas práticas pedagógicas, resultando assim, em melhores aprendizagens aos educandos.

As escolas até fazem utilização dos recursos tecnológicos, mas é insuficiente e simplista quando analisado o potencial que a tecnologia tem em relação à aprendizagem. De acordo com estudos recentes, tendo como base metodologias que utilizam as tecnologias como recurso pedagógico tem-se notado que o processo de ensino e aprendizagem se torna empolgante para os alunos, dando a eles uma motivação para a contínua busca pelo conhecimento.

Levando em consideração a escolha em utilizar ou não os recursos tecnológicos no ensino é preciso ter em mente que o processo de ensino e aprendizagem é composto por seres humanos e, nenhum dos atores deste processo poderá ser substituído por uma máquina.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. *E-book*.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre Educação e Juventude**. Zahar: São Paulo, 2013.

BRASIL, Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. acesso em: 08 out. 2020.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. 6. ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro: 1999.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez, 2013.

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

GEORGE, Éric. Da “sociedade da informação” à “sociedade 2.0”: O retorno dos discursos “míticos” sobre o papel das TICs nas sociedades. **Líbero**: São Paulo, v.14, n. 27, p. 45-54, jun. 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. disponível em: <https://books.google.com.br/books/about/Educa%C3%A7%C3%A3o_e_tecnologias.html?id=ZneADwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false>. acesso em: 06 out. 2020. *E-book*.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor? Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2013.

MATTERLART, Armand. **História da Sociedade da Informação**. 4.ed. Edições Loyola, São Paulo: 2006.

PEIXOTO, Anderson Gomes. O uso de metodologias ativas como ferramenta de potencialização da aprendizagem de diagramas de caso de uso. **Periódico Científico outras Palavras**. v. 12, n.2, p. 16- 50, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores- saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**. V. 3, n. 3, 2017, Presidente Prudente. disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>>. acesso em: 11 out. 2020.

SILVA, Thales do Nascimento da. **Uma Arquitetura de Conhecimento a partir de Bases Textuais**. Trabalho de Conclusão de Curso (bacharel em tecnologias da informação e comunicação). Universidade Federal de Santa Catarina. Araranguá: 2012. disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/61448/TCC-Thales-final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. acesso em: 05 out. 2020.

VARGAS, Cláudio Pellini. Educação líquida? Relato de uma experiência com o método EAD numa leitura com Z. Bauman. **Revista Virtú- ICH**. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010. disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2011/09/EDUCA%C3%87%C3%83O-L%C3%8DQUIDA-RELATO-DE-UMA-EXPERI%C3%8ANCIA-COM-M%C3%89TODO-EAD-NUMA-LEITURA-COM-Z.-BAUMAN.pdf>>. acesso em: 08 out. 2020.

**DIDÁTICA DO ENSINO RELIGIOSO:
PERCEPÇÕES DE PÓS-GRADUANDOS EM
ENSINO RELIGIOSO E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

Fábio Antonio Gabriel

Ana Lúcia Pereira

Alfredo Moreira da Silva Junior

1. Introdução¹

Este artigo tem como objetivo desvelar as percepções de que pós-graduandos em Ciências da Religião e Ensino Religioso da Universidade Estadual do Norte do Paraná dispõem, não apenas a respeito da compreensão epistemológica do ensino religioso, mas também da disciplina escolar, além da importância da constituição de uma didática específica para se ministrar ensino religioso na educação básica.

Parece consenso entre os especialistas que se debruçam sobre as relações de ensino-aprendizagem a relevância de se adotar uma didática específica para o ensino religioso, considerando-se que não basta ao professor da educação básica deter um conhecimento enciclopédico dos conteúdos de Ciências da Religião, necessário se faz que ele disponha de condições para adaptar tais conteúdos à realidade do aluno.

Relevante entender a disciplina de Ensino Religioso como um conhecimento que diverge completamente do catequético. Não existe, em tal entendimento, uma depreciação à catequese, pretende-se unicamente estabelecer a devida distinção de que o espaço escolar é o âmbito da formação do cidadão para vivência em uma sociedade pluralista que não admite a possibilidade de proselitismo. Assim, o

¹ O presente artigo contou com o apoio financeiro da CAPES e da Fundação Araucária.

referencial epistemológico parte do pressuposto da necessidade de uma compreensão não catequética do ensino religioso, uma vez que a escola é o espaço por excelência para o exercício democrático e para a capacitação, espaço em que as pessoas aprendem a exercitar sua capacidade de diálogo com o diferente.

Norteados pela consolidação do grupo de estudos acerca de religiões do colegiado de História da UENP, em Jacarezinho, caminhou-se para a criação de uma licenciatura em Ciências da Religião na modalidade PARFOR, que possibilitou o curso de especialização, cujos alunos são os sujeitos de nossa pesquisa de campo. Os resultados preliminares apontam para a hipótese inicial de que os pós-graduandos reconhecem a importância dos saberes da docência que integram todo o histórico de relação dos pós-graduandos com a instituição escolar.

Nessa perspectiva, entende-se a relevância do curso de pós-graduação em Ciências da Religião como meio capaz de oferecer aos futuros docentes de ensino religioso (vários já atuando) saberes que possibilitem ensinar não um conhecimento enciclopédico estrito ao contexto do ensino religioso, mas um saber que contribua para que os alunos disponham de condições para dialogar com a multiplicidade.

Iniciaremos apresentando reflexões pedagógicas sobre o ensino religioso, posteriormente apresentaremos evocações de pós-graduandos de Ciências da Religião sobre ensino religioso, em seguida, apresentaremos reflexões sobre a didática do ensino religioso com base nas respostas dos participantes da pesquisa.

2. Fundamentando pedagogicamente o ensino religioso

Rodrigues e Junqueira (2013) entendem que o grande desafio do ensino religioso em seara de disciplina escolar relaciona-se com a formação de professores. Os autores citados destacam a importância de se construir uma formação relacionando a religião como conhecimento fenomenológico das religiões. Nesse sentido, os autores afirmam que o ensino religioso, ao longo da história

brasileira, assumiu diferentes suportes legais; contudo, mais que fundamentar-se em uma legislação a abrigar essa existência, também fundamenta pedagogicamente o ensino religioso.

Numa perspectiva de respeito às diferentes tradições religiosas, Rodrigues e Junqueira (2013) defendem a importância de se destacar nas religiões um aspecto cultural dos diversos povos. Considerando-se a religião como um elemento cultural dos diversos povos, somos convidados a pensar na valorização das mais diversas culturas e religiões, tendo em vista a constatação de que não existem critérios para se avaliar uma determinada religião, pois se relacionam à crença de um determinado grupo de pessoas.

Rodrigues, Junqueira e Martins Filho (2015) trabalham o aspecto da formação de professores para o ensino religioso como um processo complexo que envolve o processo de formação da identidade da pessoa do professor. Quando o professor de ensino religioso compreende o ensino religioso como um momento catequético, já é um grande avanço para a disciplina. Nesse sentido, os citados autores afirmam que “pensado como componente curricular (...) o Ensino Religioso colabora no processo da construção de um cidadão” (RODRIGUES, JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015, p.43). Na perspectiva de formação para a cidadania, o ensino religioso assume um papel fundamental na formação, não para vivenciar uma determinada religião, mas para propiciar ao estudante a capacidade de dialogar com o diferente por meio do diálogo, da compreensão da diversidade. Os referidos autores assim expressam suas reflexões sobre a formação de professores de ensino religioso:

Eis, portanto o desafio posto, pois é necessária uma formação de professores de Ensino Religioso pautada nos diversos aspectos da condição humana e de suas potencialidades e que considere dialeticamente a realização pessoal do sujeito e de seu contexto social. Uma formação construída, avaliada e reconstruída para articular no espaço escolar o processo de educação que promova o reencontro da razão com a vida, e que considere as necessidades

vitais, as aspirações e os conhecimentos de todos os sujeitos envolvidos nesse processo de educação. (RODRIGUES, JUNQUEIRA; MARTINS FILHO 2015, p.46)

Rodrigues, Junqueira e Martins Filho (2015) situam a importante tomada de posicionamento de se entender o ensino religioso no âmbito das ciências da religião. Assim, “a religião nasce dentro do próprio processo de socialização inerente à espécie humana” (Rodrigues, Junqueira e Martins Filho, 2015, p.61) e dissertam sobre a importância de tal ensino afirmando que “o ensino religioso pretende formar seres espontâneos, vivos, dinâmicos” (Rodrigues, Junqueira e Martins Filho, 2015, p.62). Os autores defendem categoricamente o fato de o ensino religioso contribuir para a formação do cidadão e torná-lo capaz de dialogar com o diferente sem perder as próprias convicções.

O percurso formativo para a cidadania promovido pelo ensino religioso caminha no sentido de auxiliar o estudante para o próprio crescimento pessoal, contribuindo para a formação da própria identidade, a fim de que, posteriormente, esse mesmo estudante disponha de condições para dialogar com o diferente. Embora existam outros meios de infundir sentido à vida, a religião “continua sendo um caminho demasiado significativo na história da humanidade”. Assim:

[...] o compromisso do Ensino Religioso é com a mudança de atitude e mentalidade de professores, administradores e alunos, numa perspectiva de acolhida da diversidade religiosa no espaço escolar e direcionada para a cidadania. Não deve ser uma introdução a esta ou àquela religião, nem mesmo o ensino do transcendente, porém algo que contribua de fato para a formação integral do ser em desenvolvimento. Ou seja, as diversas manifestações do religioso como sendo componentes do patrimônio cultural e as relações que estabelecem; assim como a necessidade de construção, reflexão e socialização do conhecimento religioso, que proporcione ao indivíduo sua base de formação integral, de respeito e de convívio com o diferente; que o uso da linguagem pedagógica e não religiosa

referente a cada expressão do sagrado, seja adequado. (RODRIGUES, JUNQUEIRA, MARTINS FILHO, 2015, p.107)

Considerando que as religiões apregoam evitar o mal e praticar o bem, a contribuição do ensino religioso pode atuar justamente na formação de cidadãos que não pensem em conflitos religiosos, mas na harmonia e na pacificação do mundo. Formar cidadãos conscientes, eficientes e responsáveis é tarefa de todas as disciplinas escolares, e o ensino religioso pode contribuir em muito com uma visão harmoniosa, de diálogo entre as diversas religiões existentes no mundo.

3. Evocações de pós-graduandos em ciências da religião da UENP

O presente estudo contou com a participação de 17 pós-graduandos em Ciências da Religião da Universidade Estadual do Norte do Paraná. A esses professores apresentou-se como primeira indagação de um questionário sobre as 5 palavras que lhes vinha à mente quando pensavam em ensino religioso. Os dados foram organizados utilizando-se a análise de conteúdo de Bardin (2016). A análise de conteúdo é um processo complexo em que os dados são organizados após leitura flutuante e leitura profunda em categorias. Com base nas palavras evocadas, os pesquisadores identificaram algumas categorias para poder refletir sobre os sentidos que emergiram das respostas dos participantes.

Quadro Categorias	
Categorias	Palavras evocadas (unidades de análise)
Categoria I – Relacionado a Religião	Fé, doutrina, rituais, sagrado, espiritualidade, religiosidade, simbologia, profana, Deus, teologia, politeísmo, monoteísmo.

Categoria II – Relacionado ao Conhecimento	Educação, ciência, razão, escola, saber, formação, racionalidade.
Categoria III – Relacionada a Respeito	Tolerância, diversidade, identidade, compreensão, esperança, ética.
Categoria IV – Relacionado a Cultura	Tradição, valores, costumes, festas.
Categoria V – Relacionado a Sociedade	Perspectiva, interessante, facilidade, cidadania.

Fonte: Os autores (2021) partindo dos dados de pesquisa.

Em uma primeira categoria encontramos palavras que evocam à questão do ensino religioso relacionado com a religião, que se destaca como tema central desse ensino, porque justamente contribui para que os alunos reflitam sobre as manifestações religiosas das mais diversas tradições. O ser humano, desde os primórdios, sempre cultivou um tributo ao Sagrado. Augusto Comte, pai do positivismo, apregoou que a humanidade teria superado o estado teológico, metafísico e teria chegado ao estado positivo não mais precisando da religião. Paradoxalmente, deixou um legado da criação de uma religião em que se cultuam também as grandes mentes intelectuais de todos os tempos. Mas, seja como for, o próprio Comte voltou-se para o Sagrado, embora considerando que estamos vivendo no período da deusa ciência. Nietzsche, por sua vez, diagnostica a morte de Deus por crermos na ciência. Os ideais metafísicos permanecem, mas sob devoção do que é científico. Talvez muitos critiquem Nietzsche, mas, com o advento da ciência moderna, realmente muito se passou a venerar a própria ciência. Enfim, seja como for, desde a mais tenra idade da humanidade, o ser humano busca relacionar-se com o Sagrado, tendo em vista essa necessidade ancestral no sentido do transcendente à própria morte. Nos dizeres de Junqueira e Rodrigues (2013):

Historicamente, o ser humano busca na relação entre céu e terra o lugar de encontro com o Sagrado. Os montes representam o lugar

onde esses dois extremos se encontram e, portanto, a montanha sagrada é o lugar de encontro com o Sagrado. O templo, o palácio e as cidades sagradas são extensões possíveis desse centro. (JUNQUEIRA e RODRIGUES, 2013, p.65).

Mas é importante destacar que o ensino religioso, enquanto campo do conhecimento religioso, não é exclusivo de um grupo de religiões, trata-se, sim, de um conhecimento de significados da segunda categoria, que entende o ensino religioso enquanto conhecimento. Nessa perspectiva, entendemos o ensino religioso como campo de saber, como disciplina escolar que estuda justamente as diversas tradições e culturas religiosas, não sob uma motivação de crença, mas sob uma motivação racional de procurar entender as diversas manifestações religiosas de um ponto de vista racional. Junqueira e Rodrigues (2013) destacam a relevância dessa perspectiva de compreensão do ensino religioso de um ponto de vista fenomenológico que supera uma visão de ensino religioso como aula de catequese que, em alguns momentos da história do ensino religioso no Brasil, vigorou. Assim, quem ministra o ensino religioso, antes de ser alguém que deseje catequizar seus interlocutores, é alguém que é professor de uma disciplina que estuda o fenômeno religioso nas suas mais diversas matizes e manifestações.

Como terceira categoria, encontramos palavras que evocam o sentido de respeito. Gabriel (2019) trabalha em sua obra a importância do respeito como fundamento de uma vida ética: “Assim, o respeito pelo outro é fundamental para uma convivência ética. O eu do outro é diferente do meu eu. Somos diferentes. Todos nós temos uma história, tivemos uma formação específica e, assim, somos convidados a conviver de maneira específica, procurando respeitar e sermos respeitados.” (GABRIEL, 2019, p.10). Nessa perspectiva, é fundamental que o ensino religioso contribua para uma tomada de consciência sobre a importância do respeito ao outro nas suas opções religiosas, culturais, porque o “Outro” é sempre alguém que pode pensar diferente de mim, porque possui

um histórico de vida que diverge dos meus pensamentos e das minhas reflexões.

A terceira categoria trabalha ainda com evocações que se entrelaçam ao sentido do ensino religioso como cultura. A cultura é justamente o somatório de elementos que compõem a vitalidade de um determinado povo. Rodrigues e Junqueira (2013) trabalham a importância da formação do professor de ensino religioso que se dedica ao ensino religioso, não como catequese, mas como um ensino escolar, considerando os aspectos fenomenológicos da religião. Do ponto de vista antropológico, nenhuma cultura é superior à outra e, assim, importante compreender também que nenhuma religião pode ser comparada com outra porque envolve crenças e valores de um determinado povo. Vemos na história de diversos povos que tanto o religioso quanto o político, por serem elementos culturais, muitas vezes estiveram totalmente imbricados e, por vezes, o poder político tentou impor uma dada religião para que as pessoas as seguissem como se fosse essa a única verdadeira. Eis o desafio do ensino religioso e das ciências da religião: valorizar cada religião como expressão cultural de um determinado povo que, como tal, deve ser respeitada e acolhida.

Em relação à sociedade, cita-se a última categoria de evocações que dialogam com a produção científica de Rodrigues, Junqueira e Filho (2015). Esses autores destacam a importância de o ensino religioso ser considerado expressão de uma preparação para o exercício da cidadania; ou seja, trata-se da necessidade de possibilitar que o estudante de ensino religioso disponha de condições para vivenciar em sua existência uma experiência, uma compreensão do aprender a dialogar com as diferentes tradições. Como nos afirma Gabriel (2019), isso não significa negar as próprias convicções religiosas, pelo contrário, é um processo de contínuo crescimento e aprofundamento na possibilidade do diálogo com o diferente. Dialogar com o diferente é condição fundamental para o exercício da cidadania.

4. Refletindo sobre a didática do ensino religioso

O pressuposto do nosso discurso centra-se na compreensão de que não basta conhecer religiões para poder ensinar religião. Existe uma cognição necessária para ministrar ensino religioso. Do contrário, podemos circunscrever a aula a um ensino meramente conteudista, pouco adequado metodologicamente ao ensino religioso. Nessa perspectiva, ressaltamos a necessidade de que o professor de ensino religioso parta de princípios que consideramos fundamentais para a consolidação de uma sociedade democrática que possibilita a concretização de um pluralismo religioso.

A humanidade já transitou por momentos em que o totalitarismo imperou e corremos o risco de novamente presenciar sistemas totalitaristas se implantarem e consolidarem-se como fonte incontestável de poder. Em sentido inverso, expõe-se a proposta de uma sociedade democrática que respeite a diversidade de opiniões e posicionamentos. Cada um de nós tem as próprias ideias e pensamentos que devem ser respeitados. Tal entendimento não significa que esse cada um se deixe dominar por um relativismo ético, acreditando que todos os posicionamentos estão corretos, queremos dizer e defender, sim, que é importante pensar que todos temos um histórico de existência e que esse histórico de existência determina muito daquilo que pensamos sobre nós mesmos.

Contreras (2017) apresenta a dimensão da proposta positiva que o Caderno Pedagógico do Ensino Religioso do Estado do Paraná oferece no âmbito das aulas de Ensino Religioso no Estado do Paraná: a linguagem deve ser pedagógica e não religiosa. Nesse sentido, “a sala de aula é um espaço inter-religioso, para troca, diálogo e convivência dos educandos” (CONTRERAS, 2017, p.15165). Uma das questões polêmicas que envolvem o ensino religioso é a da avaliação, tendo em vista que em alguns estados da Federação não se atribui nota e, nesse contexto, como avaliar o Ensino Religioso? Contreras afirma a esse respeito que:

O professor da disciplina precisa elaborar instrumentos que o auxiliem no registro tanto do educando sobre a apropriação dos conteúdos tratados nas aulas de Ensino Religioso. Isso significa dizer que o que se busca com o processo avaliativo é identificar em que medida os conteúdos passam a ser referências para a compreensão das manifestações do sagrado pelos alunos. A seguir, a modo de exemplo, algumas questões que poderiam orientar o processo avaliativo: Em que medida o aluno expressa uma relação respeitosa com os colegas de classe que têm opções religiosas diferentes da sua? O aluno reconhece que o fenômeno religioso é um dado de cultura e de identidade de cada grupo social? O aluno emprega conceitos adequados para referir-se às diferentes manifestações do sagrado? O aluno aceita as diferenças de credo ou de expressões de fé? (CONTRERAS, 2017, p. 15166).

O ensino religioso, assim, longe de ser doutrinador, deve contribuir para que as pessoas requebrem preconceitos e aprendam a dialogar com o diferente. É aceitável que, no âmbito da religião, entenda-se, enquanto crença comum dos membros de uma determinada instituição, que a verdade que defendem é a única verdade; tal entendimento não pode, porém, adentrar no mundo da instituição escolar em que se deve pautar pelo respeito ao diálogo sem agressões, prevalecendo a harmonia e o respeito mútuo. Há que se reconhecer que todas as religiões, ou, ao menos, grande grupo delas comungam o respeito pela dignidade da pessoa humana, a promoção do bem e a promoção da justiça.

Nesse contexto, de fundamental importância se faz a contribuição teórica de se resguardarem os direitos fundamentais prescritos pela Declaração de Direitos Humanos que, no seu artigo 18, assim afirma:

Art. 18. Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular. (UNESCO, 1948).

Essa liberdade de expressar uma determinada crença é de fundamental importância para se aceitar o respeito à consciência individual alheia. Outrossim, percebemos, ao longo da história, que toda vez que uma determinada religião esteve atrelada ao Estado, ela impôs seu modo de pensar hegemônico a outros que não participavam do mesmo ideário e da mesma forma de pensamento. Junqueira (2015, p. 56) assim vai se expressar sobre o ensino religioso:

O Ensino Religioso é o espaço apropriado para que o conhecimento, ou ampliação do conhecimento, quanto àquilo que é sagrado, possa acontecer de forma ampla, considerando a diversidade e a pluralidade de expressões – traço marcante e incontestável da população brasileira. [...] Mesmo com estudantes que não creem é possível, por meio da disciplina, favorecer o estudo do fenômeno religioso, enquanto traço cultural, presente nas tradições religiosas oportunizando a construção de uma postura alteritária, acolhedora e respeitosa com o que é diferente, pois, enquanto fomenta-se o estudo e o conhecimento científico, torna-se desnecessário, perseguir, vitimizar, menosprezar ou temer. (JUNQUEIRA, 2015, p.56-57)

Outro fundamento sobre o ensino religioso, segundo Junqueira (2015, p.40), é que se deve pensar a religião no âmbito do ensino religioso não a partir da religião e, sim, da escola. Nessa perspectiva, a instituição escolar oferece inestimável contribuição para a formação do cidadão e não para inclinação a uma determinada crença. Assim, faz-se de modo importante destacar a relevância do diálogo com o diferente no contexto da diversidade cultural em que estamos inseridos.

Conforme Junqueira (2015), a finalidade do ensino religioso “não é a de iniciação a uma confissão” (2015, p.78), “esse componente curricular tem mais liberdade e, ao mesmo tempo, maior compromisso em abordar os dados com o olhar no desenvolvimento integral do estudante, auxiliando-o a refletir e oportunizando olhar de diferentes perspectivas”.

5. Resultados e discussões

Os dados foram coletados por meio de questionários composto por 10 questões aplicado via *google forms*; 17 participantes do curso de pós-graduação em Ciências da Religião e Ensino Religioso da UENP participaram da investigação de natureza qualitativa. A questão 2 inquiria sobre o tempo de docência e as respostas ficaram do seguinte modo:

Tabela 1: Tempo de Docência dos participantes

TEMPO DE DOCÊNCIA	NÚMERO DE RESPOSTAS	PORCENTAGEM DE PARTICIPANTES
MENOS DE 05 ANOS	13	76,6%
ENTRE 05 E 10 ANOS	3	17,6%
MAIS DE 20 ANOS	1	5,9%

Fonte: Dados da pesquisa compilados pelos autores – Observação: as outras opções não tiveram respostas sendo que os períodos de opção foram organizados no espaço de tempo de 05 anos

Quanto à questão concernente à “se já ensinou Ensino Religioso”, dos 17 participantes, 14 responderam que não lecionaram ainda Ensino Religioso (82,4%) e 3 responderam que já ensinaram. Para esse artigo, recortamos a pergunta 7 - (Qual é a importância da didática no cotidiano do professor em sala de aula?) e questão 8 (Para você como poderíamos definir a didática?), porque acreditamos que as percepções sobre o ensino religioso, também estão atreladas às concepções sobre a didática, pois ambas caminham juntas.

Organizamos as respostas em categorias para facilitar a análise. E apresentamos algumas respostas exemplificando as categorias.

Em relação a **Questão 7 – Importância da didática no cotidiano do professor em sala de aula** identificamos três categorias que apresentamos abaixo, juntamente com alguns exemplos de falas dos pós-graduandos evidenciadas em cada categoria.

Categoria 1- Transposição didática

P1: *A didática é fundamental para que o professor faça a transposição de um conhecimento acadêmico para o ambiente da sala de aula do ensino básico de forma adequada.*

P13: *A didática é fundamental na intermediação do conhecimento sistemático e da aprendizagem do aluno.*

Categoria 2- Ensinar de modo técnico

P4: *Auxiliar e ensinar de modo técnico, mas simples, adaptando-se às condições e realidades dos alunos.*

P10: *Para uma prática educativa eficaz*

Categoria 3 – Encaminhar metodologias

P6: *Uma das grandes importâncias é sequenciar o conteúdo e apresentar metodologias distintas para apreensão dos conteúdos.*

P16: *A didática serve para não limitar uma aula apenas à reprodução de conhecimentos.*

As categorias identificadas na questão 7 evidenciam que as percepções dos pós-graduandos relacionam a importância da didática no cotidiano do professor em sala de aula com a sua **transposição didática**, ou seja, como esses conteúdos chegam até a sala de aula, bem com o **modo de ensiná-la** e com a forma de como se deve **encaminhar as suas metodologias de ensino**.

Podemos destacar ainda que com relação à importância da didática, ressaltou-se a dimensão da transmissão dos conhecimentos e de um ensinar por meio de técnicas. Nesse sentido, como já nos expressamos na fundamentação teórica, não basta um saber enciclopédico sobre as religiões, é necessário conhecer como ensinar os conteúdos de ensino religioso de forma a promover ao aluno uma capacidade de dialogar com o diferente (JUNQUEIRA, 2015).

Em relação à **Questão 8 – Definição de didática**, identificamos duas categorias que apresentamos abaixo, juntamente com alguns exemplos de falas dos pós-graduandos evidenciadas em cada uma delas.

Categoria 1 – Transmissão de conhecimentos

P4: Arte de ensinar e transmitir conhecimentos.

P13: Conjunto de instrumentos, procedimentos e ferramentas cognitivas utilizadas na mediação do processo de aprendizagem, permitindo que o aluno compreenda e aplique conceitos, bem como os diferentes temas sistematizados pelas diversas ciências em seu contexto de sociabilidade.

Categoria 2- A arte de ensinar

P6: A arte de ensinar, como diz a frase decorada. Eu diria que é a forma de garantir o ensino-aprendizagem, quando bem articulada.

P10: Procurar a forma mais simples de fazer o aluno entender.

P16: Didática para mim é a forma como a aula será ministrada, a organização para transmitir os conhecimentos e fazer com que os alunos assimilem e possam abstrair algum conhecimento.

As categorias identificadas na questão 8 evidenciam que as percepções dos pós-graduandos sobre a definição de didática estão relacionadas à **transmissão de conhecimentos** e **a arte de ensinar**. Ou seja, no tocante à didática, encontramos ênfase no entendimento da arte de ensinar. Nessa perspectiva, existe a arte de ensinar que muito contribui para que aquilo que é complexo se torne mais simples e de fácil entendimento. Pensando em uma didática do ensino religioso, percebemos que o grande desafio é o professor ter uma ampla bagagem cultural sobre as diversas religiões para contribuir com a aprendizagem dos alunos, estimulando-os a ampliar conhecimentos sobre as religiões e buscar compreendê-las também na dimensão de um fenômeno social.

Junqueira e Itoz (2020) destacam que o ensino religioso recebeu com a BNCC *status* da área de conhecimento; assim é apresentado na BNCC com competências gerais e específicas. Os autores destacam que a BNCC norteará tanto o ensino na educação básica quanto a formação de professores. Nesse sentido, para

cumprir com os objetivos propostos o ensino religioso, deve atender aos seguintes objetivos:

- a) Propiciar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e de cidadania. (JUNQUEIRA e ITOZ, 2020, p.85)

Junqueira e Itoz (2020) concluem suas reflexões sobre ensino religioso e BNCC, apontando que o ensino religioso tem um compromisso com a formação do cidadão habilitado a conviver com a diversidade. Nesses objetivos apontados para o ensino religioso conforme a BNCC, percebemos elementos evidenciados pelas evocações dos pós-graduandos que se encaminham no sentido da busca de um entendimento do ensino religioso enquanto conhecimento que contribui para uma reflexão sobre a importância de se valorizar o diálogo com o diferente numa sociedade pluralista.

Considerações finais

Ao nos debruçarmos sobre as percepções dos pós-graduandos em torno da questão do ensino religioso na educação básica, percebemos o quão desafiador é o cenário que permeia a realidade. O desafio é: primeiro, sensibilizar as lideranças para o desenvolvimento de políticas públicas que tenham como foco a formação de professores de ensino religioso; segundo, criar vagas em concurso específico para professores de ensino religioso.

Das palavras evocadas pelos 17 pós-graduandos em Ensino Religioso, emergiram as categorias que refletimos, a saber: palavras

relacionadas à religião; ao conhecimento; respeito à cultura, à sociedade. No conjunto das palavras, percebemos ênfase no diálogo com o transcendente e a importância do diálogo como caminho para possibilidade de convivência com a diversidade. Entender o ensino religioso como relacionado ao conhecimento parece-nos de fundamental relevância na medida em que, se o ensino religioso caminha nesse sentido, tem condições de constituir-se como uma disciplina escolar e não como catequese.

Impõe-se, sobretudo, que o ensino religioso trace uma abordagem privilegiando o pluralismo religioso, distanciando-se do proselitismo e de uma prática catequética do ensino religioso. Entendemos como um regresso significativo as decisões políticas ou jurídicas que, para cativar grupos religiosos, legislam ou defendem um ensino religioso escolar confessional. Partimos desse pressuposto para que o ensino religioso seja entendido como de fundamental importância na formação cidadã, por capacitar o educando a dialogar com o transcendente, evitando toda e qualquer forma de catequização. A catequese é particularmente importante, mas circunscrita ao espaço religioso; no âmbito do espaço público, o Estado deve comportar-se de forma secular, respeitando os limites de uma educação pública laica e democrática. É cômodo defender um ensino confessional quando se faz parte de tal ambiente, por exemplo, de um grupo majoritário, cristão; mas, e quando se é minoria dentro do espaço religioso brasileiro? Terá que aceitar a decisão coletiva de manutenção de uma determinada crença como predominante?

Enfim, ressaltamos a importância histórica no Norte Pioneiro da UENP como protagonista da formação de professores de ensino religioso que se concretiza na consolidação de um grupo de pesquisa sobre ensino religioso; criação de licenciatura de Ciências da Religião e da pós-graduação *latu sensu* que ora se concretiza com a primeira turma que está sendo formada neste ano de 2020.

Que o ensino religioso possa ser oferecido por profissionais capacitados para estimular a tolerância nos seus interlocutores, para que todos possam caminhar rumo a uma sociedade democrática,

pluralista, capaz de dialogar com as diversas tradições religiosas sem perder suas próprias convicções. E que todas as religiões possam se unir na promoção da justiça, na luta pelo respeito à dignidade humana e na defesa de uma sociedade democrática.

Agradecimentos

Ana Lúcia Pereira agradece a bolsa de produtividade da Fundação Araucária. Fábio Antonio Gabriel agradece bolsa de doutorado para a Fundação Araucária/CAPES e bolsa de pós doutorado da CAPES.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016

CONTRERAS, Humberto Silvano Herrera. A proposta didática do Ensino Religioso no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 13., 2017, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: Educere, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27143_14116.pdf. Acesso em: 23 jul. 2020.

GABRIEL, Fábio Antonio. **Minutos de Reflexão**. São Paulo: La fonte, 2019

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Ensino Religioso e Interdisciplinaridade**. Curitiba: IESDE BRASIL S/A, 2015

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; ITOZ, Sonia de. **O ensino religioso segundo a BNCC** in SILVEIRA, Emerson Sena da;

JUNQUEIRA, Sérgio (Orgs). O ensino religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental. Petrópolis: Vozes, 2020, p.74 a p.93

RODRIGUES, Edile Fracaro; JUNQUEIRA, Sérgio. **Fundamentando pedagogicamente o ensino religioso**. Curitiba: Intersaberes, 2013

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; FILHO, Lourival José Martins. **Perspectivas pedagógicas do ensino religioso:** formação inicial para um profissional do Ensino Religioso. Florianópolis: Insular, 2015

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração dos Direitos Humanos.** Paris: UNESCO, 1948

ESCRITA E ORALIDADE: ESPECIFICIDADES LINGUÍSTICAS

Elisângela Moreira
Josiane Cristina de Araujo
Patrícia Cristina Formaggi Cavaleiro Navi

Introdução

O presente texto tem por objetivo apresentar a contextualização histórica acerca dos conceitos de Escrita e Oralidade, bem como, ressaltar as considerações sobre o ensino da linguagem escrita e da linguagem oral atrelado ao processo simultâneo de alfabetizar e letrar. Possui o intuito de evidenciar as relações existentes entre as duas modalidades comunicativas e explicitá-las sob a visão linguística.

Escrita

Para consolidar os conhecimentos acumulados ao longo da historicidade ou socializar-se, convencionou-se intervir as ações e pensamentos humanos por meio da produção da linguagem. É possível considerá-la permissiva entre os três períodos da sociedade: passado, presente e futuro; uma vez que possibilita transmitir as abstrações ou atos concretos transcorridos em diferentes estágios da evolução humana.

A linguagem é constituída como a concessão proeminente entre a sociedade desde a humanidade primitiva. Surgiu a partir da finalidade, sobretudo de comunicação, desagregando-se de um viés de um ato isolado de representatividade da língua, com o intuito de externar o pensamento dos indivíduos e propiciar a relação com o outro. Inicialmente, eram realizadas marcas gráficas (traços, linhas, figuras, etc.) com materiais de caráter natural a fim

de registrar os acontecimentos e linear trajetos perpassados pelos povos entre rochas e cavernas, por exemplo (BOTELHO, 2012).

Essa forma de expressão denomina o princípio do uso da escrita, sendo instituída por representações de símbolos e codificações gráficas. Sob a constituição de significado, passou-se a ser distinguida como “Um meio de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica” (MARCUSCHI, 2001, p. 26).

Derivada de caráter comunicativo, a linguagem é caracterizada como um meio de interação usual entre as relações sociais. Assim, “A linguagem constitui um processo de significação: supõe a faculdade de representar a realidade por meio de signos [...]” (KLEIN, 2006, p. 25). É a responsável por referenciar significado para as interações linguísticas entre os indivíduos. Propriamente humana, atribui signos verbais e/ou linguísticos escritos e/ou orais. Contudo, dependente da condição do interlocutor.

A escrita é a primeira modalidade de expressão concreta ensinada à criança, posteriormente às reproduções de rabiscos e garatujas involuntárias realizadas em desenhos, marcando as primeiras tentativas de escrever uma letra formalmente. A construção dessa habilidade envolve os aspectos: psicomotor, cognitivo, técnico e, sobretudo, reflexão com ênfase aos requisitos iniciais da escrita.

Psicologicamente, o processo desde o contato inicial com os instrumentos que proporcionam a aproximação entre a criança e a escrita até a aquisição formal escolarizada perpassa fatores cruciais para que o desenvolvimento cognitivo seja efetivado. Cada criança tem o próprio período de aprendizado. Motivações relacionadas às habilidades psicomotoras, às condições ambientais de convívio, sejam familiar ou escolar, resulta a forma como o pensamento infantil internaliza esse percurso. Cada requisito possibilita que o professor aproprie do conhecimento já adquirido pela criança e com isso possa fazer uso da mediação para prosseguir com a intervenção escrita (LURIA, 2016).

A psicologia educacional considera também, o início da construção da escrita convencional, a partir da Alfabetização básica – momento em que a criança escolariza-se e passa a ser condicionada a reproduzir signos pré-estabelecidos e moldados. Em vista disso, os estudos sob a perspectiva sócio-cultural pautaram-se em pesquisar o desenvolvimento da escrita por meio de estágios evolutivos: “Em contraste com um certo número de outras funções psicológicas, a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” (LURIA, 2016, p. 144). Sendo, pois, incitada por meio de estímulos que a permita compreendê-la enquanto um instrumento auxiliar e funcional para o seu uso:

Para uma criança ser capaz de escrever ou anotar alguma coisa, duas condições devem ser preenchidas. Em primeiro lugar, as relações da criança com as coisas ao seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo o que ela encontra inclua-se em dois grupos principais: a) ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca; b) ou os objetos são instrumentais, isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, e só têm sentido enquanto auxílio para a aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de algum objetivo, e, por isso, possuem apenas um significado funcional para ela. Em segundo lugar, a criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios, e nesse caso eles já funcionam como sugestões que ela mesma invoca. (LURIA, 2016, p. 145).

O processo da internalização enquanto vertente de aprendizado da escrita só é apreendido, posteriormente à função significativa do ato de escrever. O desenvolvimento da linguagem é intrínseco para tal habilidade, pois “Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança” (LURIA, 2016, p.114). Inicialmente, a criança perpassa os sentidos de instrumentá-lo enquanto rabiscos simbólicos e imitativos, dissociados de significado, dimensão e descrição codificada das

palavras. Para que haja o sentido de escrever alguma palavra, a criança necessita unificar a necessidade de fazê-lo e atribuir significação a ela:

Assim, a apropriação da língua escrita significa mais do que aprender um instrumento de comunicação: é, sobretudo, a possibilidade de construir estruturas de pensamento capazes de realizar abstrações necessárias à apreensão da realidade concreta. (CAVAZOTTI, 2008, p. 19).

O aprendizado requer a consumação das funções mentais atrelada ao desenvolvimento do pensamento abstrato em produções manuscritas. Trata-se, pois, de reconhecer a noção verbal em situações variadas, mediadas pela intervenção de um indivíduo caracterizado para evidenciar tal relação: de um lado, o aprendizado - um conjunto de organização do desenvolvimento mental; do outro, o objeto em pauta - a escrita.

Do ponto de vista da Linguística, a escrita é discutida sob o parâmetro da construção das palavras. Equivocadamente, ainda há práticas atuantes nas salas de aula em que o ensino da escrita seja atrelado à compreensão ortográfica e gramatical desde o início do processo de Alfabetização. Isso porque ainda há a compreensão de que o ato de escrever está unicamente relacionado com a construção verbal das palavras, em ordem sequencial e estilista. Além de interferir negativamente na efetivação de alfabetizar-se, esse equívoco acarreta psicologicamente a frustração do alfabetizando, ao se sentir incapaz diante de correções exacerbadas do professor no período antecipado da aprendizagem.

A criança quando emerge às interações escritas, age inicialmente com o intuito perceptivo. Desperta as possibilidades de descobrir a intencionalidade dos objetos de escrita – giz de cera, lápis, canetas, pincéis, etc.; reconhece os desenhos até então expressos frequentemente, desordenados, como subjeção de um símbolo gráfico - letra. Posteriormente, subtende-se que há uma semelhança entre as representações escritas e o seu vocabulário

oral: prática comumente instigada pela reprodução do próprio nome e subjetivos inerentes ao seu conhecimento. Após a assimilação dos requisitos psicomotores e técnicos, torna-se apta a entender a ordem estrutural das frases para por fim, organizá-las em um texto propriamente convencionalizado.

A escola, muitas vezes, preocupa-se em mecanizar o ensino da escrita e desconsidera o fato de integrar a criança à aproximação com a nova realidade. Os primeiros anos de escolarização requerem entre tantas adaptações, reconhecer as diversas possibilidades de se escrever:

Para nós, adultos, qualquer A é A, seja ele escrito como for. Quando a criança começa a aprender a escrever ninguém lhe diz isso e, muitas vezes, ela fica admirada diante das coisas que a professora (e os adultos) fazem com as letras. Com o tempo acaba aprendendo indiretamente o que a escola pretende. O grande problema nesse caso é que a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever, joga com a criança sem lhe dizer as regras do jogo. (CAGLIARI, 2003, p. 97).

Um ensino sem direcionamento intuitivo não gera aprendizagem, pois além de não possuir significância, é despretensioso de valor simbólico. Essa pretensão é válida para qualquer área de conhecimento. Quando são expostas as modalidades existentes de letras, por exemplo: cursiva; bastão; maiúscula ou minúscula e explicadas que, independente da situação de seus usos, são todas letras, a visão da criança se expande.

Situar-se diante do conhecimento é um dos fatores propensos ao interesse. Sem mencionar as dificuldades de aprendizagem da escrita recorrentes de vários motivos, não encontrar necessidade para tal prática ou não visualizá-la rotineiramente fazem submergir a incitação à produção da linguagem escrita e interromper a capacidade de se integrar às condições da leitura.

No entanto, a motivação para a prática da escrita não consiste apenas nas explicações acerca da importância e necessidade de fazê-la. Para que esta seja solidificada, é possível estabelecer uma

contextualização entre os conteúdos e a possibilidade autônoma da criança exercer uma função real com as letras. Um ambiente alfabetizador pode garantir uma experiência cultural e significativa, conforme Barbosa (1994) alega:

É desse modo que a escola proporciona uma experiência rica de situações de uso da escrita, favorecendo especialmente aquelas crianças que não tiveram a oportunidade de viver estas experiências em seu meio social e familiar. As crianças que provêm de ambientes povoados de livros e de leitores encontram maiores facilidades de êxito na aprendizagem da leitura e da escrita justamente por causa dessas experiências prévias com o mundo da escrita. (BARBOSA, 1994, p. 129).

Com ênfase ao cerne da prática centralizada em alfabetizar e letrar, simultaneamente, apresentar os materiais de uso da escrita, como por exemplo, livros, revistas, placas de trânsito, cartas, etc., permitirá induzir as crianças a identificarem as variadas formas de se reproduzir a escrita e, principalmente, apropriar-se das intencionalidades comunicativas e sociais de tais acessos. O papel mediador do professor ao aprendizado da leitura e da escrita engaja a autonomia para a exploração do mundo letrado:

Mesmo antes que a alfabetização confira certa independência de leitura à criança, o contato individual e silencioso com o livro tem função educativa, porque prepara o leitor para os contatos diretos entre as imagens lidas e o desenvolvimento de emoções e do imaginário, sem que haja intervenção e invasão do adulto. (COSTA, 2013, p. 47).

Diante dessa situação, propiciar a relação criança e escrita; permitir a criança interagir, tentar e descobrir cada necessidade e significado do processo inicial da aquisição da linguagem escrita e reconhecê-la trazem consonância aos estudos das autoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Ambas desenvolveram uma pesquisa relativa à inserção do construtivismo ao âmbito educacional, especificamente na Alfabetização, cuja interveio o livro intitulado “Psicogênese da Língua Escrita” (1999). As reflexões acerca desse

estudo ressaltam que a criança faz o descobrimento da escrita por meio de hipóteses construídas acerca do sistema de escrita. Considerando o eixo piagetiano, até a formalização das palavras, a Alfabetização é percorrida em algumas fases, sobretudo, sem alegá-las errôneas em algum momento da aprendizagem. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) as definem em:

Pré-silábico:

Essa fase é caracterizada pelas representações denominadas garatuja, ou seja, a realização de traços sem intencionalidade de formação das letras. Não ocorre a estruturação das letras convencionais e ainda não é reconhecida a relação entre a escrita e a fala;

Silábico:

Nessa fase surge a percepção entre a fala e a escrita, com isso a criança passa a representar a palavra por sílaba. Sendo, pois, com valor sonoro, quando representa a letra respectiva à sílaba tônica da palavra ou sem valor sonoro, representando a sílaba com um número variável de letras;

Silábico-Alfabético:

Ocorre nessa fase a junção das fases: silábico e alfabético, pois a criança passa a escrever a palavra de acordo com o seu nível linguístico. Ela poderá representar a palavra de acordo com a letra da sílaba dominante da palavra, sendo constituída por uma letra por sílaba;

Alfabético:

A última fase é relativa à escrita e leitura gráfica, convencionalmente das palavras. Neste momento há o

reconhecimento entre os fonemas (sons) e os grafemas (letras), assim a escrita é realizada organizadamente. Há também a utilização da gramática, pois se subentendem as colocações das regras normativas.

Ao decorrer os níveis de hipóteses, o enfoque do processo tende a demonstrar o significado dos textos escritos ao invés de perpetuar a memorização mecânica, ou seja, a interpretação das palavras, frases e textos antecede a compreensão das partes – as letras. Faz parte primordial do alfabetizar-se, estabelecer as cognições inerentes ao ato manual e mecânico de escrever. São necessários, o domínio do código e a estruturação deste. Em contrapartida, a realidade atual faz-se indispensável limitar esta prática. O intuito é desmistificá-la e norteá-la à finalidade de compreensão coerente e coesa dos contextos de usos da linguagem. Cavazotti (2008) infere o objetivo desta vertente:

O ensino da língua escrita, em qualquer nível, também no período da alfabetização, tem por objetivo produzir um leitor/escritor competente – portanto, ressaltando-se que os recursos discursivos podem ser aprimorados indefinidamente, e que os conteúdos que deles derivam devem ser abordados desde o início da alfabetização, embora se estendam ao longo de toda a formação escolar do aluno na Educação Básica. (p. 26).

A centralização do ensino da língua escrita não é apenas percorrida durante o processo de alfabetizar e letrar nos primeiros anos de escolarização. Apropriar-se dessa habilidade envolve uma multiplicidade de recursos envolventes ao uso da linguagem. A sociedade grafocêntrica da atualidade está em constante modernização tecnológica, econômica, científica e, conseqüentemente, social. Para promover tais avanços, ancora-se no compartilhamento de informações midiáticas por meio das modalidades escritas. São diversas as possibilidades de utilização dos signos verbais, desde frases e textos às representações expressivas.

Partindo dessa premissa, marcar o início da aprendizagem com a produção de textos é uma oportunidade simbólica para que os alunos exerçam a imaginação e a interpretação em conjunto com o emprego do domínio das regras ortográficas e gramaticais. Vale ressaltar que depois de orientado, o exercício de produção deve conceber a autenticidade da criação autoral, seja da história, redação ou outro gênero ocasionado, para que assim, o professor possa identificar as hipóteses abordadas por cada aluno. Todavia, após concluídas as produções, o momento de leitura e correção é imprescindível às funções do professor:

[...] cabe ao processo pedagógico levar o aluno à compreensão dos princípios que regem a ortografia e a sintaxe e, ao mesmo tempo, promover exaustivamente situações de produção e interpretação de textos como forma de garantir o exercício criador ali onde tais regras são insuficientes ou passíveis de novidades. Cabe lembrar que o aluno, ao chegar à escola, já é falante da língua, possuindo, portanto, um significativo domínio prático dos elementos e estruturas linguísticos. Saber usá-los, porém, não significa, necessariamente, compreendê-los; daí a importância de retomá-los, no processo pedagógico, reflexivamente. (KLEIN, 2006, p. 26).

Por outro lado, a intencionalidade deve atrelar-se ao sentido de apropriação linguística da Língua Portuguesa, sem desvencilhar-se das contribuições para a expansão de conhecimentos letrados, pois “Se nos preocupamos somente com a adequação do texto às estratégias da alfabetização [...], transformamos o texto em pretexto, excluindo a construção contextualizada do sentido que deve envolver os pequenos leitores (FRANCHI, 2012, p. 149). A escrita e a leitura, propriamente apreendidas, não são utilitaristas a ponto de se distanciarem da razão prazerosa a serem submetidas.

Compreende-se a linguagem escrita enquanto fator de liberdade comunicativa e de socialização. Embora ainda seja equivocadamente vista como fator de segregação econômica entre os indivíduos que a domina. Uma perspectiva de Alfabetização e

Letramento que vise integrá-la igualmente, independente de diversidade social, cumpre de maneira eficaz o papel educacional. Agir de maneira oposta prova o contínuo da desigualdade, pois, conforme alega Cavazotti:

[...] privar o homem da possibilidade de domínio da língua escrita implica subtrair-lhe a condição plena de interação sociocultural que lhe permite o acesso ao acervo de experiências (conhecimentos) codificadas em língua escrita. (2008, p. 17).

Ao estar em consonância com as práticas escritas, sobretudo letradas, são asseguradas as experiências vivenciadas em algum momento de interação e permitidas serem compartilhadas, transformando-as de abstratas em palavras acessíveis. Além disso, a aproximação com o aprimoramento da escrita é benéfica para outras vertentes de conhecimentos. O reconhecimento do papel da linguagem é, sem dúvida, um dos primeiros passos para o início de um trajeto acolhedor com a expressividade verbal, oral e comunicativa.

O Letramento desencadeia uma vertente ampla ao que se diz respeito à linguagem escrita. Sob o objetivo de enfatizar as funções sociais acerca do emprego verbal, evidenciam-se diversos gêneros textuais e discursivos para solidificarem os contextos usuais. A escrita é o marco inicial do desenvolvimento linguístico. Mormente, há de se considerar que a ação tripla: escrever, ler e pronunciar é ordenadamente provinda da prática reflexiva de juntar as habilidades sistematicamente ensinadas da alfabetização à amplitude do Letramento.

Oralidade

Anteriormente à apropriação alfabética, o meio de comunicação predominado pela sociedade era a fala: “Uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos” (MARCUSCHI, 2001, p. 25). A capacidade de se expressar oralmente

é, por vez, inata do ser humano, portanto, não depende de compreensão sistemática linguística para sua execução. Sendo assim, é desenvolvida antes do início da Alfabetização, por meio da interação comunicativa entre a criança e as pessoas de seu convívio. Destaca-se como um desenvolvimento intrinsecamente mediado e dependente de estímulo.

A linguagem oral permite a externalização do pensamento e a transmissão discursiva da construção elaborada dos signos visivelmente internalizados. O início da oralização dá-se mediante necessidade de comunicação dialógica e interativa entre a criança e o ambiente usual de seu convívio.

Entretanto, a apropriação desenvolve-se acarretada de pré-estímulos intencionais à expressão: balbucios, gestos, impulsões, etc. Torna-se, a partir disso, necessário o desenvolvimento da pronúncia sequencial entre palavras e frases. A fala tem o intuito expressivo imediato e utiliza o aparato natural do ser humano: a voz. Marcuschi (2001) ressalva o caráter distinto entre esta e a oralidade, considerando, pois, o ato de oralizar inter-relacionado ao Letramento. Para o autor, a fala é:

Uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais formal à mais informal nos mais variados contextos de uso. (MARCUSCHI, 2001,p. 25).

A linguagem oral é concedida em diferentes momentos de interação verbal e deve ser desenvolvida sob as premissas: dialógica, discursiva, interativa e variante. Dependente, sobretudo, da cultura oral predominada; vinculada às convenções sociais de usos. A oralidade é considerada um fator antecedente à imersão escrita, todavia, atrelada à apreensão letrada e comunicativa.

Em recursos prosódicos, os conceitos de Fala e Oralidade são distintos, devido à influência do Letramento nessas duas perspectivas. A fala tende a ser caracterizada em “fala pré-letramento” e “fala pós-letramento”, de acordo com o nível de

Letramento adquirido pelo falante (BOTELHO, 2012). A Oralidade condiciona à culturalização das sociedades letradas, pois se atribuem modalidades específicas para a realização desta. Em contra partida, o conceito de Fala é apresentado conforme a descrição do linguista Marcuschi (2001):

Seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral [...] sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica. (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

Cada qual, fala e oralidade, é uma habilidade inata ao desenvolvimento humano, entretanto, a primeira, caracteriza-se pela espontaneidade, agilidade e frequência de uso. As formas discursivas expressadas pelas crianças ao início do processo de Alfabetização são recorrentes das marcações da fala casual e informal habituais. Por esse sentido, as produções textuais escritas iniciais tendem à aproximação exata da pronúncia prosaica das palavras:

[...] o modo mais natural de ligar os primeiros “escritos” e a linguagem é o de integrá-los à conversa espontânea dos alunos. É nesse espaço da oralidade que esses “escritos” se tornam significativos, como parte de processos expressivos mais amplos e criativos em que o alfabetizar letrando se ancora. (FRANCHI, 2012, p. 107).

A linguagem já reconhecida pela criança perpassa, muitas vezes, uma desconstrução verbal escrita e verbal durante a escolarização ao se deparar com a convencionalidade da construção escrita e pronunciada das palavras. As habilidades de escrita e leitura estão intrinsecamente associadas ao conhecimento da relação entre a letra e a correspondência do som equivalente a ela. Sob esta perspectiva, a criança internaliza a função mecânica de

escrever e passa a pronunciar as palavras de forma paralela para estabelecer proximidade com o ato de ler. Tal recorrência justifica-se pelo encadeamento da consciência fonológica, denominada por Piccoli e Camini (2012, p. 103):

A consciência fonológica pode ser agrupada como um conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, conseguindo segmentar unidades maiores em menores. Tais capacidades são fundamentais na alfabetização, tendo em vista que da consciência fonológica depende da série de processos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Adquirir a consciência fonológica durante a preparação da codificação e decodificação da linguagem escrita em particularidades consecutivas: grafemas, fonemas, sílabas, palavras é requisito resultante da oralidade incitada à criança. Portanto, relacionar a prática da leitura com o diálogo usual, todavia, atrelando-se à significância deste contínuo, faz com que a oralidade seja apreendida com estímulo de práticas letradas. Ou seja, o papel do professor nesta ação requer desmistificar a idealização de apenas sequenciar cópias manuscritas e passar a salientar o uso de gêneros discursivos para que os alunos possam também expressar-se oralmente.

A oralidade faz parte do alfabetizar-se e letrar-se, pois é uma habilidade pretensiosa da formalidade. Ao realizar, por exemplo, uma atividade que unifique as técnicas do escrever, ler e pronunciar, a criança está exercendo as funções inerentes ao que propicia à Alfabetização e ao Letramento. Primeiramente, para a realização desta atividade, além das habilidades motoras de escrita adquiridas, é necessário interpretar, compreender e criar uma possibilidade de narrativa coerente para que seja compreendida pelos ouvintes.

Uma das principais especificidades comumente atrelada à linguagem oral menciona a capacidade coerente de proferir um

discurso, em tempo ágil e de acordo com o nível de conhecimento adequado ao público. Por outro lado, ao produzir um texto escrito, há planejamento antecedente, correções, organização estilística, etc. Há diferença entre conversar em um ambiente descontraído, sem intencionalidade formal e realizar uma comunicação informativa.

Falar e oralizar são fatores dependentes da contextualização e trabalhá-los junto ao processo de alfabetizar e letrar é primordial para o reconhecimento da necessidade de usos da língua, além, é claro, de acarretar aprendizados inerentes à caracterização da Língua Portuguesa, como por exemplo, as convenções de gêneros, sejam textuais ou discursivos, o emprego da ortografia e gramática, entre outros.

O ensino da linguagem oral possui o objetivo de contribuir com a comunicação e expressão dos alunos. No entanto, há outra finalidade concernente, a caracterização individual. “O enunciado - oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal - é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve)”. (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Oportunizar a autenticidade dos alunos ao produzirem um texto ou pronunciarem um relato em sala de aula são características de incitação aos estímulos verbais. De outro modo, para efetivarem tais possibilidades, o professor utiliza gêneros textuais ou discursivos. Bakhtin (2011) alega o equívoco de tal procedência, quando a escolha dos gêneros não é organizada mediante planejamento e contextualização com a aprendizagem escrita ou oral. Uma das razões, apontada por Correia; Ferreira, (2019), diz-se respeito ao desconhecimento da designação de “gênero textual” e à convenção da intitulação “tipo de texto”:

É nesse sentido, que começamos a compreender a diferença entre “tipo de texto” e “gênero textual”. Enquanto este último, devido a sua natureza sócio-histórica, está centrado em aspectos sociodiscursivos, por determinar a relação comunicativa estabelecida entre falante e ouvinte, o primeiro concentra-se nos

aspectos linguísticos e formais, cuja preocupação é com os critérios internos da linguagem [...] (p. 153-154).

Esclarecer a intencionalidade dos procedimentos de um determinado conteúdo é imprescindível a qualquer modalidade de ensino. O aluno sente-se, muitas vezes, sendo julgado ao falar publicamente em sala de aula. Por esta razão, retrai-se e não se expressa. Quando o professor oportuniza o diálogo, deve, prioritariamente, garantir que seja um momento de interação propenso ao compartilhamento de pensamentos, socialização e conhecimento entre aluno-aluno/aluno-professor. Esta prática, além de induzir a espontaneidade e segurança à criança, leva a intencionalidade de sondagem acerca do vocabulário, tempo de fala, provindo do reconhecimento que pronunciamos orações. Faz-se necessário haver pausas (caracterizadas pelo uso das vírgulas e pontos), coerência das ideias expostas e outros seguimentos ou representações presentes da escrita.

Entretanto, uma estratégia docente com o objetivo de aprimoramento de questões referentes à consciência fonológica durante o processo de Alfabetização e Letramento; é desvencilhar o julgo “adequado” ou “incorreto” ao pronunciar as palavras. É uma maneira de mostrar à criança que as palavras e expressões proferidas por ela e por interlocutores, são concretamente escritas e podem apresentar mais de um significado. Afinal, “As regras e as exceções são forjadas no reino da língua, do sistema abstrato, imóvel e apartado da linguagem da vida. As regras travam, controlam, mandam dizer”. (ARENA, 2019, p. 17). Razão que vai de encontro à proposta de libertar a comunicação da criança.

As modalidades escrita e oral são variadas em cada contexto, pois são derivadas das colocações linguísticas. A Língua, propriamente dita, nunca se encontra estagnada, reelabora-se em sociedade, indivíduo e necessidades. Assim, linguisticamente, “é comum [...], distinguir-se língua e fala, caracterizando-se a primeira como social e a segunda como rigorosamente individual”. (KLEIN, CAVAZOTTI, 2009, p. 27). Vale ressaltar que as convenções predominadas acerca

das formas de falar, embora sejam individuais, são moldadas pelas influências culturais e sociais, por isso o Letramento possui papel principal ao constituí-la.

Outra vertente acerca das contribuições entre Oralidade e Letramento ao alfabetizar e letrar, é a relação influente da oralização sobre a leitura. Ao estabelecer um vínculo claro e coeso com o pronunciamento das palavras, este se infere tanto em melhorar a leitura quanto à habilidade dialógica. Ambas as práticas aperfeiçoam-se por meio de influências mútuas das situações que ocasionam interações linguísticas:

[...] alunos em cujas memórias não se detectam, com facilidade, manejos intertextuais e habilidades languageiras e narrativas tendem a experimentar problemas sérios durante a escolarização da leitura e da escrita. (BELINTANE, 2010, p. 692).

A dificuldade em escrever e ler e até mesmo o desinteresse pelo contato verbal, é, muitas vezes, provinda de uma falha sutil do professor: a falta de escuta. Principalmente o ato de falar, assim como realizar uma leitura em voz alta, por exemplo, está mais relacionado às questões psicológicas que cognitivas. Por desequilibrações emocionais e insegurança diante de pessoas desconhecidas, a criança não perpassa sua subjetividade. Belintane (2010) menciona uma experiência com uma criança de onze anos, apresentando defasagem na Alfabetização:

Engajou-se nos atendimentos a partir da valorização de um significativo indício obtido quando, ao parafrasear a parlenda “Hoje é domingo”, retomou em tom de gracejo o trecho “a gente é fraco/cai no buraco/o buraco é fundo/acabou-se o mundo” e acrescentou: “eu caí no buraco quando era pequeno”. Como viu que a pesquisadora valorizou sua fala, continuou: “Minha mãe diz que eu não aprendo a ler porque caí no buraco e o fogão caiu na minha cabeça”. A pesquisadora valorizou a associação entre “não ler” e “cair no buraco” e juntos refizeram a parlenda citando comicamente a situação de [...] cair no buraco. Essa delicada escuta de sua situação

o levou a gostar mais dos textos usados em aula e das brincadeiras com palavras. Pouco tempo depois, [...] foi se engajando muito bem nos atendimentos e, pouco a pouco, escapando da incômoda posição que a fala materna o pôs; no final, afirmava que iria mostrar pra sua mãe que ele sabia ler, que a história de “cair no buraco” não era verdadeira. (p. 692).

A experiência acima relata a proximidade entre o vínculo afetivo e os resultados benéficos em razão disso para a aquisição da aprendizagem. Associar os acontecimentos do cotidiano é um dos hábitos mais recorrentes que as crianças dialogam em sala de aula. A partir disso, pode-se criar uma intervenção que desperte a criatividade e o desenvolvimento linguístico ao representá-las verbalmente. De fato, traz objetividade ao escrever ou ler algum gênero textual com a própria identidade, a ler histórias de autores mencionados há décadas e não relacionar a contextualização à realidade da criança. Fazem-se necessário sim, as duas vivências. No entanto, despertar a curiosidade e mantê-la ativa é uma ação, por vezes, fracassada na sala de aula por não tornar a atividade significativa.

Resta aos professores, diversificarem os gêneros textuais e discursivos, e, sobretudo, fazerem a escuta ser atividade essencial no cotidiano escolar entre aluno e professor e entre a socialização coletiva. O aluno só encontrará razão ao se inserir em uma cultura imersa de escrita e leitura, compreenderá as noções semânticas e sintáticas da língua e sentir-se-á confortável ao se pronunciar, quando houver finalidade simbólica para isso.

As discussões acerca das distinções ou semelhanças entre a escrita e a oralidade perpetuam pesquisas há certo tempo nos campos da Linguística, Sociolinguística e Educação. E não se findaram. O trio, escrita, leitura e oralidade, considerável para o desenvolvimento linguístico não se trata de elencar superioridades entre si. Houve-se um momento em que predominava a equívoca compreensão:

Na concepção antiga, oralidade e escrita ocupavam as extremidades de uma linha reta. Eram opostas. Nessa dicotomia, atribuía-se à linguagem escrita um valor superior. Atualmente, porém, oralidade e escrita vêm sendo vistas como duas práticas discursivas que interagem e se completam no contexto das práticas sócio-culturais. (BOTELHO, 2012, p. 28).

Contudo, a partir dos pressupostos teóricos, infere-se, atualmente, que “Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia”. (MARCUSCHI, 2001, p. 17). São duas variantes responsáveis pela comunicação e interação humana, iniciadas pelos estímulos antecessores à escolarização e organizadas, coerentemente, durante os anos de inserção ao Ensino Fundamental. Todavia, não se limitam. Enquanto racional, o escritor, o leitor e o indivíduo é capaz de aprender e desenvolver-se, ininterruptamente.

Referências

- ARENA, Buim Dagoberto. A palavra na vida, a vida na escrita. In: ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de (orgs.). **A vida na escrita e a escrita na vida: um encontro entre Vigotsky, Voloshinov e Freinet**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BELINTANE, Claudemir. Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. **Educação e Pesquisa** v. 36, Epub 06-mar-2010. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art

text&pid=S1517- 97022010000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 abr. 2020.

BOTELHO, José Mário. **Oralidade e escrita na perspectiva do letramento**. São Paulo: Paco, 2012.

CAGLIARI, Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2003.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do Ensino da Literatura Infantil**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

CORREIA, Joelma Reis; FERREIRA, Edith Maria Batista. Ensinando a ler e a escrever no ciclo de Alfabetização e Letramento pela porta dos gêneros discursivos. In: ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de (orgs.). **A vida na escrita e a escrita na vida: um encontro entre Vigotsky, Voloshinov e Freinet**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KLEIN, Ligia Regina. **Fundamentos teóricos da Língua Portuguesa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2006.

_____; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa**. Curitiba: IESDE, 2009.

LURIA, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: VIGOTSKY, Lev Semyonovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich; LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14 ed. São Paulo: Ícone, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patricia. **Práticas pedagógicas em Alfabetização, espaço, tempo e corporeidade: eixos Linguísticos da Alfabetização**. São Paulo, 2012.

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: O USO DA GAMIFICAÇÃO COMO FERRAMENTA ENGAJADORA NO APRENDIZADO DE EQUAÇÕES ALGÉBRICAS

Vinícius Silva Maciel de Sousa
Irani Parolin Sant'Ana
Claudinei de Camargo Sant'Ana

Introdução

No que se refere à Educação, as novas estratégias e possibilidades podem representar grande ganho para estudantes e professores, sendo uma delas a utilização da Gamificação. Nessa perspectiva, apresentamos o desenvolvimento de atividades para o Ensino de Matemática utilizando o jogo adaptado denominado “A senha”. Nessa pesquisa contamos com a participação dos estudantes do ensino Fundamental.

Ao longo do tempo, a Matemática foi caracterizada como uma ciência formal, abstrata e rigorosa cuja temática é frequentemente debatida nas disciplinas de cunho pedagógico do Curso de Licenciatura de Matemática da Universidade Sudoeste da Bahia – UESB, Campus de Vitória da Conquista/Bahia. Os docentes da instituição visam orientar e apresentar opções de metodologias para o ensino da matéria, frequentemente ressaltando a importância de se evitar a simples reprodução dos livros e manuais, a fim de favorecer a construção do conhecimento. Para tanto, eles trabalham com atividades que despertem o interesse e a motivação dos estudantes, e que permitam maior interação entre docentes e discentes no que diz respeito ao saber matemático, com isso possibilitando a busca de significações dos conceitos a serem construídos.

As primeiras iniciativas sobre o desenvolvimento desta pesquisa sugeriram ao longo da ministração das disciplinas pedagógicas oferecidas no curso de Licenciatura em Matemática na UESB, inicialmente em “Teorias e Tendências do Ensino-Aprendizagem da Matemática”. Nessa disciplina foram promovidos debates e discussões relacionados à área da Educação e da Educação Matemática em seus diversos níveis. Posteriormente, no período da regência do “Estágio Supervisionado I”, foi possível observar a dificuldade que os educandos tiveram com as equações algébricas.

Pesquisar as ações desenvolvidas em disciplinas da licenciatura é desenvolvida amplamente, podemos citar por exemplo as pesquisas (SILVA, PRADO, SANT’ANA, SANT’ANA, 2011), (SANT’ANA, SANT’ANA, EUGENIO, 2012), (ALMEIDA, SANT’ANA, SANT’ANA, 2013) e (SANTOS, SANT’ANA, SANT’ANA, 2015), (SANTOS, SANT’ANA, 2020), (BARRETO, SANT’ANA, SANT’ANA, 2020), abordam a produção e a importância da realização dos estágios.

Durante a busca por atividades que despertassem a atenção dos estudantes, surgiu a ideia de trabalharmos com jogos, visto que estes geralmente estão associados a divertimento, brincadeiras, passatempo, mas que, de certo modo, possuem regras que devem ser observadas durante a realização das atividades. Além disso, o jogo é considerado um processo lúdico e criativo, de maneira que pode vir a contribuir para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem da Matemática. Destarte, pode ser também uma ferramenta eficaz no processo educativo – ou seja, uma forma inovadora para despertar nos educandos o interesse pela aprendizagem (DUARTE, 2009).

Compreendendo que a aprendizagem baseada em jogos é um meio eficaz de despertar nos jovens a motivação e o desejo de aprender, nosso objetivo, aqui, é utilizar o jogo “A senha”¹ como

¹ Este jogo é uma adaptação do jogo *Mastermind* (no Brasil, *Senha*), inventado por Mordechai Meiwowitz e distribuído inicialmente pela Invicta Plastics. Publicado em

recurso didático-pedagógico para auxiliar o ensino dos conceitos de Equação do 1º Grau. No desenvolvimento da pesquisa, trouxemos a questão *De que forma o jogo “A senha” e a gamificação podem auxiliar no ensino de Equação do 1º Grau?* como norteadora para este trabalho. Ele foi desenvolvido em uma escola Estadual da cidade de Vitória da Conquista/Bahia, na turma do 7º ano do Ensino Fundamental II, com 36 estudantes na faixa etária entre 11 e 12 anos. No mais, as ações foram se adequando e ajustando à ideia do jogo na perspectiva da gamificação.

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo e exploratório, tendo em vista que “a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, possibilitando ao pesquisador construir análises que estimulem a intuição investigativa e a construção de novos conhecimentos sobre o fenômeno estudado” (GIL, 2007, p. 41).

Utilização didática do Jogo e Gamificação

Os jogos têm despertado o interesse de pesquisadores da área da Educação Matemática como uma possibilidade para dinamizar as aulas, desafiando e estimulando o estudante, permitindo que ele faça da aprendizagem um processo interessante e divertido, pois, “através da aplicação dos jogos, as aulas se tornam mais dinâmicas e prazerosas, facilitando, assim, o ensino-aprendizagem e levam o educando a vivenciar e experimentar a Matemática para poder aplicá-la no seu cotidiano, na sua vida” (MOREIRA; DIAS, 2010, p. 10).

O jogo pode ser um gerador de situações-problema e um desencadeador da aprendizagem do estudante, pois desempenha um papel essencial no desenvolvimento dos indivíduos, tanto no sentido social como também no educacional, colaborando para que os estudantes estejam ativos na construção do conhecimento (PAULA, VALENTE, 2016). “Contudo, é preciso alertar que esse

1971, o jogo vendeu mais de 50 milhões de tabuleiros em 80 países, tornando-se o mais bem-sucedido novo jogo da década de 1970. (GONÇALVES, 2017, p. 21.)

uso dos jogos digitais na Educação não é uma tarefa simples de realizar: os videogames não são uma solução mágica para a Educação” (PAULA, VALENTE, 2016, p. 11.)

Atualmente as dificuldades enfrentadas no ensino resultam de uma educação muitas vezes regrada à “entrega” de conhecimento por parte do professor — e não de uma construção conjunta professor-educando. Fato é que, no ambiente escolar, embora a mudança de postura no modo de ensinar seja cada vez mais necessária, também é cada vez mais frequente não haver, por parte do professor, a construção do saber em conjunto com o educando.

Acreditamos que a utilização dos jogos pode proporcionar uma perspectiva diferente no ensino da Matemática, visto que:

Na atualidade, a Matemática é demonstrada como uma disciplina abarrotada de fórmulas, que, na maioria das vezes, está distanciada do universo dos alunos. Assim, os estudantes acabam frequentemente aprendendo a manipular regras e fórmulas sem entender o significado que lhe está subjacente, passando a possuir uma aprendizagem baseada em algoritmos e não tendo vivência com o seu cotidiano (ALTHAUS, DULLIUS, AMADO, 2016, p.18).

Nesse aspecto, o jogo pode se tornar uma importante ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, dado que “[...] esses recursos e materiais precisam estar integrados a situações que propiciem a reflexão, contribuindo para a sistematização e a formalização dos conceitos matemáticos” (BRASIL, 2018, p. 299).

Pedagogicamente, acreditamos que o importante do jogo é levar o jogador a se autodesafiar fazendo uso de pensamentos lógicos, proporcionando-lhe, assim, um meio estimulador para suas atividades mentais e ampliando sua capacidade de cooperação e libertação. Dessa maneira, a ideia do jogo não está associada à diversão, a *jogar por jogar* somente o lúdico, mas, sim, ao aspecto pedagógico de uma tarefa cujo intuito é impor limites e regras; desenvolver a autoconfiança; ampliar a concentração e o

raciocínio lógico; e conduzir à construção do conhecimento e à aprendizagem significativa (SILVA, 2008).

A exploração de novas possibilidades sem que haja a formalização e a utilização de ferramentas específicas definidas no mundo da Matemática pode favorecer a participação e a integração dos estudantes no ambiente do jogo (BORIN, 2004). E, ainda, os jogos

[...] constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução de problemas e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações. (BRASIL, 1998, p. 46.)

Os jogos possuem regras definidas, o que implica haver “esforço, trabalho, disciplina, originalidade e respeito entre os jogadores” (DUARTE, 2009, p. 1) — portanto, a participação dos estudantes em tais atividades pode contribuir para o desenvolvimento de algumas habilidades em quem joga — tais como organização, criticidade, paciência e imaginação, fundamentos do raciocínio lógico.

Ao buscar subsídios tais como esses para incrementar o processo de ensino e aprendizagem, o docente pode despertar nos estudantes a curiosidade e a motivação para aprender. Portanto, os jogos, como meio lúdico, contribuem como agente motivador no processo, além de atuar como facilitador no “desenvolvimento da linguagem, criatividade e raciocínio dedutivo, exigidos na escolha de uma jogada e na argumentação necessária durante a troca de informações” (BORIN, 2004, p. 8).

A utilização de jogos em sala de aula envolve a incorporação das dimensões lúdica e educativa, pois mesmo que o docente se valha de jogos pedagógicos especialmente preparados para ensinar Matemática, o fato é que sem a ação de cada um dos estudantes sobre esse material não pode haver aprendizagem efetiva. Isso porque “o comportamento é o elo entre a realidade, que informa, e

a ação, que a modifica. A ação gera conhecimento, que é a capacidade de explicar, de lidar, de manejar, de entender a realidade, o matema” (D’AMBROSIO, 2005, p. 56). Assim, a utilização de jogo aliado à atividade gamificada pode favorecer o engajamento dos estudantes em atividades escolares tidas por eles como enfadonhas (TOLOMEI, 2017).

Nas concepções de Kapp (2012), Vianna *et al.* (2013) e Busarello (2016), a gamificação é tida como a prática de aplicar mecânicas de jogos em diversos setores da sociedade, tendo como objetivo engajar, motivar e despertar a curiosidade dos usuários, facilitando o aprendizado de pessoas em situações reais geralmente relacionadas a jogos — ou seja, à gamificação. Esse:

[...] é um sistema utilizado para [a] resolução de problemas através da elevação e manutenção dos níveis de engajamento por meio de estímulos à motivação intrínseca do indivíduo. Utiliza cenários lúdicos para simulações e exploração de fenômenos com objetivos extrínsecos, apoiados em elementos utilizados e criados em jogos. (BUSARELLO, 2016, p. 23.)

No que se refere à Educação, com o intuito de despertar o interesse e a curiosidade do estudante, a gamificação pode ser utilizada em diferentes momentos, considerando elementos que levam à participação, ao engajamento, e resultando na reinvenção do aprendizado com o direcionamento por parte do educador. Então, o jogo pode ser uma excelente saída, visto que

Jogar influencia diversos outros aspectos positivos além da aprendizagem, tais como: cognitivos, culturais, sociais e afetivos. Por meio do jogo, é possível aprender a negociar em um ambiente de regras e adiar o prazer imediato. É possível trabalhar em equipe e ser colaborativo, tomar decisões pela melhor opção disponível (TOLOMEI, 2017, p.151).

No desenvolvimento dos jogos, são estimuladas e desenvolvidas diversas habilidades, prioritárias para o ensino de

matemática, que “[...] exigem tentar observar, analisar, conjecturar, verificar” e que “compõem o que chamamos de raciocínio lógico [...]” (BORIN, 2004, p. 8).

Utilizando o jogo “A Senha”

No desenvolvimento da pesquisa, nós nos valemos do jogo *A Senha* em atividade gamificada, na qual contamos com a participação dos estudantes a partir de narrativas apresentadas sob a forma de capítulos, também definidos como *níveis*, nos quais, para avançar no jogo, os estudantes precisam decifrar as senhas que envolvem operações matemáticas.

Na fase seguinte, inicialmente aplicamos um questionário a ser respondido pelos estudantes a respeito dos seus interesses, e, a partir das informações por eles fornecidas, criamos a história que mais se adaptasse a suas opções.

Destarte, aliado a ideais de gamificação, o jogo “A senha” teve como vertentes influenciadoras jogos de RPG de mesa² e o Mastermind³, sendo que as regras foram sendo adequadas à sala de aula, onde: o professor é o “*mestre rpg*” do jogo — ou seja: é ele quem guia o educando e dialoga com ele para encontrar maneiras de superar os desafios apresentados no decorrer da história; as senhas (equações de 1º Grau ou enigmas) são os meios pelos quais o educando avança no jogo, sendo elas baseadas nos elementos do Mastermind; no desenvolvimento da atividade, os educandos

²Uma partida de RPG tipicamente ocorre em torno de uma mesa, com um número de participantes que gira em todo de meia dúzia. Os papéis desses participantes estão submetidos a uma dicotomia essencial: um deles será o mestre e todos os demais serão jogadores. Ao mestre cabe narrar um enredo aventureiro; os demais escutam-no e “interpretam” algumas personagens que participam da história, narrando suas ações diante dos desafios e escolhas lançados por ele (FAIRCHILD, 2007, p.100).

³É um jogo de tabuleiro com pinos coloridos para dois jogadores. Um deles, o desafiante, deve criar uma senha composta de pinos de N cores escolhidas em um universo de M cores possíveis. O outro, o desafiado, deve descobrir a senha, ou seja, descobrir a ordem e as cores dos pinos (FABRI *et. al.*, 2016, p. 2).

recebem imagens (memórias) que contam a história do jogo; mas, em sua maioria, as imagens não apresentam textos ou descrição — e é aí que outro meio gamificado se apresenta. Por meio das imagens, os educandos criarão frases ou mesmo pequenos textos que explanem sobre o que essa imagem representa para si, e, desta maneira, terão autonomia para criar em grupo uma história própria para o desenvolvimento do jogo.

Análise

O desenvolvimento da atividade ocorreu em uma escola Estadual da cidade de Vitória da Conquista/Bahia, com uma turma do 7º ano. A escola conta com 36 educandos em formação inicial, sendo que, ao ministrar o conteúdo relacionado à equação do primeiro grau, a professora observou as dificuldades dos estudantes para se aproximar do assunto ensinado e também para desenvolver o pensamento algébrico, embora tenham sido utilizadas várias estratégias e métodos diferentes para expor o conteúdo a eles.

Utilizamos como base a temática os jogos de RPG como ponto inicial para o desenvolvimento de “A Senha”: nele, os estudantes teriam que construir a história do jogo e desenvolver seu raciocínio matemático por meio dos desafios apresentados em seu progresso. A orientação era a de que cada participante em conjunto com seu grupo desenvolveria a história da sua própria perspectiva, e que eles estariam sujeitos a algumas tarefas relacionadas ao ensino da Matemática, como desafios matemáticos (equações) ou mesmo por enigmas, criando modelos de resolução em determinadas situações matemáticas. Portanto, o jogo foi utilizado na perspectiva de revisar e maturar — de forma lúdica e dinâmica — as ideias centrais dos educandos a respeito do assunto *equações do 1º grau*.

Na aplicação do jogo, foram utilizadas 8 horas-aula subdivididas em duas partes: no primeiro momento, quatro aulas com a duração de 50 (cinquenta) minutos cada, sendo que o objetivo de uma dessas horas era o de que o desenvolvedor do jogo

conhecesse um pouco o perfil da turma. O segundo momento fez um total de 4 (quatro) aulas voltadas para a aplicabilidade do jogo, tendo sido solicitado à turma que formasse equipes de quatro a seis membros.

O jogo “A Senha” conta com um enredo cujo título é “Não se esqueçam de mim” — uma história sobre amizades e memórias que duram para toda a vida.

As regras foram esplanadas pelo professor aos grupos tão logo eles se formaram. São elas:

1) O jogo de hoje chama-se “A Senha”. E provavelmente vocês estão se perguntando: “tenho mesmo que fazer isso?”

2) Vocês estão em um jogo cujo resultado final pode ser feliz ou não: o risco é de vocês.

3) Para avançar, a cada capítulo vocês terão que conseguir “memórias”: elas são as recompensas que vocês irão adquirir ao avançar na história, respondendo às questões.

4) As senhas são desafios matemáticos e lógicos sobre os assuntos estudados. A recompensa se dá através de imagens sobre a história que lhes serão apresentadas;

5) O jogo envolve alguns mistérios e “Equações com uma incógnita”, então devem estar bem preparados para solucionar os enigmas que aparecerem ao decorrer do jogo em seis (6) envelopes que serão distribuídos ao longo das atividades desenvolvidas.

6) O objetivo final desse jogo é descobrir o final da história.

A narrativa foi a base fundamental do jogo. Para descobrir quais seriam os capítulos seguintes, os educandos tiveram que resolver desafios — estes eram encontrados dentro dos envelopes, e traziam situações envolvendo raciocínio matemático, raciocínio lógico e sentenças algébricas. Construída como uma *narrativa ficcional*, a história foi o meio escolhido para que os alunos explorassem os conceitos de equações do 1º Grau ao longo do jogo, pois a narrativa trazia essa ou aquela questão para ser decifrada por cada uma das equipes que recebia os envelopes. Ao decifrar os enigmas que se encontram em cada um deles, as equipes encontravam o meio de progressão da narrativa.

Cabe acrescentar que esses enigmas/senhas são constituídos de questões de equações do 1º Grau com uma incógnita em diferentes níveis, salientando que as incógnitas são a chave para a resolução das senhas. Todas as respostas guiam o educando a avançar na história ou sugerem a ele que investigue outra senha para que ocorra, então, a progressão da sua história.

Ao longo do desenvolvimento da atividade, os níveis de dificuldade para a resoluções das equações do 1º Grau foram aumentando gradualmente, sendo que havia três níveis possíveis: o nível 1 trazia questões de resoluções contendo as operações matemáticas básicas, como também o entendimento dos processos do Mínimo Múltiplo Comum (MMC) na resolução de equações. No nível 2, são trazidas questões de equações que apresentam coeficientes decimais seguindo a lógica inicial do primeiro nível; e o nível 3 apresenta questões de generalização de equações por meio da interpretação algébrica dos educandos.

Iniciamos os jogos com atividades do nível 1.

A imagem 1 apresenta algumas das equações desenvolvidas pela turma.

Imagem 1: Equações do primeiro nível (Simples)

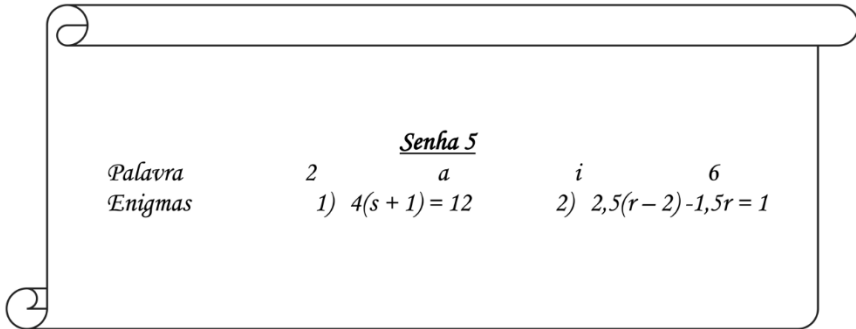
	<u>Senha 1</u>					
Palavra	12	-12	d	0	$\frac{25}{3}$	
Enigmas	1) $L/4 = 3$		2) $S - 4/3 = 7$		3) $12 = a + 24$	
	<u>Senha 2</u>					
Palavra	P	3	d	-1	6	
Enigmas	4) $5e + 3e = 48$		5) $4a = -8a + 36$		6) $4(r + 3) = 8$	
	<u>Senha 3</u>					
Palavra	9	3	a	2		
Enigmas	7) $e + 2e - 6 = 21$		8) $2(3c + 2) - 8 + 14$		9) $6m - 2m = 3m + 2$	

Fonte: Elaborado pelos autores, 2018.

No nível 1, as maiores dificuldades encontradas pelos educandos foram aquelas relacionadas ao MMC. Contudo, no que diz respeito à resolução das questões, observamos que, com os comentários do professor sobre as questões, o desenvolvimento do jogo não representou nenhuma dificuldade intransponível para os participantes.

As questões relacionadas ao nível 2 envolviam equações que apresentavam as quatro operações, sendo algumas com coeficientes decimais e seguindo a lógica inicial do primeiro nível, como apresenta a imagem 2.

Imagem 2: Equações do segundo nível (Moderado)



Fonte: Elaborado pelos autores, 2018

Os problemas apresentados pelos educandos em relação ao nível moderado foram semelhantes aos do nível 1, igualmente confundindo elementos das operações básicas de Matemática. O fato de alguns dos estudantes não utilizarem corretamente a associativa da multiplicação ocasionou erros que, debatidos em grupo, foram sanados em conjunto, o que foi notado em nossas observações.

As perguntas apresentadas no nível 3 envolviam questões de generalização e interpretação algébrica de situações-problema, como apresentada na imagem 3.

Imagem 3: Senha com equações do terceiro nível (Experiente)

Senha 4

Palavra	6	i	68
---------	---	---	----

Enigmas:

1. A soma de um número com o dobro do consecutivo dele resulta em 206.
(Desenvolva a equação usando como incógnita o "p").
2. O dobro de um número somado com 3 é igual a 15. Qual é esse número?
(Desenvolva a equação usando como incógnita o "n").
 - a) Escreva uma equação que traduza os problemas;
 - b) Resolva a equação e descubra qual é esse número em ambas situações.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2018.

Para as questões consideradas de nível experiente, em especial a "Senha 4", os educandos apresentaram uma apreensão maior ao deparar com uma situação apresentada "de forma escrita", pois as questões não se pareciam com as demais equações algébricas anteriormente apresentadas. Isso ocorreu em razão de esse conteúdo ter sido muito recente para eles e por não terem uma prática mais lapidada para resolver a questão. Sendo assim, houve uma breve pausa para que o desenvolvedor do jogo apresentasse aos educandos um exemplo avulso que remetia à "Senha 4", e, após breve discussão, os grupos começaram a dialogar mais entre si e solucionaram as demais equações. Por esse motivo, essa senha foi a que demandou o maior tempo por parte dos grupos.

De modo geral, a turma se adaptou às temáticas apresentadas no jogo "A Senha" e os alunos souberam usar bem adequadamente as propriedades de equações algébricas estudadas em aulas anteriores. Em grande parte, as dificuldades apresentadas diziam respeito a noções básicas de operações matemáticas, às de MMC e à interpretação de situações-problemas da Matemática. Embora esses fatores sejam crônicos no atual ensino brasileiro, e ainda que

em meio às complexidades aqui apresentadas, entendemos que o jogo “A senha” instigou os alunos a superar as adversidades. Isso porque não os deixou parar diante do seu erro — ao contrário, os incentivou a buscar maneiras de superá-lo, o que corrobora o pensamento de que:

[...] ao oportunizar a utilização dos jogos interativos nos ambientes escolares, acredita-se que essa ação ocasionará vantagens para os processos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Pondera-se que esse recurso metodológico tem como pretensão a interação, a perspicácia, a dinamicidade em prol da consolidação e apropriação dos conhecimentos, conceitos e conteúdos matemáticos. (FERNANDES, JUNIOR, 2012, p. 24).

Ao longo de algum tempo de observação, notamos aspectos importantes a respeito do grupo que participou do jogo: a) o engajamento dos educandos: o fato de que, ao final do jogo, os estudantes queriam sua continuidade; b) a competição saudável: muitas vezes, nos jogos, a competição toma rumos que não guiam na direção de um desenvolvimento positivo por parte dos educandos. Neste jogo, porém, eles se mostraram maduros e respeitosos entre si, ouvindo atentamente as instruções e seguindo-as.

Diante do exposto, entendemos que em seu panorama geral o jogo apresentou o papel desejado: auxiliar os estudantes a aprender Matemática de forma leve, sem os paradigmas muitas vezes presentes no ensino dessa disciplina. Tanto é assim que, ao final da aplicação do jogo, a maioria dos educandos nos perguntou: “Mas professor, não era para ser uma atividade de Matemática?”, o que, a nosso ver, revela que o entendimento deles é o de que atividades matemáticas envolvem apenas calcular números. Ou seja, os educandos não percebem que a matéria pode ser trabalhada de maneira a não deixá-los presos somente a um papel e a cálculos repetitivos.

Nesse sentido, entendemos que “não devemos nos iludir e transformar brincadeiras e jogos em processos educativos metódicos e repetitivos, pois, ao fazer isso, podemos perder as

características próprias de recreação, diversão e uso da imaginação do lúdico” (ALVES, 2005, p. 2). No entanto, com a popularidade dos equipamentos portáteis e do acesso à Internet, os jogos estão disponíveis na palma da mão e, “Portanto, cabe às instituições educativas propiciar uma educação que contemple também o contexto tecnológico, pois se percebe que a sociedade contemporânea exige dos sujeitos competências específicas relacionadas à tecnologia” (FERNANDES, JUNIOR, 2012, p. 24).

Considerações

Diante das dificuldades apresentadas pelos educandos em relação à aprendizagem do conteúdo de equação do 1º Grau mencionadas pela professora em formação nas discussões nas aulas de estágio, é que foi elaborada a atividade com o jogo “A Senha” para uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, passou por algumas adaptações, tendo como base a temática do RPG, aliando-o à Gamificação.

De modo geral, inicialmente os educandos apresentaram as mesmas dificuldades com relação à leitura, à compreensão dos problemas e ao conteúdo de equações; porém, quando as atividades foram apresentadas e desenvolvidas por meio do jogo “A Senha”, observamos que as dificuldades foram suavizadas, e, para além disso, foi possível perceber um avanço significativo dos educandos, que adotaram uma nova postura frente aos conteúdos que lhes foram apresentados. Com isso, houve uma melhora em relação ao foco e à persistência dos estudantes perante os desafios proporcionados pelo jogo.

Vale acrescentar que um importante fator a se notar nas equações utilizadas pelos estudantes foi o uso de incógnitas diferentes daquelas a que estamos acostumados — as incógnitas “x” ou “y” —, costume muitas vezes disseminado por meio do material didático que, em certa medida, limitam o conhecimento do estudante.

A utilização do jogo nas aulas mostrou ser possível aprender Matemática sem ter seu foco voltado somente para cálculos. O lado dinâmico e prático de atividades apresentou resultados positivos, sendo que a Gamificação contribuiu para o desenvolvimento de sua autonomia e para o engajamento que os educandos tiveram no decorrer do progresso do jogo, quando, deixando para trás o seu estado passivo de construtores do conhecimento, tornaram-se ativos no que se refere a buscar e resolver situações-problema que relacionavam conteúdos matemáticos, existentes no jogo.

Referências

ALTHAUS, Neiva; DULLIUS, Maria Madalena; AMADO, Nelia Maria Pontes. Jogo computacional e resolução de problemas: três estudos de casos. “Educação Matemática Pesquisa”: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 18, n. 1, 30 abr. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/24405>. Acesso em 22 ago. 2020.

ALMEIDA, A. P. S. ; SANT’ANA, C. de C. ; SANT’ANA, I. P. . Google Docs como recurso Pedagógico nas Aulas de Estágio Supervisionado no curso de Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 6, p. 13-33, 2013.

ALVES, R. M. **Atividades lúdicas e jogos no ensino fundamental**. Disponível em: <http://www.ufpi.br/mestduc/eventos/iiiiencontro/gt8/atividades_lúdicas>. Acesso em 18 jun. 2020.

BARRETO, A. F.; SANT’ANA, C. D. C.; SANT’ANA, I. P. A gamificação no processo de ensino e aprendizagem da Matemática por meio da Webquest e do Scratch. *Revista de Iniciação à Docência*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 44 - 59, 2020. DOI: 10.22481/rid-uesb.v4i1.6144. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/6144>. Acesso em: 2 nov. 2020.

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. 5 ed. São Paulo: CAEM/IME-USP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino fundamental. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 17 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Matemática. Brasília: MEC, SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>>. Acesso em 4 ago. 2020.

BUSARELLO, R. I. *Gamification*: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

D’AMBROSIO, U. **Educação matemática da teoria á prática**. Campinas, SP, Papyrus, 2005.

DUARTE, J. A. **O jogo e a criança** – Estudo de Caso. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. 2009. Disponível em: <https://comun.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2296/1/Jos%C3%A9.pdf>, acesso em 24/08/2020.

FAIRCHILD, T. M. **Leitura de impressos de RPG no Brasil: o satânico e o secular**. São Paulo, FEUSP, 2007.

FABRI, G. J. C.; BANIN, E. S.; PANOSSIAN, M. L.; TOCHA, N. N. Jogando Senha com estudantes da sala de recursos multifuncionais Altas Habilidades/Superdotação **rever**. In: Seminário Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, 5, 2016, Ponta Grossa. *Anais...* Ponta Grossa, PR, 2016.

FERNANDES, R. J. G.; JUNIOR, G. dos S. The Sims: Jogo Computacional como uma Ferramenta Pedagógica na Construção do Conhecimento Matemático. **Revista Eletrônica TECCEN**, v. 5, n. 1, p. 21–36, 2012. <http://editora.universidadedevassouras.edu.br/index.php/TECCEN/article/view/477>. Acesso em: 11 mar. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GONÇALVES, A. R. **Raciocínio combinatório: uma proposta de aula para o 6º ano do Ensino Fundamental utilizando o Jogo da Senha**. 48f. 2017. Dissertação (Mestrado em Matemática) – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2017.

KAPP, K. **The gamification of learning and instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education.** Pfeiffer, 2012.

LOPES, M. da G. **Jogos na Educação: criar, fazer e jogar.** São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, D. S. C.; DIAS, V. M. **A importância dos jogos e dos materiais concretos na resolução de problemas de contagem no ensino fundamental.** Belo Horizonte, 2010.

PAULA, B. H. DE; VALENTE, J. A. Jogos digitais e educação: uma possibilidade de mudança da abordagem pedagógica no ensino formal. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 70, n. 1, p. 9-28, 15 ene. 2016. <<https://rieoei.org/RIE/article/view/70>>. Acesso em: 17 ago. 2020.

SANT'ANA, C. de C.; SANT'ANA, I. P. ; EUGENIO, B. G. . O trabalho colaborativo: promovendo uma atitude investigativa no interior da Bahia. In: Claudinei C Sant'Ana; Irani Parolin Santana; Benedito Gonçalves Eugenio. (Org.). Estágio supervisionado, formação e desenvolvimento docente. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, v. , p.254p.

SANTOS, Z.; SANT'ANA, C. de C. Integração do Google Drive e WhatsApp como ambiente de aprendizagem em uma disciplina no ensino superior. *Revista de Ciência da Computação*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. p. 1-10, 2019. DOI: 10.22481/recic.v1i1.4919. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/recic/article/view/4919>.

Acesso em: 2 nov. 2020.

SANTOS, D. V. ; SANT'ANA, I. P. ; SANT'ANA, C. de C. . Análise de relatórios de estágio supervisionado do curso licenciatura em matemática. In: BACCON, Ana Lúcia; GABRIEL, Fabio Antonio; CLOCK, Lizie Mendes; MENDES, Thamiris Christine. (Org.). Educação contemporânea em perspectiva: interlocuções entre psicanálise, saberes docentes e ensino. 1ed.Rio de Janeiro - RJ: EDITORA MULTIFOCO Simmer & Amorim Edição e Comunicação Ltda., 2015, v. 1, p. 221-238.

SILVA, J. N.; PRADO, D. F. ; SANTANA, I. P. ; SANTANA, Claudinei de Camargo . O Estágio Supervisionado: a visão de

futuros professores de Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 4, p. 41-51, 2011.

SILVA, K. C. O. da. **O Jogo como Estratégia no Processo Ensino-Aprendizagem de Matemática de 6ª Série**. 2008. Orientação de outra natureza. (PDE - PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL) - Secretaria de Estado da Educação do Paraná - Núcleo R. de Educação Maringá, Secretaria de Estado da Educação, 2008.

TOLOMEI, B.V. A (2017) Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. **Revista EaD em foco**. Rio de Janeiro, v. 7, p. 145-156, 2017. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/440>. Acesso em: 11 mar. 2020.

VIANNA, Y.; VIANNA, M.; MEDINA, B.; TANAKA, S. **Gamification, Inc.**: Como reinventar empresas a partir de jogos. MJV Press: Rio de Janeiro, 2013.

A PANDEMIA E AS ESCASSAS PARTICIPAÇÕES DOS ESTUDANTES EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Fabiana Leifeld

O ano de 2020 foi marcado por um colapso em diversos segmentos da sociedade, instituições das mais variadas foram impedidas de atender ao público para evitar o contato entre as pessoas por conta da impactante Pandemia¹ de Covid-19². Período nebuloso que assolou o mundo todo em proporções catastróficas, causando consequências para a economia, para a saúde e inevitavelmente para a educação. De maneira intempestiva as pessoas tiveram que adaptar suas rotinas e hábitos, tendo que adquirir novos padrões de convívio social e conceber estratégias para o prosseguimento da vida.

Acontecimentos vultosos ao longo da história foram responsáveis por consideráveis transformações na sociedade,

¹ Pandemia: palavra de origem grega, refere-se a doença epidêmica que espalha-se rapidamente por uma grande região geográfica. (MICHAELIS, 2020).

² Covid-19: doença altamente transmissível, causada pelo coronavírus, da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-COV 2), os sintomas são semelhante a uma gripe, porém cada organismo apresenta quadros clínicos diferenciados variando de casos assintomáticos a graves, podendo chegar a consequências letais. Atingiu toda a humanidade no ano de 2020, tendo como praticamente única prevenção eficaz o isolamento social até o surgimento de vacina e tratamento eficazes. A Pandemia teve números de infectados variados dependendo dos cuidados e medidas preventivas em cada região do mundo, no Brasil as medidas foram iniciadas em meados de abril de 2020 com protocolos sendo renovados a cada dia, dependendo da evolução de infectados. A previsão para uma vacina com eficiência comprovada cientificamente ainda não tem data definida, o que amplia as angústias e receios do futuro. (BRASIL, 2020).

pode-se citar como exemplo, as duas guerras mundiais responsáveis em promover a evolução científica e tecnológica no século XX, embora esses acontecimentos resultaram conseqüentemente em inúmeras perdas humanas. Assim, o período crítico e atípico que acometeu o contexto mundial no ano de 2020 possivelmente trará mudanças comportamentais, sociais, além de propostas criativas na prestação de diversos serviços, quiçá proporcionará ganhos em todos os segmentos da humanidade, tal como nas guerras, apesar das vidas infelizmente arrefecidas.

Do mesmo modo, a Pandemia exigiu transformações no campo da educação, mudanças que poderão contribuir para a superação de alguns estigmas do passado e que ainda estão presentes em algumas escolas brasileiras. Os moldes educacionais em algumas escolas públicas brasileiras seguem padrões que pouco progrediram desde o século XVII, como o perfil do professor protagonista e a figura do estudante passivo no processo de ensino e aprendizagem, a disposição das carteiras enfileiradas, são estereótipos que mesmo no século XXI não são raros de encontrar.

Muitas foram as estratégias de ensino para o prosseguimento da educação no momento de Pandemia, adotadas em todas as esferas educacionais do mundo, ações como o uso de: plataformas digitais, aulas via descrição de atividades em redes sociais, aplicativos, videoaulas interativas em salas de reunião em tempo real tal como *Google Meet*, uso de canais de comunicação de massa, impressão de atividades para entrega escalonada presencialmente nas escolas, entre outros recursos. O ensino remoto³, adotado nas escolas brasileiras, acarretou uma série de ponderações acerca das possibilidades do uso de ferramentas tecnológicas na colaboração ao processo de ensino e aprendizagem no meio educacional.

³ Ensino remoto: entende-se por ensino remoto as aulas mediadas por meios tecnológicos em caráter excepcional, temporário, diferentemente da educação a distância o ensino remoto não apresenta uma metodologia e estrutura de ensino específica. No entanto, o ensino remoto não pode ser considerado modalidade de ensino, haja vista que as aulas seguem moldes operacionais semelhantes aos da educação presencial.

No entanto, a Pandemia trouxe à baila a nefasta realidade do Brasil, representada pelo quadro contrastante das condições de vida das pessoas. A sociedade brasileira apresenta desigualdades sociais, econômicas e sociais, implantar uma estratégia de ensino não presencial com o uso de tecnologias, para atender aos estudantes, sobretudo os pertencentes às classes de baixa renda correspondeu em um desafio para todos professores e equipes gestoras responsáveis pela educação de diversas escolas da rede pública de ensino.

Nesse sentido, foi preciso reformular o plano de ensino repentinamente, de modo a ser capaz de contemplar as práticas pedagógicas em momentos não presenciais, com o intuito de possibilitar o acesso a todos os estudantes por meio do uso de meios acessíveis para todas as famílias. Contudo, a efetivação do novo modelo educacional não dispôs de preparo *a priori*, relacionado ao caráter formativo e basilar para o corpo docente, a ação teve que ser implementada em escasso espaço de tempo e de maneira emergencial, por meio de tentativas avaliadas diariamente, desse jeito os desacertos foram inevitáveis.

Destarte, o presente artigo propõe-se revelar e analisar uma experiência pedagógica na perspectiva da pesquisa-ação⁴, com intuito de aguçar as discussões sobre os desmembramentos educacionais na Pandemia mediante a ilustração de um recorte do cenário educacional brasileiro. Pretende-se apresentar as adversidades e as oportunidades que a professora-pesquisadora confrontou enquanto docente do componente curricular Educação Física nos anos iniciais da educação básica em escolas na cidade de Carambeí/PR, ademais, intenta-se provocar reflexões sobre o nível de instrução educacional da população brasileira.

⁴ Pesquisa-ação: metodologia de pesquisa baseada na participação dos próprios sujeitos que desenvolvem atividades no campo estudado. Portanto, a autora e pesquisadora responsável por este artigo, desempenha o papel de professora e relata suas práticas adotadas no enfrentamento excepcional da Pandemia na sua realidade escolar. (THIOLENT, 2011).

A investigação possui enfoque na observação participante natural, a qual permite ao pesquisador captar situações reais do campo em que está atuando, e assim, obter dados para efetuar análises críticas. O modelo de observação participante concede ao investigador a “participação real do conhecimento [...] da situação determinada” (GIL, 2008, p. 103) através da exposição dos fatos da própria experiência vivenciada.

Para melhor compreensão e reflexão sobre o momento de Pandemia no contexto escolar, o artigo apresenta uma análise comparativa entre os dados da observação participante com algumas informações estatísticas do IBGE⁵, tendo o desígnio de fomentar algumas hipóteses em torno do pouco envolvimento dos estudantes e seus respectivos responsáveis nas atividades propostas na Educação Física durante o ensino remoto.

Reflexões educacionais em tempos de Pandemia

A situação de crise mundial gerada pela Pandemia propôs reflexões sobre diversos elementos que poderiam ser cruciais para a materialização do ensino remoto, entre eles, dois primordiais, a formação docente e o nível de instrução intelectual dos brasileiros. O primeiro elemento, refere-se a relevância na preparação e formação dos docentes que atuam nas escolas, responsáveis pela linha de frente educacional. E o outro, alude ao nível de instrução dos brasileiros, relacionado a aquisição dos conhecimentos da educação básica, uma vez que, a mediação do ensino remoto foi efetuado pelos pais e/ou responsáveis pelos educandos.

A necessidade de alteração na forma de trabalho dos professores, exigida no momento de distanciamento social, requisitou a mobilização de saberes e conhecimentos presentes na formação de cada docente. Logo, o momento ressaltou a importância da formação permanente dos professores, do

⁵IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, é o principal provedor de informações geográficas e estatísticas do Brasil.

constante aprimoramento profissional, do estudo perene para ampliar o acervo de saberes docentes, os quais possibilitarão melhores decisões e posicionamentos frente aos percalços cotidianos do contexto educacional. (TARDIF, 2014).

Ser professor alude algumas singularidades da profissão, as quais são indissociáveis, refere-se as idiossincrasias inerentes ao contexto educacional, revela características propensas à curiosidade, à busca inesgotável pelo conhecimento e dos esforços para estimular os estudantes a tornarem-se seres investigativos. Por conseguinte, torna-se dispendioso estimular e motivar os educandos aos estudos quando os próprios docentes não adotam um estilo de vida de estudos e pesquisa, para os docentes a procura pelo conhecimento deve ser contínua. Os professores conscientes do seu inacabamento estão em constante busca do saber, e abertos a transformações, capazes de adaptar suas estratégias educacionais de maneira eficiente nas mais variadas situações. (FREIRE, 1996).

Isto posto, a formação docente não se resume na conclusão de um curso superior, a formação do professor consiste em um processo permanente, um amálgama de conhecimentos acumulados e agregados ao longo da vida. Corroborar-se com Diniz- Pereira (2008) na discordância com a analogia da formação inicial docente submetida somente na formação oriunda após a conclusão do ensino superior, equivalência equivocada segundo o autor, pois, entende-se que a formação do professor se inicia muito antes do ensino superior, acontece a partir das experiências escolares enquanto estudante, as quais são incorporadas nas disposições da prática docente e se estendem por toda vida.

Logo, a profissão docente consiste na complexa união de conhecimentos provenientes de diversas fontes, de diversos momentos e espaços por onde o professor percorre ao longo da vida, das reflexões e investimentos teóricos individuais e coletivos e que formam um conjunto de saberes. (TARDIF, 2014). A formação do professor se dá permanentemente e aprimora seus conhecimentos por meio de leituras, cursos, visita a museus, visualização de documentários, filmes, em viagens, no domínio de

conhecimentos específicos pedagógicos, de forma que a junção desses saberes propicia o aperfeiçoamento das práticas docentes, contribuindo no desenvolvimento profissional e no avanço da qualidade na educação. (IMBERNÓN, 2019).

O impacto da Pandemia proporcionou a mobilização de diversos conhecimentos docentes, pois, todos os envolvidos estiveram empenhados em encontrar possíveis direções e concretizar a modificação no âmbito escolar para atender as necessidades do momento e superar o colapso da sociedade causado pela Pandemia de Covid-19. Dessa maneira, a crise exigiu aos professores reinventar suas práticas docentes e aderir o uso das tecnologias, exercer a criatividade ao adotar estratégias pedagógicas alternativas, os saberes docentes foram ampliados em seu reservatório de conhecimentos. (GAUTHIER, *et al.*, 2006).

Portanto, a Pandemia evidenciou a necessidade dos professores adotarem uma postura de produtores de conhecimentos, do exercício constante de um olhar reflexivo sobre suas práticas pedagógicas, e não apenas consumidores de teorias e metodologias. (NÓVOA, 1992). Assim, os professores que estão preparados teoricamente poderão contribuir para os delineamentos educacionais com o propósito de melhorar a qualidade do ensino, promover decisões, adotar práticas e estratégias eficazes dependendo da situação conjuntural.

Na cidade de Carambeí/PR em que a professora-pesquisadora atua com Educação Física nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as aulas seguiram via ensino remoto. Inicialmente, a Secretaria de Educação da cidade adotou como plano de ensino inicial o uso da página de uma rede social de domínio virtual, o *Facebook*, que permite o compartilhamento de informações entre as pessoas. Com uma semana de atividades o plano de ensino foi reconfigurado e adotada nova estratégia para melhor alcance das famílias, em vista disso, utilizou-se o uso de um aplicativo de troca de mensagens instantâneas, o *WhatsApp*, que permitiu a criação de micro grupos de aula dentro do aplicativo, desse modo, as escolas construíram uma rede de contatos entre os professores e pais e/ou

responsáveis dos estudantes com o objetivo de encaminhar as atividades diariamente.

A rotina de aulas pelo aplicativo de mensagens foi determinada para todo o município, do mesmo modo, foi elaborado um cronograma de aulas equivalentes para todas as escolas. Coube aos professores elaborar e inserir atividades no grupo específico de suas respectivas turmas, e fazer uso de ferramentas pedagógicas mais apropriadas para o momento. Entre as ferramentas utilizadas, estão: os vídeos; áudios; fotos de slides em forma de captura de tela; utilizando-se dos recursos operacionais dos softwares da *Microsoft*, sobretudo o *Power Point* e/ou *Word*.

Diante das dificuldades apresentadas por muitas famílias em relação ao acesso à internet, solicitou-se aos professores evitar a postagem em forma de vídeos, pois, grande parte dos familiares dos estudantes dispunha de internet de baixa qualidade ou a internet pré-paga, e ao visualizar vídeos gastava-se muitos créditos, e em outras situações os vídeos não eram visualizados completamente, assim, os educandos não conseguiam concluir as atividades e nem acessar as outras aulas do dia. Outra solicitação aos professores, correspondeu ao uso de descrições em forma de texto relacionados aos conceitos e atividades de cada componente curricular, de forma que pudesse permitir a impressão e entrega de material didático presencial nas escolas para as famílias sem acesso às tecnologias.

Portanto, estipulou-se a todos os professores da rede municipal adotar em suas aulas apenas descrições das atividades, e áudios pormenorizados para cada componente curricular. O maior desafio, enquanto docente, foi o de transmitir por meio de palavras as aulas de Educação Física, transpor os movimentos e ações corporais em pequenas frases ou imagens, aulas direcionadas a grupos de crianças com idade inferior a dez anos de idade, crianças acostumadas com demonstrações, interações e interferências da professora efetuadas nos momentos presenciais.

Nesse sentido, concretizar o ensino remoto nas aulas do componente curricular Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental, seguindo os moldes apresentados

anteriormente, representou uma ação árdua. A Educação Física escolar apresenta características voltadas ao domínio de saberes que justificam e compreendem o movimento humano, seus conhecimentos acumulados e evoluídos historicamente são aplicados nas aulas por meio da interação dos participantes, do contanto com materiais diversificados, como bolas, cordas, arcos, colchonetes, entre outros, aplicar esses saberes em mensagens, áudios e imagens, para a execução das atividades nas residências dos estudantes, exigiu-se dos professores criatividade e esforço, sobretudo para o ensino voltado às crianças de 04 a 10 anos de idade.

A professora-pesquisadora exerce a docência há 17 anos, considera-se fascinada pelas especificidades da docência, pelo acesso ao conhecimento e pela descoberta das mais diversas formas de cultura; vê em cada desafio uma possibilidade, e assim, enfrenta as adversidades cotidianas e a cada dia tenta melhorar a sua prática pedagógica adaptada à realidade. Atribuir recursos pedagógicos para a Educação Física no momento de Pandemia requisitou da professora-pesquisadora maior disciplina e perseverança, consumadas na elaboração de muitas imagens, ilustrações, desenhos, áudios explicativos, para assim, tentar contemplar os objetivos do componente curricular e proporcionar experiências pedagógicas aos estudantes de maneira empática de forma a fornecer tranquilidade no enfrentamento da doença causada pelo coronavírus.

Entretanto, a participação e retorno das atividades se mostraram escassas para o componente curricular Educação Física. Houve uma grande defasagem na participação dos educandos nas atividades propostas de Educação Física e com justificavas diversas, como a de famílias sem acesso à *internet*, ou sem aparelho celular, pais e/ou responsáveis que estão trabalhando e relataram não dispor de tempo para auxiliar seus filhos nas atividades, falta de interesse das crianças e/ou de seus familiares em realizar as atividades, queixas referente a falta de material, mesmo sendo enfatizado o uso de materiais alternativos e adaptáveis, relatos de falta de espaço em suas residências para efetuar determinadas

atividades, enfim, notou-se recorrente as escusas e empecilhos para o não cumprimento das atividades propostas.

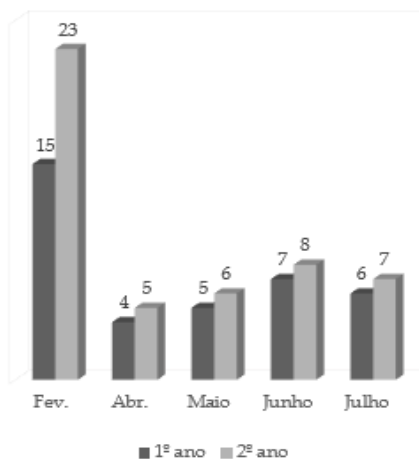
Uma vez que, os estudantes são crianças pequenas e dependentes, os pais e/ou responsáveis efetuaram as mediações pedagógicas e o retorno das atividades. Para validar a participação dos estudantes solicitou-se o envio de vídeo ou foto por mensagem de *WhatsApp*, preservando a identidade da criança. No recebimento dos arquivos enviados pelos familiares responsáveis pelos estudantes, percebeu-se as dificuldades de interpretação das atividades de Educação Física, mesmo sendo atividades de baixa complexidade, ilustradas com imagens, figuras e áudio minuciosamente explicado, constatado pelos muitos retornos não correspondentes aos propósitos solicitados.

Além de tudo, o nível de participação representou um número pequeno e o momento requisiu acolhimento, todas as atividades recebidas foram aceitas, mesmo as que estavam em desacordo com a proposta original. Uma vez que, as participações dos estudantes foram restritas, aceitar os retornos das atividades em desacordo com os objetivos da professora-pesquisadora não foi uma opção e sim uma necessidade.

O gráfico 1 abaixo ilustra o resultado contrastante de participação de estudantes de uma das escolas a qual a professora-pesquisadora atua em Carambeí/PR, identificada por escola A. O mês de fevereiro representa as aulas presenciais com o número total de educandos das turmas de primeiro e segundo ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de abril os números representam a quantidade de estudantes participantes no ensino remoto.

Gráfico 1: Nível da participação dos alunos nas aulas remotas de Educação Física.

Participação dos estudantes da escola A



A amostra exemplificada pelo gráfico 1, indica que o número total da turma de primeiro ano totalizava em fevereiro 15 alunos e a turma de segundo ano nesse mesmo mês apresentou o número total de 23 alunos. A orientação realizada por meio de decretos, estipulou a paralisação das aulas presenciais a partir do dia 20 de março, e antecipou o recesso escolar que estava previsto para julho, portanto, o mês de março não foi considerado na análise e não está representado no gráfico. A retomada das aulas por meio do ensino remoto concretizou-se a partir do dia 13 de abril, conforme a Deliberação nº 01/2020 – Conselho Estadual de Educação/PR e Resolução Estadual nº 1016/2020 de 07/04/2020 e Resolução Municipal nº 001/2020 – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Carambeí em 23/04/2020.

Por intermédio de uma comparação dos dados, percebe-se no mês de abril houve uma queda considerável na participação dos educandos nas aulas de Educação Física, tendo apenas em média 4 estudantes do primeiro ano em ativa participação nas atividades e de 5 estudantes pertencentes ao segundo ano, alguns poucos familiares retiraram presencialmente as atividades impressas na escola, em

média de dois a três estudantes por turma, números registrados pela equipe pedagógica e encaminhados aos professores.

Os meses que se sucederam presenciou-se um pequeno aumento, fato justificado pela orientação aos responsáveis pelos estudantes, de que a escola poderia atribuir faltas a quem não estivesse efetivamente retornando as atividades. Todavia, mesmo com as recomendações e incentivos da equipe pedagógica da escola, a participação dos estudantes nas atividades propostas pelos professores continuou sendo muito pequena.

O mês de julho apresentou outra queda em relação ao mês de junho, fato que indica uma provável falta de perspectiva das famílias devido à incerteza dos desdobramentos futuros da Pandemia no país, resultando assim, em desestímulo na realização das atividades do ensino remoto. Situação preocupante e que remete a possíveis consequências futuras no processo educativo, inexoravelmente as crianças poderão desenvolver alterações psicológicas, consequências motoras, evasão escolar e déficit na aprendizagem.

Por meio da observação participante foi possível constatar que o pouco envolvimento dos familiares nas atividades remotas de Educação Física não se deve apenas ao fato da ausência de equipamento tecnológico e *internet*, haja vista que 90% dos alunos enviaram pelo menos uma vez um registro da atividade de Educação Física via equipamento tecnológico durante o ensino remoto. A participação dos alunos não é frequente, um mesmo aluno não retornou as atividades todas as semanas assiduamente, logo, suspeita-se da existência de outros fatores, além das dificuldades materiais e estruturais que resultaram no pouco envolvimento nas aulas de Educação Física.

Destarte, buscar-se-á relacionar a realidade escolar presente nos dados expostos com alguns referenciais do IBGE, com o objetivo de promover interpretações subjetivas com a intenção de elencar possíveis circunstâncias motivacionais relacionadas com as dificuldades dos familiares em materializar o ensino remoto.

O IBGE apresenta um estudo interessante sobre o nível de instrução escolar dos brasileiros, o qual estabelece um comparativo

de dados trimestrais, entre 2016, 2017 e 2018, denominada de Pesquisa Nacional de Domicílios (PNAD). O levantamento dos dados foi realizado por meio de um questionário, e teve por propósito obter um cenário educacional do Brasil, para fornecer dados consideráveis e auxiliar a nortear políticas públicas educacionais.

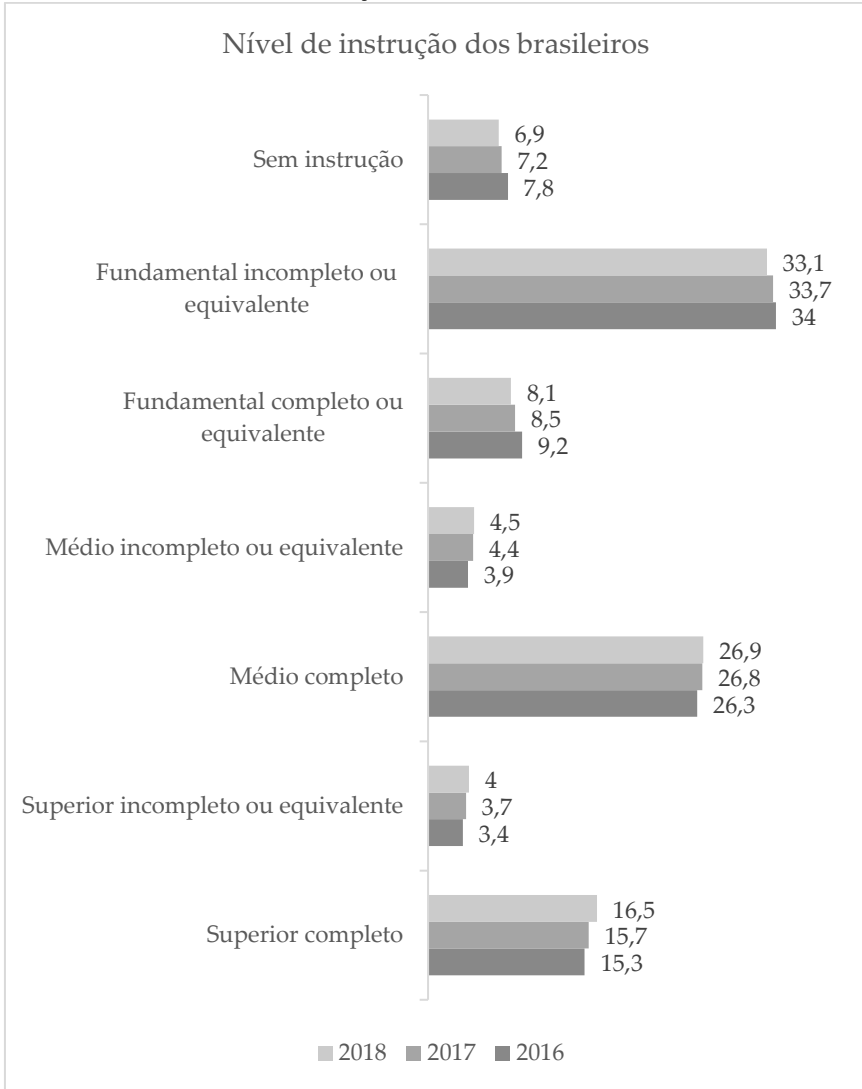
A pesquisa do IBGE realizada em 2018 indica as características básicas educacionais dos brasileiros a partir dos 5 anos de idade. Os sujeitos da investigação do IBGE totalizaram 24.639 milhões em 2016, 24.989 milhões em 2017, e 24.331 milhões em 2018.

O panorama geral dos resultados da pesquisa do IBGE indica que a taxa de escolarização entre crianças de 6 a 14 anos idade, desde 2016 vem crescendo consideravelmente e corresponde a praticamente a totalidade de crianças brasileiras, cerca de 99,3% em 2018. Observa-se que o acesso à escola para crianças a partir dos 6 anos de idade pode-se considerar universal, grupo que representa as crianças matriculadas em turmas de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental.

A obrigatoriedade em manter as crianças matriculadas na escola básica é assegurada por lei, portanto, as matrículas dos estudantes a partir dos 6 anos de idade são amplamente efetuadas, em razão que, o não cumprimento é passível de punição aos responsáveis. Sob o mesmo ponto de vista, as crianças da escola do relato de experiência estão devidamente matriculadas, no entanto, o pouco envolvimento nas atividades do componente curricular Educação Física no ensino remoto remete ao fato de que, sendo uma situação excepcional, as penalidades aos responsáveis pelos estudantes não serão efetivamente geradas, e muitos familiares têm ciência disso.

O gráfico 2 a seguir, será utilizado para auxiliar na análise do pouco envolvimento dos familiares nas aulas remotas.

Gráfico2: Dados extraídos do IBGE 2018, sobre o nível de instrução dos brasileiros.



Observa-se que em 2016, há 7,8% das pessoas com mais de 25 anos não apresentavam nenhuma instrução escolar, em 2017 atingiu 7,2% e em 2018 foi de 6,9%, mesmo em queda os índices são preocupantes, pois, revelam dados que apontam o Brasil como um país com muitas

pessoas analfabetas e/ou analfabetos funcionais, desse modo, o país ainda tem muito para avançar nos aspectos educacionais.

Diante disso, o gráfico 2 permite observar que muitas pessoas no Brasil são consideradas desprovidas de qualquer instrução escolar, razão que pode justificar a dificuldade de alguns familiares em compreender a magnitude do componente curricular Educação Física para a formação das crianças. Outra dificuldade observada, no ensino remoto, reporta-se às questões de interpretação e entendimento das questões propostas nas aulas de Educação Física, fato que pode estar relacionado aos dados do IBGE.

Em conformidade com exposto acima, o baixo retorno nas atividades de Educação Física pode estar relacionado aos possíveis prejuízos na vida escolar do familiares, motivo que presumidamente desencadeou a ineficácia dos responsáveis pelos estudantes no papel de mediadores das atividades remotas. A origem de muitas famílias dos educandos de muitas escolas públicas brasileiras está vinculada a deficientes padrões de linguagem, apresentam em seu *habitus* estruturas de linguagem incorporadas por dialetos, desvinculados dos moldes gramaticais da Língua Portuguesa formal e culta e que são solicitados e empregues no contexto escolar. (NOGUEIRA, CATANI, 1998).

Dessa forma, pode-se destacar outro componente considerável no gráfico 2 referente à conclusão do ensino básico, segundo os dados do IBGE em 2016 aproximadamente 9,2% das pessoas concluíram pelo menos o Ensino Fundamental em 2017 correspondeu a 8,7%, e em 2018 a 8,1%. No entanto, as pessoas que possuem o Ensino Fundamental incompleto em 2016 atingiram a marca de 34%, em 2017 chega a 33,7% e em 2018 o número decresce para 33,1%, esses índices representam uma considerável proporção de pessoas que provavelmente apresentam dificuldades na interpretação e na compreensão dos conhecimentos escolares, ou seja, possível justificativa do irrelevante compromisso dos familiares em retornar as atividades de Educação Física no ensino remoto, resultante do irreconhecimento da legitimidade nos conteúdos de componentes curriculares que não estejam

vinculados à escrita, à leitura e aos saberes matemáticos, decorrência da provável baixa escolaridade dos pais e/ou familiares dos estudantes.

Os valores que representam o acesso ao ensino médio apresentam dados mais promissores, em 2016 apenas 3,9% não haviam completado o Ensino Médio, em 2017 subiu para 4,4% e em 2018 alcançou o valor de 4,5%. Já os que concluíram o ensino médio em 2016 retrata 26,3% da população, em 2017 atinge 26,8%, e em 2018 conquista a marca de 26,9%.

Apesar da haver aumento de aproximadamente 0,1% no nível de pessoas concluintes do Ensino Médio, esses números ainda representam uma parcela pequena da população que têm acesso aos conhecimentos acumulados científica e historicamente. Situação que corrobora com a hipótese de que grande parte das pessoas no Brasil não concluíram a educação básica, ou seja, há um elevado número de brasileiros que possuem conhecimentos e saberes restritos e pouca capacidade interpretativa.

Por último, os dados referentes ao ingresso e egresso ao ensino superior, o IBGE coleta os dados em 2016 de 3,4% da população que ingressou em algum curso superior, porém os que não concluíram, em 2017 atingiu 3,7%, e em 2018 o número de pessoas com ensino superior incompleto representou 4%. Já os dados referentes aos egressos ao ensino superior em 2016 chega a 15,3%, em 2017 a 15,7% e 2018 a 16,5% de pessoas com curso superior completo, números relativamente baixos.

No viés educacional, o Brasil ainda tem muito para avançar, notável sublinhar que o desenvolvimento de um país é medido pelos índices de aproveitamento escolar, a educação consiste em um recurso para possibilitar o progresso e a superação da imponente desproporção econômica, social e cultural de um país. Infelizmente, o pouco envolvimento dos responsáveis pelos estudantes nas atividades remotas confirmou a realidade nos índices do IBGE referente aos níveis de instrução dos brasileiros, o país ainda possui muitas pessoas que sentem dificuldades em compreender frases pequenas e comandos simples, outro fato

consiste na ausência de discernimento suficiente para valorizar os conhecimentos abordados nos componentes curriculares que não se resumem à Língua Portuguesa e Matemática, entre eles a Educação Física.

Os dados referentes a pesquisa do IBGE por mais promissores que sejam sobre o pequeno aumento nos índices de escolaridade entre a população brasileira, ainda apontam para a realidade perversa das desigualdades no acesso à educação entre as classes. As pessoas com menos escolaridade são frequentemente as que apresentam maiores dificuldades sociais, econômicas e culturais, e em tempos de Pandemia testemunharam muitos obstáculos como falta de saneamento básico, dificuldade em concretizar o isolamento social e sobretudo a restrição de materializar a legítima aprendizagem para as crianças sob sua responsabilidade por meio do ensino remoto.

As dificuldades de compreensão dos familiares em mediar as atividades remotas da Educação Física certamente influenciará no acervo motor e cognitivo da criança futuro. O retorno presencial das aulas escolares deverá atentar para uma intensiva recuperação dos possíveis danos causados pelas escassas participações nas atividades de Educação Física e de outros componentes curriculares.

Espera-se que no período pós-Pandemia haja maior valorização da profissão docente, assim como, de todos os conhecimentos tratados na escola. A sociedade e os poderes políticos necessitam compreender que a educação representa o progresso de um país e deve ser prioridade na vida das pessoas e na implementação de políticas educacionais, somente assim o lamentável resultado da pesquisa sobre o nível de instrução dos brasileiros do IBGE poderá ser superado.

Considerações provisórias

O ano de 2020 será rememorado como o período composto por incertezas, angústias e medos, ficará registrado na história da humanidade, marcado pela mudança comportamental necessária

para convívio social seguro. Para a educação, obviamente o período possibilitará transformações, porém, a situação presente em meados do mês de outubro de 2020, ainda emana muitas incógnitas, sobretudo aos legados e consequências da Pandemia para educação no futuro.

O relato de experiência revelou as impressões de uma docente na sua realidade escolar em tempos de Pandemia. A comparação dos dados do IBGE com os dados da docente serviram para provocar inquietações sobre o nível de escolaridade dos brasileiros, e traz à tona os baixos índices de pessoas letradas na sociedade brasileira e a possível justificativa para os baixos retornos nas atividades escolares no ensino remoto.

Os responsáveis pelos educandos, os quais tiveram o papel de mediar o ensino remoto das crianças de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental em Carambeí/PR, demonstraram não compreender a relevância do componente curricular Educação Física pelos prováveis níveis instrucionais educacionais baixos. Em síntese, o relato de experiência indicou que muitas pessoas desconhecem os benefícios da Educação Física escolar para a formação dos estudantes, em razão de ignorarem o fato que o componente curricular agrega importantes componentes nos domínios físico, cognitivo, psicológico e social, além do mais, a falta de manejo da Língua Portuguesa dificultou a interpretação do que foi solicitado nas aulas remotas.

Por fim, espera-se que haja mais atenção à educação por parte da sociedade e das políticas públicas, maiores investimentos em todos os setores da sociedade, sobretudo na educação, pois, a educação de um povo, representa o retrato de uma nação. Enquanto a sociedade e os governantes não priorizarem a educação, não valorizarem os professores e a dimensão de todos os componentes curriculares para a formação dos estudantes, o país caminhará em passos rasos para o desenvolvimento.

Referências

- BRASIL. **Ministério da Saúde**. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>>. Acesso em: 22 jul. 2020.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. **A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas**. In: TRAVERSANI, C. et al. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. 1ª edição, Porto Alegre: EDIPUCCRS, 2008, v.1, p.253-267.
- EVANGELISTA, O. et al. **Desventuras dos professores na formação para o capital**. São Paulo: Mercado das letras, 2019.
- GAUTHIER C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª edição. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 6ª ed., 2008.
- IMBERNÓN, F. **Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado em el Estado Español y Latinoamerica**. In: IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV N.; FORTUNATO, I (Org.). *Formação permanente de professores: experiências ibeoamericanas*. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.
- MICHAELIS. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos: 2020. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/pandemia>>. Acesso em: 10/08/2020.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional. 1992, p. 13-33.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª edição. Petrópolis: Vozes, 2014.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA

Roberta Negrão de Araujo
Marinez Meneghello Passos
Sergio de Mello Arruda

Introdução

A temática identidade docente passou a ser objeto de estudo no momento em que foi intensificada a discussão em torno da formação inicial do professor, sobretudo na década de 1990. Na trajetória do licenciando muitos sabem o que é ser professor, mas não se identificam como tal, pois enxergam ‘esse professor’ do ponto de vista do estudante (licenciando). O estudo, então, teve como norte a questão investigativa: Quais aspectos influenciam a formação da identidade do futuro professor de Geografia no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)? O presente artigo tem o intuito de apresentar resultados de uma pesquisa que foi realizada com acadêmicos de um curso de licenciatura em Geografia. Entre as conclusões a que se chegou destaca-se que a identidade docente (ID) revelou-se quando o licenciando assumiu a posição do professor (ponto P) no Triângulo didático-pedagógico e, além disso, compreendeu seu pertencimento ao próprio triângulo, efetivando as relações representadas pelas arestas P-E (professor/estudante), P-S (professor/saber) e E-S (estudante/saber).

Ao considerar a discussão diante da formação docente, a investigação, cujos resultados trazemos neste artigo, dedicou-se a buscar resposta para a seguinte questão: Quais aspectos influenciam a formação da identidade do futuro professor de

Geografia no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)?

Para tal desenvolvimento nos pautamos primeiramente na Matriz do Professor (M(P)) (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011) e na Matriz do Estudante (M(E)) (ARRUDA; BENÍCIO; PASSOS, 2017), com a intenção de utilizar tais instrumentos para a interpretação dos dados coletados por meio de entrevistas com licenciandos em Geografia. Contudo, diante das análises preliminares vislumbrou-se a necessidade de algumas adaptações com relação aos dois instrumentos assumidos como referenciais teóricos e metodológicos, pois as células dessas matrizes foram consideradas como categorias estabelecidas *a priori*.

Desse processo de organização e ajustes surtiu a elaboração da Matriz Mista (M(M)) ou Matriz 3x4 (ARRUDA; ARAÚJO; PASSOS, 2018), que introduz uma quarta coluna na M(E), e agrupa as falas do estudante (licenciando e bolsista do PIBID) a respeito das relações do aluno (Educação Básica) com o conteúdo (saberes escolares).

Os dados que analisamos para compor este artigo fazem parte de entrevistas semiestruturadas realizadas com licenciandos do curso de Geografia do Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE) de uma universidade pública do estado do Paraná. Tais informações foram transcritas e analisadas segundo os procedimentos indicados pela Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Para a realização desta investigação assumimos que as pessoas constroem sua identidade na interação com outras pessoas. Essa construção está relacionada ao contexto em que cada sujeito está inserido, que possibilita (ou não) vivenciar experiências, atingindo os atributos para a elaboração de sua identidade. É em relação ao outro, portanto, que o sujeito se constitui e se reconhece como sujeito, e é nesse contínuo que se constrói e (re)constrói a identidade profissional, neste caso, a docente.

O artigo está estruturado da seguinte forma: explicações sobre a Matriz Mista e sua elaboração; apresentação, análise dos dados e alguns destaques metodológicos; considerações finais.

A Matriz Mista (M(M)): alguns esclarecimentos

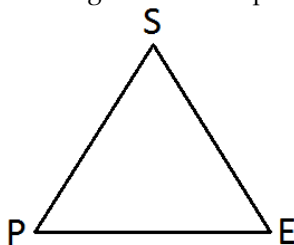
Da mesma forma que Arruda e Passos (2015), assumimos a estrutura triangular, representada na Figura 1, como representativa de uma sala de aula. Nela temos um professor (P), um grupo de estudantes (E) e um saber (S), que se encontram (P, E, S) em estado relacional significado por meio das arestas:

E-P (ou P-E) indica as relações entre o professor e os estudantes e representa o ensino.

E-S (ou S-E) indica as relações entre os estudantes e o saber e representa a aprendizagem discente.

P-S (ou S-P) indica as relações entre o professor e o saber e representa a aprendizagem docente (ARRUDA; PASSOS, 2017, p.100).

Figura 1: Triângulo didático-pedagógico



Fonte: Arruda e Passos (2015)

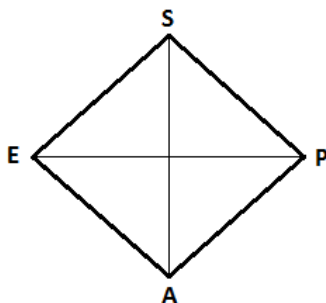
Todavia, quando trouxemos tal representação como aporte teórico para o desenvolvimento de nossa pesquisa, verificamos algumas inconsistências devido à situação formativa em que os licenciandos se encontravam, ou seja, assumindo-se que a identidade docente (ID) é algo que se constrói a partir da vivência do sujeito (como professor em formação) no Triângulo didático-pedagógico. Como licenciando ele ocupava a posição E, contudo,

no momento em que participava das atividades do PIBID assumia a posição P. Tais constatações levaram-nos à percepção de que estes estavam em uma fase de transição entre a posição do estudante (E) e a posição do professor (P) no Triângulo, o que afetava a construção de sua ID (essa oscilação entre as duas posições).

Para dar conta dessa situação, que traz algumas ambiguidades ao estudante, buscou-se idealizar um modelo representativo do momento formativo pelo qual os licenciandos pesquisados estavam passando. Na Figura 2 trazemos o resultado desse processo e, logo após sua apresentação¹. Nela podemos identificar 4 vértices (estrutura quadrangular): E = estudante da licenciatura e bolsista do PIBID; P = professor, que pode ser do Ensino Fundamental ou Médio, do qual o estudante se lembra e faz referência, ou o supervisor do PIBID; S = saber escolar, conteúdo, disciplina; A = aluno da Educação Básica. É importante ressaltar que nosso interesse é no estudante (E), como este percebe essa estrutura. As linhas internas indicam que as percepções de E podem referir-se a vários triângulos diferentes. Assim, pode sentir-se pertencente ao triângulo SEA (o estudante, o saber e o aluno da Educação Básica); ou ao triângulo SEP (o estudante, o saber e o professor formador da universidade ou da escola em que participa do PIBID); ou o triângulo PEA (o estudante, o professor supervisor da escola onde participa do PIBID e o aluno da Educação Básica). Fatos que nos levaram à ampliação de uma das matrizes originais, mais especificamente a M(E), ampliando-a com mais uma coluna advinda da M(P), originando assim a Matriz Mista (M(M)) ou Matriz 3x4 (ver Quadro 1).

¹ Algumas justificações, que podem ser acessadas em sua completude em Arruda, Araújo e Passos (2018).

Figura 2: Estrutura quadrangular que representa as relações do estudante de licenciatura



Fonte: Arruda, Araújo e Passos (2018, p.7)

Como este artigo não se dedicou a apresentar as matrizes $M(P)$ e $M(E)$ em sua integralidade, mas tão somente a $M(M)$, trazemos resumidamente alguns esclarecimentos sobre essas matrizes originais. A Matriz $M(P)$ diz respeito às percepções/ações do professor e às relações que o professor estabelece com o saber na sala de aula, enquanto que a Matriz $M(E)$ diz respeito às percepções/ações dos estudantes e às relações que o estudante estabelece com o saber na sala de aula. Além disso, para cada uma das matrizes têm-se as indicações de relações epistêmicas, pessoais e sociais do professor com o aprendizado docente, com o ensino que pratica e com a aprendizagem discente, no caso da $M(P)$, e as expressões de relações epistêmicas, pessoais e sociais do estudante com o ensino praticado pelo professor, com o aprendizado discente e com a aprendizagem docente, no caso da $M(E)$. Para tornar isso mais evidente reservamos a coluna central das matrizes para a função estratégica desenvolvida pelo sujeito: no caso da Matriz $M(P)$ é o trabalho docente (o ensino); no caso da Matriz $M(E)$ é o trabalho discente (a aprendizagem). Por conseguinte, a natureza do trabalho (ou a ação) que se desenrola no interior do Triângulo didático-pedagógico (que é a base dessas matrizes) é diferente para os principais atores envolvidos. Em razão dessa diferença, as linhas das matrizes foram designadas por A, B e C (em letras maiúsculas) para a $M(P)$ e por a, b e c (em letras minúsculas) para a $M(E)$.

A M(P) e a M(E) constituíram o fundamento teórico-metodológico para a elaboração da Matriz Mista (M(M)) que, a partir deste momento, será denominada unicamente desta forma. As células da M(M) foram tomadas como categorias *a priori* para a classificação e análise dos dados, provenientes das entrevistas realizadas com os futuros professores de Geografia.

No Quadro 1 apresentamos a M(M) e a descrição do que consideramos para cada uma de suas células. Como já indicado, o processo de elaboração desta matriz em seus detalhes pode ser retomado em Araújo (2017) e em Arruda, Araújo e Passos (2018). Cabe lembrar que neste artigo ela está sendo considerada como instrumento de análise das entrevistas, objetivando compreender a construção da ID dos licenciandos em Geografia.

Quadro 1 – A Matriz Mista (M(M))

<i>Percepções/ ações do estudante</i> <i>Relações com o saber</i>	1 <i>a respeito do professor e seu ensino</i> (segmento E-P)	2 <i>a respeito dos saberes escolares e de sua aprendizagem</i> <i>m</i> (segmento E-S)	3 <i>a respeito da relação do professor com os saberes escolares/ profissionais</i> (segmento P-S)	4 <i>a respeito da aprendizagem dos alunos</i> (segmento A-S)
a Epistêmica (conhecimento)	Célula 1a Diz respeito à compreensão do estudante sobre o ensino praticado pelo professor	Célula 2a Diz respeito à compreensão do estudante sobre os saberes escolares e à sua própria aprendizagem	Célula 3a Diz respeito ao pensamento do estudante sobre a relação do professor com os saberes escolares/profissionais	Setor 4a Diz respeito à compreensão do estudante sobre a relação dos alunos com os saberes escolares

<p style="text-align: center;">b Pessoal (sentido)</p>	<p>Célula 1b Diz respeito ao sentido que o estudante atribui ao ensino praticado pelo professor</p>	<p>Célula 2b Diz respeito ao sentido que o estudante atribui aos saberes escolares e à sua própria aprendizagem em</p>	<p>Célula 3b Diz respeito ao sentido que o estudante atribui à relação do professor com os saberes escolares/profissionais</p>	<p>Setor 4b Diz respeito ao sentido que o estudante atribui à relação dos alunos com os saberes escolares</p>
<p style="text-align: center;">c Social (valor)</p>	<p>Célula 1c Diz respeito ao valor que o estudante atribui ao ensino praticado pelo professor</p>	<p>Célula 2c Diz respeito ao valor que o estudante atribui aos saberes escolares e à sua própria aprendizagem em</p>	<p>Célula 3c Diz respeito ao valor que o estudante atribui à relação do professor com os saberes escolares/profissionais</p>	<p>Setor 4c Diz respeito ao valor que o estudante atribui à relação dos alunos com os saberes escolares</p>

Fonte: Arruda, Araújo e Passos (2018, p.17).

Como indicado anteriormente, na próxima seção apresentamos os dados, suas análises e alguns encaminhamentos metodológicos.

Apresentação e análise dos dados

Neste artigo os dados que constituíram o *corpus*²⁹ de análise foram coletados junto a quatro³⁰ acadêmicos de Geografia – sendo três do gênero feminino e um do masculino – considerando o ano da graduação em que se encontravam (4º ano). A média de idade era de 24 anos.

As entrevistas foram realizadas em uma das salas da universidade e agendadas por contato telefônico, de acordo com a disponibilidade dos acadêmicos. Elas foram gravadas e transcritas. Tendo como referência os procedimentos da ATD (MORAES, GALIAZZI, 2007), os depoimentos foram fragmentados segundo Unidades de Análise (UA) e os excertos foram alocados nas células da Matriz Mista, consideradas como categorias *a priori*. Assumindo que na ATD as categorias definidas previamente são assim descritas, advindas do método dedutivo “[...] um movimento do geral para o particular, implica construir categorias antes mesmo de examinar o *corpus*” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 45).

Os envolvidos foram codificados por DG (Depoente da Geografia), seguido do numeral 1 a 4. A entrevista do DG1, após transcrita, foi organizada na M(M). Evidenciamos trinta e duas (32) Unidades de Análise (UA). Seguindo os procedimentos da ATD, as UA foram constituídas por um conjunto de frases que têm o mesmo significado. Os excertos do DG1 foram alocados em 10 das 12 células da M(M), como observamos no Quadro 2. Após o quadro, trazemos as explicações e algumas exemplificações de relatos que elucidam as alocações que realizamos.

²⁹ “*Corpus*” é conceituado como a matéria-prima da análise textual, sendo constituído pelo conjunto de documentos e produções textuais que são objeto de pesquisa. Tal “*corpus*” pode ser tanto documentos já existentes, como os produzidos para a pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2007).

³⁰ Para a elaboração deste artigo selecionamos somente estes quatro acadêmicos que, segundo nossas ponderações, podem representar os demais. Contudo, uma investigação que considera a completude dos dados está em curso.

Quadro 2: M(M) do estudante DG1

Percepções do estudante Relações com o saber	1 <i>a</i> respeito do professor e seu ensino (segmento E-P)	2 <i>a respeito de sua aprendizagem</i> (segmento E-S)	3 <i>a respeito da relação do professor com os saberes escolares e profissionais</i> (segmento P-S)	4 <i>a respeito da aprendizagem dos alunos</i> (segmento A-S)	TOTAIS em %
<i>a</i> Epistêmica (conhecimento)	(1) (2) (3) (4)	(7) (8) (9)	(12) (13)	(20) (21) (22) (23)	40,6
<i>b</i> Pessoal (sentido)	(5) (6)	(10) (11)	(14)	(24) (25)	21,9
<i>c</i> Social (valor)			(15) (16) (17) (18) (19)	(26) (27) (28) (29) (30) (31) (32)	37,5
TOTAIS em %	18,8	15,6	25	40,6	100%

Fonte: os autores.

Iniciamos nossa leitura pela coluna 1 da M(M), correspondente ao segmento E-P, aquela que se reporta ‘a respeito do professor e seu ensino’. DG1 destacou a relevância de o professor ter autoridade, quando se expressou da seguinte forma: “Autoridade no sentido de saber, de ter conhecimento” (1), e continua salientando que nem todos tinham essa autoridade. Apontou a necessidade de o docente ter uma visão diferente e que isso impactava na sua metodologia afirmando “[...] lógico que não vai entrar e cada dia levar algo diferente. Daí haja atividade, haja professor também! Mas o fato de ter uma visão diferente, a gente já muda” (2). Manifestou, ainda, a boa relação com as supervisoras, pois elas ajudavam no aprender a dar aula, citou que “[...] a atual elabora aulas com atividades diferenciadas” (3) e isso aumentava o interesse dos alunos. Por fim, ressaltou que os coordenadores também contribuíam para a sua formação “[...], sobretudo na parte do conteúdo específico” (4).

DG1 recordou que no Ensino Fundamental teve uma professora de Matemática que o traumatizou, acredita que suas dificuldades aí se originaram. “Ela nos tratava mal, não chegava pra conversar. Na reunião de pais nos xingava” (5). Por outro lado, seu exemplo positivo vem do magistério, pois “[...] teve professores que ajudavam a gente a estudar, que nos incentivavam a continuar, a ir pra frente, isso contribui” (6).

Registramos as percepções de DG1 ‘a respeito de sua aprendizagem’, ou seja, seus comentários relativos ao segmento E-S (sua relação com o saber escolar – coluna 2 da M(M)). DG1 considerou relevantes suas dificuldades, principalmente com a área das disciplinas exatas, mas disse que na universidade um pouco desse “medo” foi superado por seus esforços, pois “[...] tem ramos da Geografia que se aproximam da Matemática” (7). Com relação ao curso, acreditava “[...] ter se encontrado”, e reforçou: “Participo do PIBID e aprendo a estar em sala de aula. Aprendo a ser professor” (8). Diz não saber porque escolheu o curso, mas primeiro fez a escolha de ser professor, e afirmou “Por isso também quis entrar no PIBID. Hoje eu estudo muito. Mas hoje eu sei o que é estudar!” (9).

Do ponto de vista pessoal, afirmou que estudava bastante quando era aluno na Educação Básica, mas fazia aula particular, pois tinha muita dificuldade. Entre as disciplinas que mais gostava, destacou História e Geografia, pois “[...] sempre gostei mais das disciplinas da área de Humanas, porque eu aprendia (10)”, ao contrário das disciplinas de exatas (Matemática e Física). Comentou que fazia essa relação de gostar das disciplinas com os professores, mas que depois sua percepção mudou. Complementou que a licenciatura em Geografia lhe fez bem e, que além do conhecimento, ajudou-o a decidir onde almejava estar e completa “[...] e com o PIBID firmei o que eu quero: porque eu gosto de viver no meio escolar” (11).

‘A respeito da relação dos professores com os saberes escolares e profissionais’ (coluna 3 - segmento P-S), DG1 manifestou perceber que seus professores sabiam o conteúdo. No entanto, comentou

que “[...] muitas vezes não sabiam ministrar” (12), ou seja, conheciam o conteúdo, mas não conseguiam ensiná-lo; e completou: “É o famoso: eles sabem pra eles” (13).

DG1 relatou que percebia quando um professor dava aula do que não gostava e que achava que “[...] eles estavam ali por obrigação e pela falta de outra atividade profissional” (14). O estudante valorizava a capacidade de explicação dos professores que teve, indicando que no Ensino Médio inspirou-se na professora C.⁴, “[...] eu gostava muito da aula dela, apesar de ser brava, eu gostava porque ela sempre explicou muito bem” (15). Pelos mesmos motivos, também gostava da professora D.: “Gostava das disciplinas da parte específica do curso de Formação de Docentes, porque os professores explicavam muito bem” (16). Sobre a equipe pedagógica, comentou que poderia ajudar mais o professor: “[...] quando ela ajuda, a gente consegue observar sua importância” (17); e reclamou: “[...] há escolas que não permitem a relação do pibidiano com a equipe diretiva, isso dificulta solicitar algo” (18). E exemplificou relatando uma entrevista que fizeram em uma escola, “[...] deu trabalho para a pedagoga nos atender. Um vai passando para o outro. É um descaso, pois o mínimo que deveriam fazer é atender a comunidade” (19).

‘A respeito da aprendizagem dos alunos’ (coluna 4), no segmento A-S, DG1 acredita que falta interesse do aluno em buscar o conhecimento, “[...] porque ele tem acesso à informação” (20), complementou que se os alunos de hoje se dedicassem mais aprenderiam, justificando que eles já nascem no meio tecnológico, “[...] então é muito mais fácil pra eles aprenderem do que pra gente que já passou dessa fase (21)”; e compara com sua época: “[...] no Ensino Médio eu não tinha esse acesso que eles têm hoje” (22). Finalizou destacando sua preocupação com a aprendizagem dos alunos: “Quais conhecimentos eles têm? Têm esse tipo de

³¹ Para manter o anonimato dos professores nominados, inserimos somente a primeira letra dos nomes citados seguida de um ponto final.

conhecimento fácil que qualquer um tem acesso. Mas e o específico?” (23).

DG1 destacou que o uso do celular em sala de aula facilita o acesso às informações, embora acredita que isso “[...] acaba deixando o aluno meio desligado” (24). Segundo o depoente, isso faz o aluno achar que “[...] sabe tudo” e assim “[...] não precisa prestar atenção” (25).

Quanto ao envolvimento do aluno e a forma com que valoriza a aprendizagem, DG1 percebeu a falta de respeito, registrando que no PIBID já observou situações bem tristes “[...] isso contribui para que o aluno não aprenda” (26), e reforça que “[...] os alunos não aprendem e dão trabalho porque não têm disciplina” (27). Completou sua argumentação lembrando seus tempos de aluno e afirmando que “[...] não vê os alunos de hoje respeitando os professores como ele respeitava” (28) e que “[...] falta educação, falta respeito. Sei lá, falta ação da família” (29). Na finalização retomou os valores fundamentais “[...] para a vida toda” (30) que os alunos de hoje não têm e se questiona se terão algum tipo de formação futura. Trouxe um exemplo de sua vivência, indicando que quando perguntou aos alunos que curso eles gostariam de fazer na universidade, muitos falaram que não queriam nada, “[...] que vão trabalhar como o pai ou vão vender drogas. E que ganha mais vendendo drogas do que como professor” (31); e concluiu: “Infelizmente eles não têm uma perspectiva saudável” (32).

Ao observar as manifestações organizadas na M(M), linha a linha, temos maior concentração na relação com o saber de forma epistêmica (40,6%) seguida de uma percepção valorativa (dimensão social - 37,5%) e, por último, argumentos em nível pessoal (21,9%). Quando lemos as informações coluna a coluna, deparamo-nos com 40,6% dos relatos, centrados na aprendizagem dos alunos da Educação Básica, 25% na coluna 3 que destaca a relação do professor profissionalmente e, focando os saberes escolares que possui, em declínio percentual vem 18,8% dos comentários destinados ao professor e seu ensino, e por último 15,6

% as preocupações/percepções de DG1 com relação à sua própria aprendizagem.

Retomando a questão que nos moveu neste processo investigativo: Quais aspectos influenciam a formação da identidade do futuro professor de Geografia no contexto do PIBID? Para o caso de DG1 inferimos que são os aspectos que permeiam 62,5% de seus relatos e que estão acomodados nas células 1a (4 excertos), 4a (4 excertos), 3c (5 excertos) e 4c (7 excertos). Estes estão relacionados ao professor e seu ensino de forma epistêmica, à relação do professor com os saberes escolares e profissionais (socialmente) e à aprendizagem dos alunos (epistêmica e socialmente). Tal posicionamento nos remete ao que defende Pimenta (2000):

Nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas) e dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida) (PIMENTA, 2000, p.71).

As indicações de DG1 também retratam o que indica Nóvoa, quando apregoa que “[...] identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1991, p.15) e em Passos, Martins e Arruda (2005) no artigo intitulado *Ser professor de Matemática: escolhas, caminhos, desejos...* ao recorrerem a Nóvoa para afirmar que a identidade é um espaço de construção.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário, realçando a

mescla da dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1991, p.16).

Com relação à entrevista do DG2⁵, após seguir os procedimentos estabelecidos, foi organizada em dezenove (19) UA. Da mesma forma, os excertos foram alocados nas 12 células da M(M)⁶, sendo que, neste caso, todas foram utilizadas, embora com incidência diferenciada. As colunas da M(M) foram a referência para análise das UA do DG2.

Inicialmente analisamos o segmento E-P, expresso na coluna 1. Apenas 3 UA foram alocadas nesta coluna, sendo cada uma em uma linha (epistêmica, pessoal e social). Com relação ao ensino dos professores que teve, o depoente comentou que “[...] alguns estavam ali perdidos”, por outro lado, “[...] alguns levavam coisas diferentes e te incentivavam a estudar”. Registrou que mesmo sabendo ser difícil, gostaria de seguir esse modelo quando se tornasse professor. Elogiou dois professores do Ensino Médio. Ao final das alocações, o estudante destacou, em suas falas, a respeito do professor e seu ensino apenas 15,8%.

No segmento E-S (coluna 2), 7 UA foram alocadas nas três linhas. Esta foi a coluna que teve maior porcentagem de UA (36,8%), evidenciando a relevância de sua aprendizagem. Na linha epistêmica foram alocadas 3 UA. O estudante registrou que tinha muita facilidade em aprender. Afirmou que sempre gostou de Português, Educação Física e Inglês e por isso se destacava; ao contrário de Matemática: “[...] não gostava porque não conseguia aprender, tinha dificuldade demais, quando a gente não aprende, não gosta”.

DG2 diz ter decidido cursar Geografia para agradar sua mãe. “Agora faço o que minha mãe gosta. Mas também, a área de Educação Física é restrita”. Comentou gostar muito do curso e que se “esforçava bastante”.

⁵ O estudante já cursou uma graduação: Educação Física.

³³ Para cada um dos quatro depoentes, as UA foram alocadas na M(M). Contudo, considerando a extensão do artigo, apenas o Quadro 2 (M(M)) para o DG 1, foi apresentado.

Com relação ao que valorizava (linha social), na qual foram alocadas 2 UA, fez uma crítica aos coordenadores do PIBID, afirmando que “[...] pouco contribuem, pois as relações são superficiais, só nos encontramos nas reuniões”. Sobre o programa como um todo, o elogiou “[...] está sendo muito bom para mim, para aprendizagem, por conta da integração, sobretudo o contato com as escolas”.

No que se refere à coluna 3, segmento P-S, que aborda a relação dos professores com os saberes escolares e profissionais, na percepção de DG2, do ponto de vista epistêmico, apontou que eram bons os professores que gostavam do que ensinavam, “[...] a gente escolhe a área por gosto”. Fez uma ressalva, indicando que gostar da disciplina é diferente de querer ser professor dela. DG2 demonstrou gostar mais de Educação Física do que de Geografia: “[...] ser professor de Geografia? É muito difícil ser professor de Geografia, de EF é muito mais fácil”. E manifestou receio em ser professor desta, por não dominar o conteúdo e comentou “Ser professor é saber ensinar”. Nesse sentido, Pimenta (2000) afirma que, na formação inicial de professores, os estudantes já chegam com opinião formada sobre os profissionais que estão nas escolas, atribuem aos que sabem ensinar, aqueles que ‘têm uma didática’. Tal percepção, também, coaduna com Libâneo, quando afirma que “O professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino. Sua formação inicial visa propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas” (LIBÂNEO, 2004, p.75).

DG2 também falou sobre sua boa relação com a supervisora do PIBID: “[...] ela contribui porque eu não sabia dos conteúdos que eu deveria ter aprendido antes”, e enfatizou estar aprendendo muito sobre Geografia Física com a supervisora: “[...] eu não sabia dividir o mapa e agora com ela eu aprendi”. Com relação ao sentir-se professor, o estudante revelou faltar-lhe paciência para explicar, “[...] e professor tem que ter paciência”. Assim, apenas uma UA foi alocada na célula 3b.

DG2 evidenciou o importante papel da gestão da escola e sua influência na formação do professor, destacando que “[...] o professor deve ser exemplo na sala de aula”, assim como o diretor e a equipe devem ser exemplos, pois planejamento e organização são fundamentais. E complementou: “[...] o professor se organiza a partir da organização da escola. A gestão da escola influencia e muito no trabalho do professor. É o pilar. Se não tiver, o professor fica perdido”.

Na coluna 4 foram alocadas 5 UA, sendo a segunda com maior incidência (26,3%). Após o segmento E-S, o segmento A-S foi o mais significativo para DG2. Quanto à disposição em aprender dos alunos, assim como a maioria dos depoentes (ao relembramos todos os dados coletados), comparou com o seu tempo de estudante na Educação Básica. Para ele, relacionar-se com os alunos de hoje era muito difícil e afirmou que tais alunos não iam à escola para aprender. Segundo DG2, a maioria ia por obrigação, já que os objetivos são outros: “[...] eles não têm o mesmo objetivo que eu tinha”. Ressalvou que há alunos, hoje, que aprendem com facilidade “[...] não sei se é por causa da internet, que podem pesquisar, mas os que aprendem, aprendem com facilidade”. Para o depoente a relação desses alunos com o saber parece muito fácil, por conta da internet.

DG2 também destacou o envolvimento de alunos com drogas e sua má impressão disso. Com relação à aprendizagem destes, disse ser essa sua maior preocupação e que “[...] na sala dos professores essa dificuldade é assunto frequente, [...] parece que não querem aprender, eles gostam de ir para a escola, mas não querem aprender”.

Apresentou sentimento contraditório no que se refere a sentir-se professor, haja vista que, mesmo já tendo atuado, e atuando como docente na atualidade, ainda não se sentia como tal. Logo, não assumiu o papel de P no Triângulo didático-pedagógico, justificando que esse sentimento dá-se pela falta de paciência. Mais uma vez associou a docência ao ensino, e que se não tiver paciência para ensinar, jamais será professor. Comparou-se com os alunos de

hoje e afirmou que os da atualidade não vão à escola para aprender, embora tenham facilidade, sobretudo por conta do acesso à tecnologia. Afirmou que sua maior preocupação referia-se à aprendizagem dos alunos, ou à falta dela.

No tocante à incidência dos excertos alocados nas células, evidenciamos maior concentração (36,8%) na coluna 2, que se refere à sua aprendizagem e, no que tange às linhas, (47,4%) na epistêmica (a). Considerando tais dados, bem como diante das contradições apresentadas, sugestionamos que DG2 encontra-se em um processo de transição no que se refere à sua ID e que esta ainda oscila: ora posicionando-se como docente, ora sentindo-se ainda licenciando (estudante). Nesse sentido, Pimenta (2000) afirma que, na trajetória do licenciando – professores em formação inicial – muitos sabem o que é ser professor, mas não se identificam como tal, pois o enxergam do ponto de vista do ser aluno. Destarte, para os cursos de licenciatura, está posto o desafio de contribuir neste processo de superação “[...] de seu ver o professor como aluno a seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor” (PIMENTA, 2000, p.20).

A entrevista com DG3 foi categorizada em vinte (20) UA. Seguindo os procedimentos da ATD, os excertos de DG3 foram analisados tomando por base as colunas da M(M). Onze das doze células foram ocupadas.

A coluna 1, com apenas quatro UA, ficou com 20% da totalidade. Com relação a este segmento (E-P), o depoente comentou sobre as ações dos professores quanto à forma de “passarem” o conteúdo. Disse que respeitava mesmo aqueles professores que “enrolavam”. Expôs que tinha uma visão melhor dos professores mais comprometidos e sua relação positiva com eles. Contudo, sobre outros, afirmou: “[...] teve uns que me fizeram desgostar da disciplina”.

Disse que apesar de a supervisora do PIBID ser agradável, “[...] deixava a desejar”; elogiou seu conhecimento, porém criticou sua prática docente, “Ela domina o conteúdo, mas não transmite”, portanto, não a considerava um espelho. Com relação aos

coordenadores afirmou: “[...] precisa uma melhor organização, um direcionamento mais específico no que se deve fazer”, disse faltar leitura e foco no tema.

Diante da relação com os professores, destacou: “[...] quando a gente não gosta do professor passa a não gostar da matéria e vice-versa, mas isso é um erro nosso”. DG3 relatou sobre as recomendações que seu pai fazia sobre a importância do professor na sociedade e que por isso sempre os viu com muito respeito. “Meu pai me obrigava a respeitar o professor e falava que era ele quem comandava, então deveria obedecê-lo”, com isso “sempre tive o professor como uma pessoa espetacular”.

Na coluna 2 acomodamos 35% das UA de DG3. Em seus destaques comentou sobre os saberes escolares, indicando ter facilidade em relação a área de humanas. A relação com o curso, até aquela data, era satisfatória. Todavia, alertou que algumas matérias exigiam dele uma dedicação maior.

No que diz respeito às disciplinas, diretamente relacionadas à Geografia, afirmou que gostava da parte cultural, que trabalhava com as religiões, a identidade cultural, os símbolos. Destacou também as disciplinas da “área de ensino” e “agrárias”, sinalizando: “[...] do ensino é a que mais gosto”. Comentou que o PIBID era constituído por dois momentos: “[...] na escola e aqui na universidade”, e que as leituras contribuía muito, já nas escolas aprendeu a lidar com algumas adversidades: “[...] como o comportamento de aluno, isso me faz pensar como eu iria agir se aquilo acontecesse comigo”. DG3 relatou que faltava mais especificidade nas discussões sobre os problemas da escola, que no começo achava o programa mais sério, pois as discussões de textos eram mais aprofundadas: “[...] as atividades tinham algo mais específico. Tem coisa que fugiu do caminho proposto. O nosso tema é Geografia Física e eu vejo que este foi deixado de lado, para trabalhar outros assuntos”.

Afirmou querer ser professor e associou tal desejo à estrutura familiar, isso porque “[...] meu pai me ensinava muito a valorizar o professor”. DG3 disse que se sentia pertencente à escola em que

participava do PIBID e que se relacionava de forma harmoniosa com os professores, indicando que o vínculo e o compromisso eram maiores que no estágio. Sobre sua relação com os demais pibidianos, manifestou que “[...] quando a atividade é em grupo, alguns deixam a desejar, porque não querem ser professor, então não se comprometem”.

Na coluna 3, assim como na 2, foram alocados 35% das UA, o que revelou que os segmentos E-S e P-S apresentaram maior relevância para DG3. A respeito da relação dos professores com o saber, diz que percebia que alguns “[...] preparavam aula, se dedicavam, traziam informações”. Lembrou da professora de Geografia que “[...] trazia vídeos e explicava o porquê do uso dele” e a comparou com outros professores que “[...] mandavam a gente fazer resumo do livro ou decorar questões para a prova”.

Sobre “ser professor”, DG3 afirmou sentir-se “esse profissional” e considerou a importância de ensinar: “Pelo fato de eu estar ensinando outras pessoas. Contribuindo para sua formação cidadã”. Comentou que o PIBID “[...] contribui para o licenciando se tornar professor” pelas técnicas e metodologias aprendidas e em função das “Muitas leituras, muitas teorias”, as quais utilizava nas escolas em que atua.

DG3 retomou o ensinamento de seu pai, comentando que ele trabalhou 40 anos como servidor público e que, apesar do pouco estudo, sempre ensinou o respeito ao professor. Recuperou uma ação do passado, quando foi repreendido por fazer uma piada, “[...] ele me corrigiu, não era daquela forma que eu deveria tratar o professor”.

O estudante disse que durante sua participação no PIBID começou a refletir sobre os critérios para ser “um bom professor” e que o primeiro deles “é o domínio do conteúdo”. Se há domínio, consequentemente o professor consegue “[...] chamar a atenção do aluno. Por mais indisciplinado que o aluno é, gosta de professores que ensinam e conseguem manter a ordem em sala de aula”. Cunha (1992) afirma que uma das principais características do bom professor é ter conhecimento de sua matéria de ensino, mas

também habilidade para organizar suas aulas, além de manter relações positivas. O segundo critério diz respeito ao “[...] saber transmitir e avaliar o aluno”. E um outro consiste em “[...] compreender o momento do aluno e não bater de frente com ele, sem deixar fazer o que quiser”. Considerou que participar do PIBID é “[...] muito positivo” para sua formação do docente, por acrescentar aprendizado à graduação. “[...] no PIBID a gente acaba se dedicando à área do ensino, isso é muito importante para a formação docente.”

Com relação à aprendizagem dos alunos, segmento A-S (coluna 4), apenas 2 UA foram nele alocadas. DG3 afirmou que os via de duas maneiras, ou em dois grupos: os que respeitavam o professor e o conteúdo “[...] que têm compromisso com as atividades, podendo até não gostar da matéria” e aqueles que “[...] fazem pirraça, intriga, fazem inúmeros questionamentos fora do conteúdo”, percebendo que esses últimos não tinham compromisso com sua formação discente.

DG3 comentou também que “[...] hoje há infinitos meios de aprender, mas estes não respaldam a aprendizagem de todos os alunos”. Para o estudante, “[...] por mais que se tenha muitos recursos, tem aluno que não aprende”, pois não utiliza esses instrumentos de forma adequada. Para DG3, esses alunos “[...] usam a tecnologia a serviço da informação, não do conhecimento”. Embora tenha manifestado preocupação com a aprendizagem dos alunos, foram poucas as suas manifestações sobre ela, apenas 10%.

Ao observar a alocação das 20 UA na M(M), pudemos evidenciar que 70% das falas foram alocadas nas colunas 2 e 3, o que evidencia a relevância da sua aprendizagem, bem como a relação do professor com os saberes profissionais. Acreditamos que ocorre esse destaque porque o depoente cursava a segunda licenciatura e atuava como docente na rede privada, priorizando o segmento P-S da estrutura quadrangular.

Finalizamos a apresentação das manifestações de DG3 com alguns comentários: destacou que o pai o ensinou a valorizar o professor, e que, por conta disso, afirmou querer sê-lo. Embora

apenas 10% de sua fala tenha incidido na coluna 4, o depoente argumentou sobre as ações dos alunos “[...] de hoje” e, diferente dos demais entrevistados, registrou a relevância do PIBID para a formação docente e indicou que se sentia pertencente à instituição na qual atuava no programa, indicando que por meio desta atuação passou a refletir sobre os “critérios para ser um bom professor”. Retomando nossa reflexão de origem: o que leva à formação da ID? O estudo revela que esta ocorre quando o licenciando assume a posição do P (professor) no Triângulo didático-pedagógico elaborado por Arruda e Passos (2015), a partir do sistema didático de Chevallard (2005). Assim, no que se refere a DG3, evidenciamos que este se coloca no papel do P, o que nos leva a acreditar que sua ID já está desenvolvida, mesmo tendo ciência que esta pode ser alterada em sua trajetória.

A entrevista transcrita de DG4 também foi organizada em UA: dezoito (18). Da mesma forma que as anteriores, seguindo os procedimentos da ATD, as UA foram constituídas por frases que têm o mesmo significado. Mantendo a apresentação dessas informações, trazemos nossos comentários coluna a coluna da M(M).

A coluna 1 teve 4 UA alocadas, o que corresponde a 22,2% destas, sendo que 3 ficaram na linha epistêmica. Analisando então o segmento E-P, observamos que o depoente respeitava seus professores e destacou uma delas, por acreditar que esta foi a responsável por sua escolha pela licenciatura, comentando “[...] a melhor coisa de ser professor é ver o aluno aprender, isso é uma satisfação” e que intenciona ter esta sensação: “[...] satisfação de ensinar e sentir que o aluno aprendeu o que ensinei”. Comentou que as relações que teve com seus professores sempre foram boas, todavia ponderou que o diferencial de ter estudado uma parte do ensino fundamental no Brasil e outra no Japão atraía os professores em auxiliá-lo na adaptação.

Com relação às supervisoras, relatou que a aprendizagem foi “[...] acessível, pois quando perguntava alguma coisa sobre o planejamento, a aula, elas nos ajudavam, e nós também sempre tentamos contribuir com elas”. Todavia, quanto aos

coordenadores, teceu críticas sobre a disponibilidade destes, bem como o auxílio nas tarefas e orientações. Afirmou que o PIBID contribuiu para sua formação: “[...], ao acompanhar a supervisora a gente aprende. Eu aprendo mais na escola com a supervisora do que aqui na faculdade”.

No que se refere à sua aprendizagem (coluna 2), disse que apesar de não ter facilidade, conseguia aprender. Sua dificuldade maior era em Língua Portuguesa, pois tinha sido alfabetizado no Japão, fato que atrapalhava muito na licenciatura.

Manifestou, por diversas vezes, “[...] o gosto pelo Curso de Geografia”, mas lembrou que no início pensou em uma outra opção. No entanto, por gostar muito da professora da referida disciplina e se inspirar nela, isso acabou sendo decisivo. Ainda sobre a afinidade com as disciplinas, o estudante destacou História e Matemática, “[...] nelas eu me destacava em notas” e que “[...] apesar das dificuldades, pretendo ser professora. Mas ainda não me sinto por completo”.

Sobre a valorização dos estudos, relatou que estuda bastante, que se esforça e se cobra muito. Afirmou que o PIBID o fez se sentir mais perto de ser professor: “[...] a convivência com os alunos é diferente do estágio”. O estudante indicou que percebia diferenças entre o PIBID e o estágio, afirmando que este último “[...] é mais superficial”. No PIBID a gente “[...] conversa com os alunos, entende melhor como eles são; podemos perceber as dificuldades que os professores enfrentam no dia a dia” e afirmou que isso “[...] valia a pena”.

No segmento E-S inserimos 22,2% das UA de DG4 (4 UA). Sobre o conhecimento dos professores em relação às matérias que ensinavam (coluna 3), percebia a existência de professores “[...] que sabiam o conteúdo e passavam que realmente gostavam, que tinham o domínio; mas tinha professores que não. Tanto que alguns me inspiravam outros não”.

Aprgoa que o PIBID contribuiu para a decisão de seguir a carreira docente e que a sensação de ser professor “[...] fortaleceu, quando a supervisora falava para os alunos me chamarem de

professora”. O programa “[...] me fez crescer também como pessoa, porque me ajudou a enfrentar a dificuldade de falar em público”. Também comentou que este contribuiu para mudar e ampliar sua visão de como “[...] é o trabalho de ser professor de verdade”.

Por fim, fez um registro sobre ser um bom professor, que além do domínio de conteúdo, que é um quesito básico, “[...] precisa interagir, conhecer o aluno, precisa saber relacionar o cotidiano dele (aluno) com o conteúdo, tem que saber cativar, precisa ter vários saberes, não um só” e que a experiência vivida foi importante para ajudar a contextualizar.

Da mesma forma que a coluna 2, a 4 obteve a mesma porcentagem de incidência das UA, cinco, totalizando 27,8%. Esses dados indicam que, para a depoente, a questão da aprendizagem, seja sua ou dos alunos da Educação Básica, é muito significativa.

Sobre o aprendizado dos alunos de hoje e suas relações com o conteúdo, disse que eles “[...] não têm muito interesse”. Na comparação com sua época, diferencia o fato de que não “[...] tinha tanto aparato tecnológico como eles têm, isso os cativa, chama mais atenção e então isso acaba atrapalhando de certa forma” e que isso se tornou “[...] um desafio para o professor tentar conquistar, cativar o interesse do aluno”.

Acredita que a gestão da escola influencia. Na que atuava “[...] a organização é muito boa, mas na questão da aprendizagem dos alunos, tem problemas”. Afirmou não saber ao certo o motivo dessa dificuldade. Registrou que os conteúdos estavam atrasados e alertou “[...] eles não deixam a professora dar aula, por isso não conseguem aprender”. DG4 relatou que o desinteresse desses alunos atrapalhava o professor e citou o caso da dificuldade de uma turma do Ensino Médio: “[...] eles não conseguiram produzir um texto; não tinha começo, meio e fim, escreveram frases “voando”. O estudante teceu elogios à escola em que atuava no PIBID: “[...] é muito bom, mas têm muitos alunos na sala”; e que a quantidade excessiva de alunos tornava a questão da aprendizagem um desafio e isso “[...] complicava o trabalho”.

DG4 comentou sobre as relações dos alunos de hoje com os professores e novamente comparou com sua época de escola: “[...] é bem diferente, por causa da indisciplina, no geral eles não respeitam os professores e isso influencia na aprendizagem”. Essa relação o preocupava muito.

Após a análise realizada pelas colunas da M(M), afastamos o olhar no sentido de captar, em relação a DG4, suas colocações relacionadas à ID, questão que norteou o presente estudo. Assim, ao observar o Quadro em que alocamos as falas do estudante, percebemos que 27,8% destas concentram-se em cada uma das colunas 2 e 4. Vale destacar que ambas focam a questão da aprendizagem: a coluna 2 refere-se à sua aprendizagem e a 4 à aprendizagem dos alunos. Acreditamos que essa ênfase tenha sido dada pela trajetória de dificuldade do depoente, considerando que seu processo de alfabetização deu-se em duas línguas: portuguesa e japonesa. O que é reforçado na incidência da linha a (relação epistêmica).

Mesmo quando se referia ao ensino, chamava atenção à questão da aprendizagem. Relatou sobre uma professora da Educação Básica que o inspirou a ser professor, citando a frase proferida por esta: “[...] a melhor coisa de ser professor é ver o aluno aprender”. Assim tem a intenção de também querer ter “[...] satisfação de ensinar e sentir que o aluno aprendeu o que ensinei”.

DG4 destacou a relevância do PIBID em muitos momentos de sua fala e afirmou que o programa contribuiu para a decisão de seguir a carreira docente. No entanto, registrou, na célula 2b que: “Apesar das dificuldades que tenho, pretendo ser professora. Mas ainda não me sinto por completo”. O que mostra reticência em assumir-se professor, em se colocar no papel de P, no vértice do quadrilátero que nos orienta nas interpretações realizadas, fato que nos leva a inferir que DG4 ainda não desenvolveu sua identidade docente.

Considerações Finais

No Quadro 3 trazemos a totalidade das oitenta e nove (89) UA alocadas nas doze (12) células da M(M), considerando os depoimentos dos quatro depoentes. A partir dele é possível evidenciar que a 'linha a' (relação epistêmica com o saber) e a coluna 2 (diz respeito à sua própria aprendizagem) obtiveram maiores incidências para o grupo investigado: 38,46% e 32,05%, respectivamente.

Podemos perceber, ainda, que as células 1a, 3c e 4a, foram as que alocamos maior quantidade de UA (dez), as quais destacam o aspecto essencial da posição do E na estrutura quadrangular, o que representa a importância dada ao professor e seu ensino epistemicamente, ao professor e seus saberes escolares e profissionais socialmente e à aprendizagem dos alunos epistemicamente, todas necessárias em destaque segundo os nossos pesquisados.

Apesar de essas terem sido as três células com maior índice de comentários, 2a, 2b e 4c também merecem destaque, com nove excertos inseridos em cada uma delas. Fatos esses que nos auxiliam na complementação da constituição da identidade docente dos investigados, no tocante à sua aprendizagem epistêmica e pessoalmente e à aprendizagem dos alunos socialmente.

Quadro 3: M(M) para os estudantes de Geografia analisados

Percepções do estudante Relações com o saber	1 <i>a respeito do professor e seu ensino</i> (segmento E-P)	2 <i>a respeito de sua aprendizagem</i> (segmento E-S)	3 <i>a respeito da relação do professor com os saberes escolares e profissionais</i> (segmento P-S)	4 <i>a respeito da aprendizagem dos alunos</i> (segmento A-S)	TOT AIS em %
a <i>Epistêmica</i> (conhecimento)	10	9	7	10	38,4%
b <i>Pessoal</i> (sentido)	4	9	6	6	32,1%
c <i>Social</i> (valor)	3	6	10	9	29,5%
TOTAIS em %	20,5%	32,1%	24,3%	23,1%	100%

Fonte: os autores.

Evidenciamos, como ponto comum aos quatro envolvidos, que a linha a (relação epistêmica com o saber) apresentou maior incidência: para DG1 houve regularidade, sendo 33,3% em cada uma das linhas; para DG2, 47,4%; para DG3 foram 35% nas linhas a e b; enquanto que para DG4 houve 38,9% de incidência. Tais dados nos levaram a acreditar que a relação do grupo com o conhecimento geográfico foi decisiva na escolha do curso.

Embora dois dos envolvidos atuarem como docentes, apenas um deles se sentia professor, o que indicou que a ID encontrava-se, ainda, em processo de formação. Destacamos que o PIBID, embora algumas críticas quanto à organização, apareceu em todas as manifestações como de extrema relevância para esse processo formativo e para a constituição da identidade docente.

Referências

ARAÚJO, Roberta Negrão de. **A formação da identidade docente no contexto do PIBID: um estudo à luz das relações com o saber.** Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, 2017.

ARRUDA, Sergio de Mello; ARAÚJO, Roberta Negrão de; PASSOS, Marinez Meneghello. A identidade docente e as relações com o saber em sala de aula: um estudo realizado com estudantes de uma licenciatura em ciências biológicas. **Investigações em Ensino de Ciências.** Porto Alegre, v.23, n.2, p.1-17, 2018.

ARRUDA, Sergio de Mello; BENÍCIO, Marily; PASSOS, Marinez Meneghello. Um instrumento para a análise das percepções/ações de estudantes em sala de aula. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia.** Ponta Grossa, v.10, n.2, p.325-345, 2017.

ARRUDA, Sergio de Mello; PASSOS, Marinez Meneghello. A relação com o saber na sala de aula. **Anais [...]. IX EDUCOM – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”.** Aracaju, 2016. Disponível em: http://educonse.com.br/ixcoloquio/arruda_passos2.pdf. Acesso em: 20 jun. 2018.

ARRUDA, Sergio de Mello; LIMA, João Paulo Camargo de; PASSOS, Marinez Meneghello. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, (s.l.),** v.11, n.2, p.139-160, 2011.

ARRUDA, Sergio de Mello; PASSOS, Marinez Meneghello. Instrumentos para a análise da relação com o saber em sala de aula. **REPPE – Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino,** Cornélio Procópio, v. 1, n. 2, p. 95-115, 2017.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado.** Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 2. ed. São Paulo: Papirus, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola.** Teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

NÓVOA, Antonio. Os professores e suas histórias de vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1991.

PASSOS,; MARTINS, João Batista; ARRUDA,. Ser professor de Matemática: escolhas, caminhos e desejos... **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 3, p. 471-482, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LAR DO MENOR SIQUEIRENSE: O ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA INOVADORA

Ana Caroline Oliveira Costa
Brisa Kelly Paz Ramos
Luciana Fernandes De Aquino

Introdução

Este estudo centraliza seu foco na área da didática, especificamente sobre a importância das práticas pedagógicas e da gestão escolar para atingir os objetivos que configurem a escola como uma instituição que promove o sucesso escolar dos estudantes. Com base nessa perspectiva, problematizou-se: quais os fatores primordiais para obter uma escola inovadora? Logo, delineou-se o seguinte objetivo: descobrir alternativas que promovam o sucesso escolar. A metodologia utilizada nessa investigação foi baseada em uma abordagem qualitativa com caráter exploratório, trata-se também de um estudo de caso. Para a sustentação teórica foram elencados autores que por meio de suas obras contribuíram com suas perspectivas acerca dos diversos assuntos aqui propostos, sendo eles: práticas educativas; a relação com o saber; sucesso escolar; gestão escolar e escolas inovadoras. Dentre tais autores se encontram: Bernard Charlot (2013), José Carlos Libâneo (1994) e Antoni Zabala (1998).

Acredita-se na relevância dessa temática ao considerar que, para alcançar uma posição inovadora, é indispensável um trabalho contínuo de muita dedicação, e embora seja algo difícil de ser atingido, aqueles que a alcançam obtêm resultados que fazem total diferença no âmbito escolar e posteriormente na sociedade, visto que a inovação por fugir das respostas prontas e por visar um ensino diferenciado, isto é, pautado na experimentação, forma

alunos e conseqüentemente cidadãos mais críticos, com outras concepções, outro desenvolvimento intelectual.

Todavia, mesmo com todas as limitações que são encontradas no campo educacional pode-se afirmar que existem profissionais que procuram alternativas para obter a inovação e o sucesso com seus discentes, e para melhor análise e compreensão dessas concepções foi realizado uma pesquisa de campo na instituição Lar do Menor Siqueirense (LMS), que é situada na cidade de Siqueira Campos – PR, esta, além de ser uma instituição pública, foi visível fortes conexões no que diz respeito à inovação, bem como a exemplos excepcionais de práticas educativas diferenciadas e de como deve ser uma gestão escolar apropriada.

As práticas educativas e a relação com o saber

A prática educativa é um dos componentes responsáveis por direcionar o andamento de uma aula, porém, embora não tenha sido encontrado com essa investigação uma explicação objetiva para defini-la, pode-se sintetizá-la através deste estudo como um conjunto de elementos que norteiam e estruturam a arte de lecionar, ou seja, ela engloba desde a maneira em que o professor vai atuar em sala e/ou agir frente aos desafios diários, até o modo em que ele orientará os seus alunos.

Diversos teóricos da educação trazem para reflexão práticas educativas que podem possibilitar uma boa aula, afinal, é por meio delas que os professores poderão promover a mobilização dos alunos e conseqüentemente atingir o sucesso escolar, todavia, ao considerar o fato de que “não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p. 17), pode-se afirmar que para alcançar tal sucesso, a prática educativa do professor deve agir amalgamada com o fator social, posto que:

A prática educativa, a vida cotidiana, as relações professor-aluno, os objetivos da educação, o trabalho docente, nossa percepção de aluno estão carregados de significados sociais que se constituem na

dinâmica das relações entre classes, entre raças, entre grupos religiosos, entre homens e mulheres, jovens e adultos (Ibidem, p. 21).

A partir dessas concepções é plausível salientar a impossibilidade de o professor planejar e desempenhar suas aulas sem algum intermédio das relações sociais, visto que o que será ensinado e a forma de como será ensinado já foi imposto mesmo que indiretamente por questões culturais, sociais e ideológicas. Dessa forma, é notório que para lecionar uma aula que possibilite o sucesso escolar não basta o professor saber qual caminho seguir, é importante considerar a análise da sua prática, processo que só ocorrerá se ele estiver embasado em um referencial, e seja lá qual fonte (sociológica, epistemológica, psicológica e didática) o docente se aproprie, é a partir delas que ele tomará as decisões em sala, afinal: “as finalidades, os propósitos os objetivos gerais ou as intenções educacionais, constituem o ponto de partida primordial que determina, justifica e dá sentido à intervenção pedagógica” (ZABALA, 1998, p. 21). Isto é, envolve todo um contexto social e histórico, fator responsável por determinar o planejamento, a aplicação e a avaliação.

Além das práticas educativas, outro fator indispensável para que seja possível uma escola inovadora, é a construção da relação dos alunos com o saber, esta, na visão de Charlot (2013), pode ser definida como aquela em que o sujeito constrói através do mundo, em sua relação com os outros e consigo mesmo. Dito isso, cabe salientar que tal relação é a que proporciona sentido ao processo de aprendizagem, portanto, está interligada ao desejo de aprender, que é nato do ser humano, visto que desde que nasce e garante uma posição no mundo, está destinado a se relacionar com o aprender e com o saber.

Para melhor compreensão pode-se remeter a Vygotsky (1987 *apud* CHARLOT, 2013, p. 113) quando ressalta que “a criança nasce em um mundo onde lhe preexistem significações (palavras-conceitos), que devem ser transmitidas à criança e apropriada por ela”. Em outras palavras, a relação e/ou a construção do saber, não se dá exclusivamente dentro da escola, ela se manifesta desde o

nascimento e se dá à medida em que o sujeito aprende a se relacionar com o meio social, familiar e interno que o envolve.

No ambiente escolar é compreensível a dificuldade dos jovens para se relacionarem com um conteúdo intelectual, ou até mesmo acharem uma aula interessante, visto que o professor, ou até mesmo a sociedade em geral, além de cometerem a falha de omitir aos alunos o significado e a razão de terem que frequentar a escola, os induzem a realizar conteúdos que podem não apresentar nenhuma relação com o eu empírico que já possuem. Fazendo com que, por falta de mobilização, rotulem as aulas como chatas e desinteressantes (CHARLOT, 2013).

Na visão de Charlot (2013, p. 160) uma aula se torna interessante, “quando um desejo, no sentido profundo do termo, é satisfeito pelo encontro com um conteúdo intelectual”. Desse modo, como fazer para que os alunos desejem e se interessem pelos conteúdos que será proposto? Sendo motivados, ou mobilizados? Para adentrar essa discussão, cabe salientar a visão de Charlot (2013, p. 145) sobre motivação e mobilização, a qual define como:

Motivar os alunos, consiste, muitas vezes, em inventar um truque para que eles estudem assuntos que não lhes interessam. Prestar atenção à mobilização dos alunos, leva a interrogar-se sobre o motor interno do estudo, ou seja, sobre o que faz com que eles invistam no estudo. Motiva-se alguém de fora, mobiliza-se alguém de dentro.

Isto é, para fazer com que os alunos aprendam, ativem uma relação com o saber e alcancem o sucesso escolar é necessário que o docente procure fazer com que o discente entenda o fundamento de ter que frequentar a escola e realizar tal atividade. E isso não será possível apenas com o professor o motivando, dado que a motivação é momentânea, mas o mobilizando, de modo que esse aluno compreenda subjetivamente o significado e o motivo pela qual foi sugerida a atividade proposta.

Todavia, a relação com o saber que o aluno apresentará na escola, será consequência da relação que ele desenvolveu com tudo

e com todos que o cercam. Sendo assim, a aprendizagem se dará à proporção em que o intelecto dele seja ativado. Ou melhor, quando a escola começar a “propor aos alunos situações e problemas que desencadeiem uma atividade intelectual” (Ibidem, p. 78). Algo que só será possível quando o professor começar a introduzir propostas e conhecimentos que realmente façam sentidos a eles.

Escolas inovadoras

O campo educacional, em especial os profissionais da educação, há tempos buscam maneiras de como melhorar e inovar o ensino, isto é, diferenciá-lo do “modelo tradicional”¹ que é tão comum nas escolas. Embora muitos profissionais desistam da ideia por falta de incentivo, ou mesmo por comodismo, existem escolas que alcançam esse nível e se sobressaem nesse meio. Entretanto, o que pode ser considerado uma escola/educação inovadora?

Na visão de Cintra (2019, n.p), “inovar em educação é adaptar o que fazemos às demandas da sociedade contemporânea e ao perfil dos alunos do século XXI. [...] a inovação serve para que os estudantes desenvolvam capacidades para (re)inventar o futuro”. Todavia, é quando o ensino, isto é, as práticas educativas, evoluem e se afastam do padrão conteudista e autoritário na qual só o professor está certo, ou seja, é quando propicia aos alunos um ensino crítico, significativo, e principalmente com base em sua realidade e convicções.

Para melhor análise pode-se estar nas concepções de Moran (*apud* TEIXEIRA, 2011, p. 18), na qual define uma *escola inovadora*² como “um conjunto de espaços ricos em aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivam os alunos a

¹ “A aprendizagem assim é receptiva e mecânica, para que se recorre frequentemente a coação. A retenção do material ensinado é garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria” (LIBANELO, 2006, p. 24).

² “Grifo nosso. Optou-se por destacar em itálico o termo ao longo do texto, pois corresponde à uma importante chave de leitura interpretativa e também como um dos instrumentos de nossa análise”

aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem pró-ativos, a tomar iniciativas e a saber interagir”. Logo, um ensino inovador não se resume a aquisição de recursos educativos de última geração, ele vai além dessa visão superficial de inclusão tecnológica, e embora esse fator seja importante, se os alunos não forem conscientizados para usufruir desses recursos, esse ensino não terá bons resultados, posto isso, ele abrange uma nova vertente, onde o foco, além de almejar um ensino prazeroso, passa ser o aluno em sua totalidade.

A partir desse pressuposto, pode-se salientar que uma *escola inovadora* “é aquela que aprende com o aluno e não a que apenas tenta ensinar” (TEIXEIRA, 2011, p. 17). É aquela que além de cumprir o currículo, consegue alcançar o aluno e mobilizá-lo, de modo que estabeleça uma relação com o saber, com os conhecimentos e principalmente, que o corpo docente, discente e administrativo haja em parceria, trocando ideias, possibilidades, anseios e experiências. Uma *escola inovadora*, antes de tudo, promove a inclusão, no sentido de participação ativa de todos aqueles que a compõem, inclusive da comunidade que a cerca.

É notório que esse é um processo lento cheio de obstáculos, entretanto, para alcançar uma *escola inovadora* e fazer a diferença, alguém necessita dar o primeiro passo e de alguma forma convencer os demais de que a mudança é necessária, principalmente na área educacional, onde novidades aparecem diariamente. Logo:

[...] é preciso ousar. Mas só ter ideias não basta. Quantas escolas deixam seus projetos na gaveta? “É preciso envolver e mobilizar a comunidade escolar. Colocar as inovações em prática, promover diversas experimentações, avaliar cada passo para reformular o que não está funcionando e aprimorar o que está bom” (CORDIOLI *apud* TEIXEIRA, 2011, p. 18).

Sob essa perspectiva, pode-se ressaltar o trabalho do gestor, na qual é fundamental para esse processo. É a partir do gestor que

grande parte das mudanças se iniciam, entretanto, para promovê-las, é necessário primeiramente que a comunidade seja conscientizada, os funcionários motivados, e os alunos ouvidos, pois somente quando começarem a agir como uma engrenagem, o gestor conseguirá o apoio daqueles que o cercam, e conseqüentemente, melhores condições em reconhecer aquilo que precisa ser alterado. De fato, adquirir uma *escola inovadora* não é um processo simples, visto que, segundo Bohn (2008, p. 127-128):

A inovação incomoda, desestabiliza, rege-se por gramáticas não aprovadas pelas instituições, e move-se na instabilidade. [...] O professor e o aluno inovadores abandonam o conforto da certeza para se movimentarem e arriscarem entre os questionamentos com o objetivo de ampliar os seus horizontes e construir a verdade consensual.

Dito isso, é visível que para alcançar uma posição inovadora, é indispensável um trabalho contínuo de muita dedicação, e embora seja algo difícil de ser atingido pelo fato de ir a caminho do incerto e contra ao padrão de normalidade, aqueles que a alcançam obtêm resultados que fazem total diferença no ambiente escolar e, posteriormente, na sociedade, visto que a inovação por fugir das respostas prontas, e por visar um ensino diferenciado, isto é, pautado na experimentação, forma alunos e conseqüentemente cidadãos com outras concepções, outro desenvolvimento intelectual, outra forma de lidar com os problemas diários, uma vez que:

A inovação exige o culto à diferença. O professor inovador é transgressor do currículo, das metodologias estabelecidas porque ele cultiva a diferença, o diálogo. Este é sempre inovador [...]. Por isto também atraente ao aprendiz. A diferença, a transgressão, não permitem o plágio e nem o discurso autoritário. Por isto a inovação cultiva a polêmica, a dúvida e não a certeza. Neste sentido o professor inovador não é aquele que formula perguntas mas o que gera e faz explodir entre seus alunos a polifonia, não somente a polifonia de muitas vozes mas de vozes contraditórias (BOHN, 2008, p. 127).

A partir desse pressuposto, é notório que esse ensino inovador, por visar o interesse e a mobilização dos alunos pelos conteúdos propostos, bem como a construção ativa da respectiva criticidade, apresenta a necessidade de um novo tipo de profissional, isto é, àquele resistente a mudanças, tradicional e acomodado, deverá rever suas práticas para se encaixar no novo modelo, afinal, o profissional inovador não pode se acomodar, ele necessita estar sempre em busca do novo, se atualizando e procurando recursos que o auxiliem no processo de ensino.

Sob essa perspectiva, pode-se ressaltar novamente a importância do gestor, visto que, seu papel será fundamental para fornecer apoio e os subsídios necessários para que as novas ideias funcionem. Para melhor compreensão, pode-se estar nas concepções de Libâneo (2015, p. 40), na qual afirma que:

Os dirigentes da escola precisam, então, ajudar os professores a partir da reflexão sobre a prática, a examinar suas opiniões atuais e os valores que as sustentam e a colaborar na modificação dessas opiniões e valores tendo como referência as necessidades dos alunos e da sociedade, e os processos de ensino e aprendizagem.

Isto é, devem estar por dentro dos acontecimentos diários, afinal, suas opiniões quanto a inovação e a reflexão das práticas educativas são fundamentais para o professor que visa diferenciar seus métodos de ensino.

Contudo, uma *escola inovadora* se dá a medida em que incutam, no aluno, a importância do aprender, de modo que vá para escola com o intuito de adquirir saberes, e não apenas para conseguir nota e passar de ano, e no professor, a motivação para ensinar, fazendo com que fujam da ideia tradicional da aula expositiva, e comecem a apresentar aos alunos aulas pautadas na experimentação e no questionamento. Para melhor compreensão desses apontamentos, pode-se ressaltar o Lar do Menor Siqueirense, que além de ser uma instituição pública, é visível fortes conexões no que diz respeito à

inovação, bem como, à exemplos excepcionais de como deve ser uma gestão escolar apropriada.

Lar do Menor Siqueirense e suas práticas educativas de sucesso

O Lar do Menor Siqueirense (LMS) é uma instituição sem fins lucrativos situada na cidade de Siqueira Campos, no estado do Paraná, ela atende crianças de nível Fundamental em contra turno escolar, e como apontado no estatuto da instituição, possui como objetivo buscar o afastamento físico das crianças e adolescentes das ruas, procurando da melhor maneira desviá-los de práticas antissociais, resguardando, por conseguinte, a segurança e o bem-estar social dos menores. Todas as informações abaixo que foram obtidas e registradas pelas autoras, são resultantes de uma pesquisa de campo na instituição, na qual ocorreu por meio de uma entrevista semiestruturada com a gestora Roseli Almeida e de uma análise documental.

Com base em registros documentais, atualmente, o Lar do Menor Siqueirense funciona com vinte e um funcionários, entre professores, equipe administrativa e equipe de manutenção, e com quatrocentos e vinte e sete alunos matriculados, porém, trezentos e oitenta e quatro frequentando. Esta entidade foi escolhida para pesquisa, pois se destaca pela sua forma de organização, na qual foge do padrão tradicional e busca promover atividades e projetos diferenciados que estimulam o desenvolvimento de seus alunos.

De acordo com a gestora, seu funcionamento segue como o de todo ambiente escolar, isto é, ele também usufrui de uma rotina, ao chegar, as crianças fazem a oração, e em seguida cantam o hino nacional, após essas ações, vão para sala realizar suas tarefas escolares e as atividades propostas pelas professoras, após três horas em sala, saem para o almoço e posteriormente partem para a recreação, que é direcionada de acordo com o cronograma de atividades propostas para o dia.

O Lar do Menor atende crianças do Pré I ao nono ano. Entretanto, as turmas são divididas por séries, do Pré I ao quinto

ano, as salas são separadas, e a partir do sexto ano, isto é, do ensino fundamental II, se unem em uma turma. Segundo Roseli Almeida, a partir do sexto ano, as crianças desenvolvem um projeto denominado Projeto Disciplina de Maria (PDM), ele foi nomeado em homenagem a Maria de Lourdes Zanon, que foi uma das fundadoras da instituição, e atualmente é dirigido por um policial que visa através de atividades diferenciadas ensinar aos alunos valores morais e éticos.

As atividades elaboradas pelas professoras para serem aplicadas em sala, partem de um planejamento anual, e são atribuídas de acordo com a idade das crianças, as dificuldades, e principalmente com os conteúdos que estão estudando no ensino regular. Conforme Roseli Almeida salienta, os professores, além dos conteúdos curriculares, também trabalham de modo lúdico com projetos interdisciplinares sobre higiene, alimentação, meio ambiente e datas comemorativas, estes, buscam a inclusão e a participação ativa do educando para sua realização. Pois como a gestora pontua: “essa instituição procura ser diferente daquilo que é rotineiro nas escolas” (Roseli Almeida), logo, focam em trazer os assuntos de uma forma atrativa para a participação de todos, mesmo que seja de uma forma simples.

O LMS desenvolve vários projetos ao longo do ano, entretanto, a maioria deles, são focados na área literária, o objetivo desses projetos é instigar nos alunos o gosto e a prática da leitura de um modo prazeroso e distinto. Portanto, dentre eles, se encontra o ônibus literário, salão do livro, tenda da leitura, varal da leitura, pé de livro, entre outros.

Como descrito pela diretora, o ônibus da leitura é um dos maiores projetos do Lar, ele foi desenvolvido por uma ex-primeira dama que tinha o objetivo de utilizá-lo pela cidade, mas isso não ocorreu como planejado e o ônibus acabou ficando parado na garagem municipal. Ao saber disso, a atual gestora do LMS, pediu para o doarem a instituição que ela daria continuidade no projeto, e por mais que houve uma certa reluta, acabaram cedendo e o doando para a entidade. Lá, o ônibus foi redecorado e adaptado

para os novos objetivos, e atualmente, funciona como uma biblioteca itinerante.

Hoje, o ônibus funciona como um instrumento de aproximação entre as crianças e a leitura, e pode ser usado de diversas maneiras. Sendo assim, consta com diversos livros para o acesso dos alunos, recursos para contação de história, espaço para teatro de fantoches, e uma gaiola de poesias intitulada como “liberte-se para ler”.

No decorrer da entrevista um projeto de leitura que se destacou pelo caráter interdisciplinar, foi o “Pé de livro”, este, se desenvolve pela distribuição de textos, histórias e poemas pelas árvores da entidade, fazendo com que mesmo indiretamente, as crianças sejam estimuladas a explorar o ambiente e fazer as leituras que podem seguir o tema de acordo com os objetivos propostos.

O Lar do Menor Siqueirense tem um cuidado especial em conscientizar seus alunos acerca das questões sociais, dito isso, Roseli Almeida utilizou como exemplo, o cuidado com o meio ambiente, na qual como recurso levam os alunos a explorarem o bosque que possuem dentro da própria instituição, e a horta, onde as crianças podem plantar e cuidar com o auxílio dos professores e do funcionário designado para essa área. Um projeto ambiental que foi salientado, é a distribuição de mudas de árvores no semáforo da cidade na semana do meio ambiente, ou seja, além das crianças compreenderem a importância desse cuidado, também o passam para os moradores locais.

Outra característica plausível para ressaltar, é a criatividade da equipe do LMS em elaborar projetos recreativos, e embora alguns possam não usufruir de cunho totalmente pedagógico, proporcionam uma boa interação entre as turmas e entre os alunos e os professores.

Como ressaltou a diretora, dentre essas atividades se encontra o *The Voice Lar*, onde os alunos elaboram apresentações artísticas para os colegas e para os professores que se vestem a caráter dos jurados e refazem literalmente o programa oficial, se encontra também a “Dança dos Famosos”, onde os professores fazem uma apresentação para os

alunos, além de diversas outras atividades como o "Acampinha", que é realizado nas férias, e as crianças maiores de onze anos acampam no LMS que prepara diversas atividades recreativas para eles, se encontram também os projetos "Rainha da primavera", "Rainha da pátria", "De passado também se brinca", "Cinema", "Dia do esquisito", "Dia do amigo", "Exposição de sala temática", "Um flash na história", "Rua de Lazer", etc.

Esses são alguns de vários projetos que o LMS desenvolve no decorrer do ano, logo, é através dessas práticas e projetos inovadores, que a instituição consegue atingir os seus objetivos educacionais de forma diferenciada. Sendo assim, por causa desse cuidado em se reinventarem, sempre criando alternativas diferenciadas para o ensino do educando que eles se destacam e podem ser considerados uma instituição inovadora.

Delineamento da pesquisa

Para alcançar o objetivo proposto, o presente estudo usufruiu de abordagem qualitativa com caráter exploratório. Como instrumento para complementá-lo foi realizado um estudo de caso na instituição Lar do Menor Siqueirense, na qual para coleta de dados utilizou-se a aplicação de questionários, que foram destinados à três professoras e à gestora, e a aplicação de uma entrevista, que foi direcionada apenas à gestora, ambos instrumentos possuem caráter semiestruturados. Já para análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). E com base nos resultados encontrados, e considerando um dos fatores primordiais para promover o sucesso escolar, delineou-se a categoria: práticas educativas.

Ao visar alcançar uma *escola inovadora* é necessário, além de considerar a forma de como ela é dirigida, considerar o modo de como os professores veem e agem no processo de alcançá-la. Sob essa perspectiva, atingir esse nível de sucesso escolar na visão das professoras do Lar do Menor Siqueirense é possível, desde que todos tenham um novo olhar sobre a prática. Esteando-se nessas

concepções, pode-se inferir que, para que a inovação ocorra a equipe escolar precisa de entrosamento, isto é, precisam agir como um sistema que visa o mesmo objetivo.

Logo, torna-se visível que para adquirir uma escola de qualidade “é preciso que se consiga da equipe o compartilhamento de intenções, valores, práticas, de modo que os interesses do grupo sejam canalizados para esses objetivos” (LIBÂNEO, 2015, p. 80). Ou seja, não basta apenas professores empenhados rumo a inovação, ou apenas a direção almejar isso, visto que, professores empenhados sem o apoio da direção não geram resultados, do mesmo modo que a direção sem o apoio dos professores, isto é, devem agir juntos. Sob essa perspectiva, a gestora pontua que uma *escola inovadora* é aquela “que dispõe a se abrir para o novo, que seja criativa, que tenha professores facilitadores no processo de ensinar e aprender” (ROSELI ALMEIDA, 2019).

Essa concepção da gestora representa de forma clara os resultados pretendidos por meio do estudo de caso, na qual, foi proposto na respectiva instituição com intuito de propiciar uma observação das práticas e dos fatores que contribuem para o sucesso escolar. Por meio deste, pôde-se compreender a importância de estar realmente mobilizado com a educação, e mesmo nas dificuldades, manter-se empenhado e sempre buscando alternativas para alcançar o interesse dos alunos. Todavia, mesmo não sendo uma escola regular sua individualidade serve como inspiração para esse âmbito, na qual, sua principal ferramenta para a aprendizagem, segundo a gestora, são os projetos que desenvolvem.

Como a gestora pontua, pode-se dizer que no Lar os projetos servem como uma forma de fugir do padrão das escolas. Desse modo, através do que foi ressaltado, foi perceptível uma certa crítica às escolas regulares, visto que com base no que se observa atualmente, é visível que os projetos ou essas alternativas diferenciadas, por inúmeros motivos, não é algo habitual.

Ao remeter sobre os projetos, Zabala (1998, p. 150) destaca sua importância ao considerar o fato dele vincular “as atividades

escolares à vida real, buscando que se pareçam ao máximo. No projeto, intervém todo tipo de atividades manuais, intelectuais, estéticas, sociais, etc.". Isto posto, o LMS se destaca como instituição pelo fato de proporcionar aos alunos essas atividades diferenciadas, pautadas na experimentação, na vivência, e que favorece o sucesso escolar.

Com base no que as professoras evidenciaram, alguns componentes que podem proporcionar o sucesso escolar são: professores comprometidos e motivados em seu trabalho; práticas educativas de qualidade; gestão democrática e inovadora; e o papel da família. De fato, o sucesso escolar como já foi exposto, é consequência de todos os fatores citados acima, entretanto, além dos aspectos primordiais, como a prática do professor e o papel da gestão, também enfatizaram sobre a importância da aproximação da família na escola. E conforme a gestora salientou na entrevista sobre o fato da evasão das crianças na instituição ser grande devido aos pais não levarem a sério, pode-se afirmar que esse problema atua nessa instituição.

Todavia, é perceptível que pelo fato de alguns pais não fornecerem o devido valor ao trabalho que a instituição realiza, pôde-se notar uma insatisfação por parte da gestora, que embora trabalha buscando realizar uma conscientização acerca disso, esse aspecto ainda é falho.

Considerações finais

No desenvolvimento deste estudo, especificamente através do estudo de caso, foi possível ampliar o horizonte acerca da importância de a escola promover propostas inovadoras para o processo de ensino, e mesmo que conforme já ressaltado, o objeto de estudo não seja uma escola regular, ele se ressalta como instituição devido as inúmeras atividades que promovem.

No Lar do Menor Siqueirense, foi possível identificar a preocupação que a equipe possui em desenvolver projetos diferenciados, podendo afirmar que mesmo de modo inconsciente,

além de favorecerem a construção da relação com o saber, também potencializam os conhecimentos de seus alunos, afinal, partem da individualidade, fato que corrobora diretamente com o referencial teórico abordado.

Outro aspecto que foi evidenciado nessa investigação, é a importância do papel da gestora para o LMS. Através da visita de campo, pôde-se notar que a gestora Roseli Almeida, é uma profissional excepcional e totalmente engajada com a educação, características que fazem total diferença no âmbito escolar, visto que é por meio dessa dedicação e empenho que ela consegue mobilizar seu corpo docente a desenvolverem as funções que lhe cabem com tanta excelência. Diante do exposto, conclui-se que: as práticas educativas possuem total influência na formação intelectual, ética e social dos alunos; a relação com o saber é essencial para que seja possível o sucesso escolar; e o papel da gestão é de extrema importância para o bom andamento da escola, bem como para a mobilização de toda a equipe escolar.

Todo esse conjunto de elementos promovidos por uma instituição escolar, permite que o trabalho pedagógico desenvolvido aconteça em altíssimo nível. Assim, constata-se nessa investigação que a inovação das práticas educativas dos professores é o resultado de um percurso metodológico, que deve ser planejado, constantemente reformulado e aprimorado por uma equipe engajada e sob a liderança de pessoas comprometidas em transformar a realidade social e a relação com o conhecimento dos estudantes.

Compreende-se por fim que, para alcançar uma *escola inovadora* é necessário: a colaboração da família com a escola; a conscientização e a mobilização dos alunos para/com os conteúdos proposto; uma equipe composta por: professores que compreendam a prática educativa e que estejam dispostos a buscar alternativas diferenciadas para o processo educativo; e principalmente, por um corpo pedagógico que atue em parceria com seus funcionários, mobilizando-os e propiciando a construção de propostas pedagógicas que facilitem o sucesso escolar, que por sua vez, é promovido aos estudantes através de práticas educativas

que configuram a escola em uma seleta lista de escolas que atualmente são concebidas sob a alcunha de *escolas inovadoras*

Referências

ALMEIDA, Roseli Aparecida de. **Histórico e práticas do Lar do Menor Siqueirense**. Siqueira Campos, 13 jun. 2019. Entrevistada pelas autoras.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BOHN, Hilário I. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: A necessidade de des(re)construção de conceitos. In: **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 123-131. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Professor_de_linguas.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CINTRA, Patrícia. Escolas inovadoras. **Estadão: Escola Eduque**, São Paulo, 18 jan. 2019. Educação. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/blogs/escola-eduque/escolas-inovadoras/>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____ **Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 19-44. Disponível em: <https://books.google.com.br/books/about/Democratiza%C3%A7%C3%A3o_da_escola_p%C3%BAblica.html?id=XQj_h7KJqBgC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 14 ago. 2019.

TEIXEIRA, Brisa. Escolas Inovadoras. **Educador Educar**, maio. 2011. Disponível em: <<https://cordiolli.files.wordpress.com/2011/>

06/revista-educador-educar-completa-2011.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WITTGENSTEIN E A INTENÇÃO ÉTICA

Jordhan Gularte Francisco
Edimar Brígido

A presente pesquisa pretende analisar o conceito de intenção ética presente no conjunto da filosofia wittgensteiniana. Analisando a transcendentalidade da ética no *Tractatus* e a pressuposição da ética nas *Investigações*, é possível verificar que as análises do filósofo sempre estiveram direcionadas à ética, na tentativa de se constituir como uma pessoa ética. Isso se justifica porque, para Wittgenstein, melhorar a si mesmo é a única coisa que se pode fazer para melhorar o mundo, e que não é possível pensar em lógica sem antes se tornar, realmente, um ser humano decente, isto é, melhor. É nesta perspectiva que a ética pode ser apontada como uma forma de educação para a vida.

Introdução

Durante a vida de Wittgenstein, a única obra sistemática a ser publicada, em 1921, foi o *Tractatus Logico-Philosophicus*¹. Absorto em solucionar os ditos problemas filosóficos, refugiando-se da falta de oxigênio de Cambridge em um fiorde na Noruega, foi surpreendido pela Primeira Guerra Mundial, na qual se voluntariou ao lado de sua pátria, a Áustria. No *front*, enquanto manuseava um farol para iluminar o caminho da tropa, escrevia a respeito de lógica, de filosofia e de linguagem. A essência geral da proposição, a estrutura do mundo, a isomorfia entre mundo e linguagem começavam a ganhar forma. Do mesmo período, mas

¹ Referir-nos-emos como *Tractatus*.

publicado postumamente, há o seu diário de guerra, os *Cadernos 1914-1916*². Apesar de não se tomar os *Cadernos* e o *Tractatus* como obras complementares, é inegável que a primeira seja um prelúdio da segunda. Isso porque ambas iniciam-se com reflexões sobre a lógica e a linguagem e encerram-se sobre o sentido da vida, a vida feliz e a ética.

Em 1929, data que marca o seu retorno à filosofia, Wittgenstein começa a repensar teses fundamentais de sua obra, como a de que a linguagem é um modelo fidedigno da realidade, isto é, que tanto a linguagem como o mundo possuem uma mesma forma lógica que possibilita uma relação isomórfica entre ambas. Surpreendido pelo gesto napolitano de manusear os dedos sobre o queixo, o filósofo notou que a linguagem não pode ser um modelo da realidade, uma vez que, se assim fosse, qual seria a forma lógica do gesto napolitano? Isso significa que a tese tractariana de que existe uma isomorfia entre linguagem e mundo foi gravemente ferida, necessitando de uma reformulação. Em razão disso, o filósofo austríaco percebe que a linguagem não pode figurar o mundo porque não existe *a* linguagem, no singular, mas *as* linguagens, o que ficará conhecido nas *Investigações Filosóficas*³ como jogos de linguagem. Publicada postumamente, as *Investigações* marcam a frase pragmática do filósofo, uma vez que ele se volta para os diferentes grupos, para as diferentes sociedades e culturas. Ele deixa de tentar compreender como funciona a linguagem, voltando-se para como a linguagem é usada dentro de cada grupo, de cada forma de vida. O significado da palavra perde o seu caráter metafísico e passa a ser construído em seu uso, na prática concreta. Já não se pergunta pelo significado da palavra transparência, mas pelo significado dessa palavra dentro de um determinado jogo de

² Referir-nos-emos como *Cadernos*. É oportuno destacar que, tanto para esta obra quanto para *Ética e sentido: ensaio de reinterpretação do Tractatus*, de Themudo, foram utilizadas edições portuguesas (Portugal), justificando qualquer possível erro de grafia.

³ Referir-nos-emos como *Investigações*.

linguagem, o qual segue determinadas regras capazes de regular o seu uso e garantir sua eficácia.

Em um primeiro momento, é perceptível uma cisão fundamental entre as duas obras, uma vez que, dentre outras teses, a primeira está concentrada na essência da linguagem, na forma geral da proposição, e a segunda, no modo como as palavras são usadas dentro de cada jogo. Em contrapartida, a cisão enfraquece se tomar como ponto de partida que, tanto no *Tractatus* como nas *Investigações*, Wittgenstein analisa a linguagem e, além dela, os ditos problemas filosóficos, os quais sempre estiveram em suas reflexões, mesmo que implicitamente. Mais intrigante ainda é que no prefácio de 1945 o filósofo afirma que gostaria de publicá-las juntas: “pareceu-me dever publicar juntos aqueles velhos pensamentos e os novos, pois estes apenas poderiam ser verdadeiramente compreendidos por sua oposição ao velho modo de pensar, tendo-o como pano de fundo.” (WITTGENSTEIN, 1979, p. 8).

Em nossa análise, um ponto imprescindível de união entre ambas as obras é o conceito de intenção ética. Não obstante Wittgenstein ter refletido sobre lógica, linguagem, mundo, os seus escritos apontam para a intenção de se constituir uma vida ética e, conseqüentemente, feliz. A ética, então, pode ser compreendida como uma forma de educação para a vida. A razão disso se deve ao fato de que não é possível ser um lógico antes de ser um ser humano, como escreveria a Russell. Nosso objetivo, então, consiste em mostrar, a partir de análises das duas obras à luz de alguns pontos da vida do filósofo, como esse conceito não só unifica as duas obras enquanto possibilidade de formular uma ética para o melhoramento de si, mas como ela se manifesta como o objetivo principal de suas reflexões.

A transcendentalidade da ética no *Tractatus*

Wittgenstein (1993, p. 131) asseriu categoricamente no prefácio da obra que poder-se-ia apanhar todo o seu sentido, a que ela estava destinada, na afirmação de que sobre aquilo de que não se

pode falar, deve-se calar, a qual constitui a última proposição da obra, a saber, a de número sete. Isso significa que, não obstante o filósofo analisar a linguagem e o mundo, bem como a relação isomórfica que existe entre ambos, delimitando o que se pode dizer e dizendo-o claramente, o seu sentido consiste em *mostrar* que determinadas coisas não se pode pôr em palavras, convidando ao silêncio. Isto é, a linguagem humana está contaminada pela doença de querer falar de tudo: Deus, Justiça, Bem, Belo, *Ética* e assim sucessivamente, extrapolando os limites da própria linguagem.

Para chegar a essa conclusão, Wittgenstein inicia a obra refletindo sobre a essência do mundo, a saber, a sua ontologia. Historicamente, é perceptível que o mundo foi visto como a totalidade dos entes que o compõem: pessoas, árvores, casas etc. A soma dos particulares equivaleria ao todo. Contra essa perspectiva, o filósofo (1993, p. 135) é decisivo em afirmar que “o mundo é tudo o que é o caso. O mundo é a totalidade dos fatos, não das coisas.” Isso significa que a realidade não consiste na aglomeração das coisas, mas no relacionamento entre elas que constituem estados de coisa e, estes, os fatos.

Considerando coisa como sinônimo de objeto, Wittgenstein compreende que, apesar dos objetos consistirem na substância do mundo, eles não existem sozinhos, apenas em relação uns com os outros. O livro, por exemplo, não é um objeto simples, uma vez que ele possui papel, tinta, espaço, é perceptível, dentre outras características. E se se tentasse extrair todas as qualidades, a fim de atingir o objeto em si, o mesmo desaparecia, mostrando que ele não existe em si, mas subsiste enquanto possibilidade de se relacionar com outros objetos. Os objetos possuem a possibilidade de se relacionarem. Mas, onde isso acontece? O “âmbito” de relação entre os objetos o filósofo (1993, p. 141) chama de estado de coisas, e, por isso, “no estado de coisas os objetos se concatenam, como os elos de uma corrente.”. Conclui-se, por conseguinte, que “a característica fundamental de uma coisa é sua possibilidade de aparecer num estado de coisas. O específico do objeto é, portanto, a possibilidade de associação a outros estados de coisas. E esta

possibilidade constitui, precisamente, a Forma do objeto” (OLIVEIRA, 2001, p. 98).

A fim de retornar ao princípio de que o mundo é a totalidade dos fatos, não das coisas, destaca-se que, mesmo que objetos se concatenem em um estado de coisas, isso não significa que o estado de coisas virá a existir, constituindo-se em um fato. Não é porque uma garrafa⁴ tem a possibilidade de se concatenar com uma mesa que haverá o fato da garrafa estar sob a superfície da mesa. Ele pode ou não acontecer. Isso feriria a premissa do mundo como totalidade dos fatos, uma vez que existiriam estados de coisas que não seriam fatos. Para preencher essa lacuna, o filósofo reconhece que a realidade é constituída pelos estados de coisas que existem e pelos estados de coisas que não existem, os quais podem vir a existir. Quando um estado de coisas existe, tem-se um fato positivo; quando um estado de coisas inexistente, tem-se um fato negativo. Em razão disso, “a totalidade dos estados existentes de coisas é o mundo. A totalidade dos estados existentes de coisas também determina que estados de coisas não existem. A existência e inexistência de estados de coisas é a realidade.” (WITTGENSTEIN, 1993, p. 141). Não é nosso objetivo encerrar as reflexões acerca da ontologia tractariana, mas apresentá-la suficientemente para compreender os demais elementos. Atenhamo-nos, portanto, ao segundo elemento, a saber, a estrutura da linguagem.

Se, por um lado, o mundo é a totalidade dos fatos, não das coisas, por outro, a linguagem é a totalidade das proposições, não das palavras (WITTGENSTEIN, 1993, p. 165). Isso significa que a linguagem não é meramente o acúmulo de palavras, de nomes, nem que ela é infinita ou algo semelhante. A linguagem consiste no limite que as proposições a impõe. Isto é, as proposições limitam o

⁴ Wittgenstein não exemplifica objetos porque eles são simples (1993, p. 139), indivisíveis e metafísicos. A fim de ilustrar sua teoria, recorreremos ao exemplo proposto. Todavia, com garrafa e mesa não queremos apresentar objetos simples, uma vez que as mesmas já são objetos concatenados, com espaço, cor, entre outros. Elas são um recurso para fazer com o que o leitor imagine a concatenação de objetos e que, uma vez concatenados, o estado de coisas pode ou não vir a existir.

que pode ser dito e, também, o que não pode ser expresso por meio da linguagem; delimitando-se o dizível, delimita-se o indizível. Em razão disso, para entendermos a estrutura da linguagem e a delimitação do dizível e do indizível, temos de compreender o que são e quais os limites, segundo o autor, das proposições, uma vez que, como reza Arruda Júnior (2017, p. 48), “explicar a essência das proposições nada mais é do que estabelecer as condições necessárias para a existência da linguagem”.

Child (2013, p. 52, grifos nosso) afirma que na filosofia tractariana as proposições podem ser divididas entre *elementares* e *complexas*. Por um lado, as proposições elementares consistem em serem indivisíveis, isto é, atômicas⁵; por outro lado, as proposições complexas equivalem às que podem ser divididas, não sendo simples, mas complexas. Porém, seguindo Arruda Júnior (2017, p. 49-50),

essa distinção é apenas aparente, pois todas as ‘proposições’, que são funções de verdade de ‘proposições elementares’, podem ser totalmente redutíveis às proposições elementares que as compõem. Sendo assim, podemos pensar a linguagem como constituída unicamente de proposições elementares, uma vez que todas as proposições da linguagem podem ser analisadas em termos dessas proposições.

Isso significa que as proposições são independentes umas das outras. Por exemplo: a proposição *Pedro é arquiteto em São Paulo* é independente da proposição *Roberto é filósofo em Salvador*. Não obstante ambas as proposições relatarem algo do mundo, elas são totalmente independentes, como os fatos são independentes entre si.

Seguindo a estrutura do mundo com objetos, estados de coisas e mundo, a estrutura da linguagem é constituída por três dados fundamentais, a saber, nomes, proposições e linguagem. O nome é

⁵ Proposições atômicas podem fazer referência à filosofia desenvolvida por Bertrand Russell, isto é, o atomismo lógico. Não que seja uma menção direta ao filósofo requerido, mas transmite a ideia de algo indivisível. Dois dos comentadores que usam esta terminologia são Penha (2013, p. 44) e, citando Wittgenstein, Monk (1995, p. 65).

o sinal mais simples empregado na proposição, afirma Wittgenstein em 3.202 (1993, p. 151). Isso significa que o nome “substitui” o objeto nas respectivas estruturas. Portanto, o nome também não existe, mas subsiste enquanto possibilidade de aparecer em uma proposição. *Casa* não pode ser considerada um nome porque os nomes isoladamente não significam nada (PENHA, 2013, p. 44). *A casa é da Maria* é uma proposição, constituída pela concatenação dos nomes, inexistindo caso se tente desmembrá-la em seus respectivos nomes.

A proposição é um enunciado sobre o mundo, mas só as proposições com sentido. Isso significa que as demais proposições – tautológicas e contraditórias – não enunciam algo a respeito da realidade, uma vez que elas carecem de sentido. Segundo penha (2013, p. 46), por um lado, “as tautologias são proposições verdadeiras unicamente por causa da forma, da natureza da sua construção gramatical”; por outro lado, “as contradições são falsas unicamente devido a sua forma”, uma vez que excluem todas as possibilidades de serem verdadeiras. Um exemplo clássico de tautologia é a afirmação de que hoje *chove ou não chove*. Como um é antagônico a outro, a proposição sempre será verdadeira. Para exemplificar a contradição, a frase *chove e não chove* é significativa, uma vez que o ato que chover nega o de não chover, impossibilitando uma coexistência entre ambos.

Quando Wittgenstein afirma que a totalidade das proposições é a linguagem ele não se refere à tautologia ou à contradição, mas às proposições com sentido, isto é, que possuem correspondência com o mundo. Não basta a proposição ter uma estrutura gramatical coerente. O que garantirá ou não a veracidade de uma proposição não é somente a sua validade, mas se ela tem ou não sentido. O sentido da proposição *a porta está aberta* depende da sua correspondência com o mundo, isto é, a proposição não se justifica *a priori*, mas em correspondência com o mundo. Uma proposição, na ótica de Fann, (1992, p. 37, grifos do autor, tradução nossa), “deve ser capaz de ser verdadeira ou falsa segundo corresponda ou

não a um ato atômico, não pode ser verdadeira (ou falsa) *a priori*”⁶. Não queremos encerrar as reflexões acerca da estrutura da linguagem, uma vez que fugiria ao nosso objetivo. Queremos, apenas, apresentar seus aspectos fundamentais, a fim de prosseguirmos com segurança. Para dar sequência, faz-se necessário uma análise da relação entre a linguagem e o mundo.

Ray Monk, em sua obra *Wittgenstein: o dever do gênio*, relata que o filósofo despertou-se para essa relação – a qual viria a ser conhecida por teoria da figuração – quando leu em uma revista o seguinte relato:

enquanto prestava serviço na frente oriental, Wittgenstein leu numa revista uma reportagem sobre um processo em Paris, envolvendo um acidente de carro. No tribunal, uma das partes havia apresentado um modelo do acidente e ocorreu-lhe então que o modelo podia muito bem representar, ou figurar, o acidente dada a correspondência entre as duas partes (casas, carros e pessoas em miniatura) e as coisas reais (casas, carros e pessoas). Ocorreu-lhe ainda que, nessa analogia, poder-se-ia dizer que uma *proposição* serve de modelo, ou *figuração* [ou *imagem*], de um estado de coisas, em virtude de uma correspondência similar entre as *suas* partes e o mundo. O modo como as partes de uma proposição se combinam – a *estrutura* da proposição – indica *uma* combinação possível dos elementos da realidade, de um estado de coisas possível. (MONK, 1995, p. 117, grifos do autor)

Em razão disso, segundo as considerações de Valle e Brígido (2018, p. 89), “a imagem retrata (projeta) a realidade, tal como os bonecos simulam pessoas, as ruas, o tráfego, os automóveis e os prédios, assim também a imagem representa um quadro possível da realidade objetiva”.

Afirmar que a linguagem é uma imagem da realidade significa que a linguagem só pode expressar o que é tangível. A sentença *o livro de filosofia é de João* só é verdadeira se e somente se existir uma

⁶ No original: “Debe ser capaz de ser verdadera o falsa según corresponda o no a un hecho atómico, no se puede ser verdadera (o falsa) a priori”.

determinada pessoa com o nome João, um determinado livro que trate de filosofia e que este livro seja de João. Caso uma dessas exigências não seja verificável, a proposição perde o seu sentido, tornando-se vaga, sem referência. Isso porque existe um denominador comum entre o mundo e a linguagem, o qual possibilita essa figuração – isomorfia – entre a linguagem e o mundo, que é a forma lógica. Seguindo Arruda Júnior (2017, p. 58, grifo do autor) “o mundo possui uma forma, que é dada pela forma lógica dos objetos que o constituem, e a figuração linguística do mundo só poderá ser efetuada se ela tiver a mesma *forma* do mundo”. Esse ponto foi decisivo para muitos enquadrarem Wittgenstein como um precursor e, ainda mais drástico, como um membro do positivismo lógico. Isso porque nesse sistema não há a possibilidade de se dizer proposições acerca da metafísica, tratando-se de assuntos como Deus, Justiça, Bem, Ética. Como as proposições metafísicas carecem de referências empíricas, a linguagem não pode expressá-las, tornando-se pseudoproposições (DALL’AGNOL, 2005, p. 68).

A partir de uma análise mais apurada, o enquadramento ou o título de um precursor do positivismo lógico não pode ser atribuído a Wittgenstein, ao menos no sentido de que o filósofo estivesse consciente disso. Isso porque os membros do Círculo de Viena eram contra qualquer tipo de metafísica, baseando suas análises somente na experiência, no tangível. Em Wittgenstein, apesar de delimitar a linguagem e o que não pode ser dito, ele afirma categoricamente que “tampouco pode haver proposições na ética. Proposições não podem exprimir nada de mais alto. É claro que a ética não se deixa exprimir. A ética é transcendental.” (WITTGENSTEIN, 1993, p. 275-277). Percebe-se que o filósofo reconhece a importância da metafísica, reconhecendo-a como o que há de mais alto. Tomando a ética por sinônimo de místico, mais adiante o filósofo conclui: “há por certo o inefável. Isso se *mostra*, é o Místico.” (p. 281, grifo do autor).

Diante disso, Wittgenstein faz uma distinção entre o dizer (*sagen*) e o mostrar (*zeigen*). Os fatos do mundo podem ser ditos, a

ética pode ser mostrada. Themudo (1989, p. 285-286, grifos do autor), em um ensaio de reinterpretação do *Tractatus*, afirma que existem dois “tipos” de “mostrar-se” na obra: *descritivo* e *transcendental*. Por descritivo, entende-se o que é descrito pela proposição, o externo. Por transcendental, considerando-o em dois tipos, entende-se a já supracitada forma lógica, a qual não pode ser dita por causa dos limites impostos pela linguagem, mas *mostra-se* como condição para o isomorfismo entre linguagem e mundo (p. 285). E um segundo tipo, seguindo as considerações feitas por Zimmermann, “apontaria para o pano de fundo metafísico do *Tractatus*, que, segundo ele, encontra o seu ponto de partida na visão estética (a ‘visão do mundo *sub specie aeterni*’) conducente ao sentido ético da obra, que deve manifestar-se naquilo que cala.” (ZIMMERMANN citado por THEMUDO, p. 285, grifos do autor). Com relação à forma lógica, existe um *mostrar-se transcendental lógico*. Com relação à ética, um *mostrar-se transcendental místico*.

É sabido que Wittgenstein não respeitou os próprios limites que sua obra prescrevia. Disse sobre a forma lógica e asseverou que a ética é o que há de mais alto. Não balbuciava, uma vez que reconhecia a *autofagia*⁷ que incorria. Em razão disso, na proposição 6.54, Wittgenstein (1993, p. 281) afirma que “minhas proposições elucidam dessa maneira: quem me entende acaba por reconhecê-las como contra-sensos [sic], após ter escalado através delas – por elas – para além delas. (Deve, por assim dizer, jogar fora a escada após ter subido por ela.)”. Essa escada é necessária para ver o mundo corretamente. Nas palavras de Wittgenstein (p. 281): “deve sobrepujar essas proposições, e então verá o mundo corretamente”. Uma vez que se compreende que não conferiu sentido às

⁷ O emprego do termo *autofagia* é sustentado a partir de Margutti Pinto (1998, p. 273, grifos do autor): “do ponto de vista da argumentação ética, contudo, poderíamos dizer que o *Tractatus* é intencionalmente autofágico e que foi composto de maneira a expressar o mais vividamente possível a frustração e a infelicidade decorrentes do desejo insano de ultrapassar os limites da linguagem.”.

proposições éticas, deixa-se de falar sobre elas. Todavia, não se “esquece” do que *se mostrou*, isto é,

a comunicação indirecta determinará um novo tipo de exigência, que se impõe como condição/limitação à compreensão do sentido da mensagem: quem compreende o discurso ‘contra-sentido’ apropria-se dele, apenas, do que através de si próprio implicitamente já compreendeu. (THEMUDO, 1989, p. 379)

Em razão disso, deixa-se de falar sobre tais coisas, mas busca-se mostrá-las através da vida. Nesse sentido, a conclusão tractariana “sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar” pode ser parafraseada como *sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar, mostrando-se através da vida*.

A pressuposição da ética nas *Investigações*

Após a conclusão do *Tractatus*, Wittgenstein estava seguro de que havia resolvido todos os “problemas” filosóficos, uma vez que eles próprios não eram problemas, mas pseudoproblemas. Por conseguinte, o filósofo decidiu abandonar de vez a filosofia, já que ela não fazia mais sentido⁸. Todavia, a elaboração de reflexões que, postumamente, foram publicadas como *Investigações Filosóficas*, revelam que o autor não tinha tanta certeza assim de sua teoria anterior, pois as “indagações” humanas continuavam a atormentá-lo, ao menos em seus últimos dezesseis anos (WITTGENSTEIN, 1979, p. 8).

Entre os estudiosos da filosofia wittgensteiniana não há um consenso entre a divergência total ou parcial entre as duas obras. Como bem destaca Penha (2013, p. 59),

não existe, portanto, unanimidade entre os estudiosos do pensamento de Wittgenstein quanto à divisão de sua filosofia em

⁸ Já que a filosofia deixou de fazer sentido, Wittgenstein decidiu viver campestremente, em uma zona rural na Áustria, convivendo com pessoas simples e lecionando para crianças.

duas etapas distintas e opostas. Ou seja, nem todos aceitam que o *Tractatus* e as *Investigações* são obras radicalmente diferentes: se uma corrente sustenta a completa ruptura entre ambas, outra defende a continuidade da reflexão wittgensteiniana.

Isso se justifica pelo fato de Wittgenstein afirmar categoricamente que gostaria de publicar ambas juntas:

há quatro anos, porém, tive a oportunidade de reler meu primeiro livro (o *Tractatus Logico-Philosophicus*), e de esclarecer seus pensamentos. De súbito, pareceu-me dever publicar juntos aqueles velhos pensamentos e os novos, pois estes apenas poderiam ser verdadeiramente compreendidos por sua oposição ao velho modo de pensar, tendo-o como pano de fundo. (WITTGENSTEIN, 1979, p. 8, grifos do autor)

A partir disso, surgem diversas perguntas: sua intenção era publicá-las juntas para mostrar a profunda cisão entre elas? Por um lado, as *Investigações* é uma obra que pretende refutar todas as teses presentes no *Tractatus*? Por outro, o filósofo queria revelar que a segunda obra só seria compreendida se levasse em conta a primeira como pano de fundo, pois existe uma continuidade entre ambas, com os mesmos problemas? Seria as *Investigações*, como é o *Tractatus*, um livro ético? Em razão disso, não tomaremos as obras como completamente antagônicas, pois acreditamos que há aspectos que as unem, como a linguagem, o místico, e a intenção ética.

No §22 das *Investigações*, Wittgenstein (1979, p. 18, grifo do autor) apresenta uma definição para o que seja um jogo de linguagem: “o termo ‘jogo de linguagem’ deve aqui salientar que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida”. Diferentemente do *Tractatus*, as reflexões não se concentram na busca de uma essência da linguagem, de uma forma geral da proposição, mas – se quisermos manter o termo sem afirmar a mesma conotação, pontuando, apenas, como modo de ilustração –, nas “essências” das linguagens, isto é, nas linguagens dentro de cada forma de vida, em seu uso, *a posteriori*. Esse modo

de compreender a linguagem acarreta que “não podemos adivinhar como uma palavra funciona. Temos de *ver* seu emprego e aprender com isso.” (p. 114, grifos do autor).

Anteriormente, afirmamos que, para o Wittgenstein do *Tractatus*, uma proposição é sem sentido quando ela não figura algo da realidade. Por exemplo: se pode figurar um livro sob a mesa, mas não um livro *bom* sob a mesa, uma vez que o valor do Belo não pode ser figurado, uma vez que o mesmo se tornaria fátual. As proposições éticas e estéticas são contrassensos porque não podem ser verificadas, ditas, apenas mostradas. Para o Wittgenstein das *Investigações*, como bem destaca Valle (2003, p. 91),

os critérios de significação ou de sua carência não devem ser tomados como absolutos. O que deve ser esclarecido é que, quando se diz que algo não tem sentido, se quer dizer que tal falta de sentido está circunscrita a um jogo lingüístico [sic] específico: ‘neste jogo, especificamente, não faz sentido’.

Se dizer algo sobre Deus em um determinado jogo de linguagem, então para as pessoas que jogam este jogo específico faz sentido. Agora, se uma outra pessoa que faz parte de um outro jogo de linguagem ir a este e ouvir falar sobre Deus, então já não faz sentido, pois as regras são diferentes. Monk (1995, p. 362, grifos do autor), ao se voltar para a estética, corrobora com este pensamento, afirmando que

a apreciação artística assume uma variedade estonteante de formas, que diferem de cultura para cultura, e que muitas vezes consistirão em não se *dizer* coisa alguma. A apreciação será *mostrada*, por atos tanto quanto por palavras, por certos gestos de repulsa ou satisfação, pela maneira como lemos um poema ou executamos uma peça musical, por quantas vezes lemos ou ouvimos a mesma peça, e como o fazemos. Essas diferentes formas de apreciação não têm uma coisa em comum que possamos isolar para responder a pergunta: ‘o que é apreciação artística?’. Estão, sim, encadeadas por uma complexa série de ‘semelhanças de família’. Desse modo: ‘Não é apenas difícil descrever

no que consiste a apreciação, mas impossível. Para descrever no que ela consiste, teríamos que descrever todo o contexto ambiental’.

Em razão disso, não é possível que um determinado jogo julgue um outro jogo, pois ambos são diferentes, com padrões diferentes, com regras diferentes: “O que é considerado preciso para uma receita de cozinha pode ser considerado terrivelmente impreciso na preparação de uma receita médica.”⁹ (FANN, 1992, p. 80, tradução nossa)

As linguagens são diferentes de acordo com cada jogo de linguagem. Para determinado jogo, por um lado, uma proposição X faz sentido; contudo, para outro jogo, a mesma proposição X não faz sentido, isto é, não transmite o que deveria ser transmitido. Da mesma forma, a filosofia também assume um papel múltiplo, não mais uno. Wittgenstein (1979, p. 58, grifo do autor), no § 133, assevera isso da seguinte forma: “não há *um* método da filosofia, mas sim métodos, como que diferentes terapias”. Se no *Tractatus* a filosofia tem o papel de apontar os contrassensos das proposições metafísicas, agora nas *Investigações* o seu objetivo continua sendo específico, mas dentro de cada jogo de linguagem, sendo ele o de “mostrar à mosca a saída do vidro.” (WITTGENSTEIN, 1979, p. 108). Cada jogo de linguagem faz parte, segundo o filósofo, de uma *forma de vida*.

Formas de vida são os modos que cada grupo vive, de acordo com determinadas regras, costumes e hábitos. Viver em determinada forma de vida é concordar e seguir regras já lá estabelecidas: “com a forma de vida em que vivem, agem, julgam e falam, as pessoas adotam uma rede de certezas às quais estão atadas de maneira mais profunda” (GEBAUER, 2013, p. 20). A religião cristã, por exemplo, é uma determinada forma de vida, que possui determinadas regras, costumes e hábitos. Para fazer parte desta forma de vida, pressupõe-se que a pessoa siga o que está previsto. Até mesmo o ato da fala, bem como da gramática, faz

⁹ No original: “Lo que es considerado preciso para una receta de cocina puede ser considerado terriblemente impreciso en la preparación de una receta médica. No tiene sentido criticar al cocinero por no lograr rivalizar con los patrones de precisión del farmacéutico.”.

parte de determinada forma de vida. Para Schmitz (2004, p. 193), “falar é uma maneira de agir no contexto de uma ‘forma de vida’ comum a uma coletividade. Isso supõe que seguimos as mesmas regras, cuja única ‘justificação’ é o fato de que se trata de regras comuns que reconhecemos como tais.”.

Seguindo às interpretações de Velloso, comungamos da chamada “culturas diferentes”. Não obstante o conceito de cultura ser vasto, pontuamos que o entendemos pelos modos e costumes de determinado grupo ou ser: como eles vivem, se alimentam, cuidando-se mutuamente e, em alguns determinados, como se relacionam com o sobrenatural. Isso porque “descrever uma forma de vida seria descrever uma cultura. Nesse caso, muitas pessoas estariam envolvidas em uma única forma de vida, e poderíamos falar em várias formas de vida do mesmo modo como falamos em várias culturas.” (VELLOSO, 2003, p. 170). Nessa análise, o ambiente em que se vive tem um papel central. O contexto, a circunscrição, o cenário, a situação de determinado grupo, não só é importante, mas é a condição, é o pano de fundo para se efetuar um jogo de linguagem. Isto é, compreendendo-se o contexto é que se compreende a forma de vida: “os contextos onde tais ações são realizadas são aquelas *circunstâncias* provenientes da *forma de vida* daquele que as realizam, e que fazem com que esses movimentos sejam caracterizados como movimentos do *jogo de linguagem* do ‘seguir a regra’.” (ARRUDA JÚNIOR, 2017, p. 109, grifos do autor). A partir dos dois últimos pontos, jogos de linguagem e formas de vida, chegamos à conclusão de que o jogo de linguagem é o modo de se viver em uma determinada forma de vida¹⁰.

Não obstante o filósofo ter se dedicado à forma de vida humana, vale pontuar que é possível reconhecer em seus escritos

¹⁰ Isso porque “participar de uma forma de vida não é só conhecer a língua de determinado povo, mas é compreender o modo como aquela comunidade vive. Podemos conhecer as palavras, conhecer as regras gramaticais de determinada língua, porém, se não nos são próximas as circunstâncias do cotidiano daqueles que a praticam, teremos sérias dificuldades para saber o que pretendem expressar.” (VALLE, 2012, p. 271).

esboços das demais formas de vida. Na segunda parte das *Investigações*, por exemplo, Wittgenstein (1979, p. 216) afirma que “se um leão pudesse falar, não poderíamos compreendê-lo.” Se, historicamente, a linguagem foi uma significativa cisão entre os homens e os animais, agora ela perde a sua força. Não se pode compreender um animal pelo fato dele não se comunicar com humanos, mas porque a sua forma de vida, o seu modo de viver, a sua “cultura” é distinta da forma de vida humana. Mesmo que os animais evoluíssem e começassem a falar, não poderíamos compreendê-lo. Existe, nesse sentido, uma incomunicabilidade entre homens e leões.

Na segunda parte das *Investigações*, Wittgenstein analisa a atividade de *ver aspectos*. Wittgenstein, ao se deparar com a figura L-P¹¹, percebe a atividade de “notar aspectos”. Em suas palavras, “eu vejo que não mudou; e no entanto o vejo diferente. Chamo esta experiência de ‘notar aspecto’.” (WITTGENSTEIN, 1979, p. 188, grifo do autor). A princípio, a imagem “aparecia” a ele apenas como uma cabeça de pato, nada além disto; ao notar o aspecto da cabeça de lebre, na mesma imagem, há uma mudança em sua compreensão acerca da imagem. Gebauer (2013, p. 21, grifo do autor) corrobora com esta ideia:

na ‘revelação de um aspecto’ o sujeito cognoscente tem, como diz Wittgenstein, uma ‘vivência’ da mudança de um aspecto. De acordo com esses pressupostos, ele não pode falar *sobre* ela. Não é a linguagem, mas a visão que lhe abre um acesso a essa experiência. Na visão, ele experimenta um sentimento inexprimível de sua própria existência.

“Somente na mudança de aspecto”, concluem Valle e Brígido (2018, p. 140), “é possível perceber o aspecto que antes estava oculto.”. Em um determinado fenômeno se pode ter múltiplas

¹¹ L-P faz referência à figura que ora é vista como cabeça de lebre, ora como cabeça de pato (WITTGENSTEIN, 1979, p. 189), através de um processo psíquico nomeado como *Gestalt*. Sempre que necessário, referir-nos-emos a esta figura como L-P.

maneiras de o interpretar, de acordo com o seu olhar. Com isso não queremos assumir um relativismo, no sentido do fenômeno ser ou não ser de acordo com o sujeito, mas que o sujeito deve estar aberto a essas múltiplas faces dos fenômenos, notando os variados aspectos. Em razão disso, “pretendemos incluir o gênio [sujeito ético] como aquele sujeito que, ao ingressar no caminho de volta para casa, reaprende a olhar a natureza e a realidade que o envolve de forma adequada, contemplando a beleza e a felicidade que existem no mundo” (p. 141).

Tenhamos como exemplo o cientista: depois de anos de estudos, torna-se um pesquisador de uma determinada área X. Se não bastasse, especializasse cada vez mais em subáreas. Estudando mais, descobre outras subáreas para aprofundamentos, *ad infinitum*. O olhar do cientista não é macro, mas micro. Ele não compreende a realidade de “forma adequada”, mas errônea. O sujeito ético, dentro da filosofia wittgensteiniana, não pode ser confundido com o cientista; ele deve, no contexto das *Investigações*, ter a “sensibilidade” de ver aspectos.

Podemos estender a atividade de ver aspectos para afirmar uma ética nas *Investigações*. Isso porque, se tomarmos o seu conceito comum e histórico, a ética é uma reflexão sobre a moral, ou sobre as morais. Nesse sentido, utilizando-se de conceitos wittgensteinianos, a ética apresenta-se enquanto uma *percepção* diferente entre os diversos jogos de linguagem, com suas formas de vida como panos de fundo, distinguidas por suas regras, hábitos e costumes. Porém, “a indizível diversidade de todos os jogos de linguagem cotidianos não nos vem à consciência porque as roupas de nossa linguagem tornam tudo igual.” (WITTGENSTEIN, 1979, p. 217). Isso ocorre quando as formas de vida não reconhecem outras formas de vida, ou reconhecendo determinada forma de vida como superior a outra. Agora, quando se percebe os inúmeros jogos de linguagem, a ética já é pressuposta (VALLE, 2003, p. 30).

Tenhamos como exemplo uma determinada pessoa chamada João. João, criado em berço católico, seguidor fervoroso da doutrina, vive e prega energicamente o Evangelho de Jesus Cristo,

ou ao menos o que ele foi ensinado a pregar, tentando converter o máximo de pessoas que conseguir. Ao se deparar com uma determinada pessoa chamada Maria, adepta da confissão islã, tenta convencê-la, de todos os modos possíveis, a se converter ao catolicismo, apresentando-a à sua crença. Maria, convicta de sua fé e da importância de respeitar a crença alheia, não aceita a proposta de João, mas afirma que eles podem conversar tranquilamente sobre religião. Todavia, João não aceita tal proposta, distanciando-se de Maria significativamente nervoso, exclamando que ela, ao morrer, irá para o inferno, e que ele não quer conversar com uma pecadora que insista em viver no pecado, isso porque acredita em outra religião que não a dele.

Para João, o único jogo de linguagem que realmente existe é o dele, sendo, conseqüentemente, o mais importante. Preso a um essencialismo, acredita que todos devem chegar a uma mesma conclusão: o catolicismo, uma vez que ele é *a* verdade, não se importando com as crenças alheias. Maria, ao contrário, apesar de confessar a fé islã, *percebe* que as demais pessoas possuem crenças diferentes, com valores diferentes. Esses são fatores para verificar que os jogos de linguagem são distintos, com regras diferentes, dentro de variadas formas de vida. A sua atitude – respeitar João e permitir-se conversar com ele apesar das diferenças – se apresenta como tipicamente ética, já que não tenta se sobrepor ao outro. Não obstante sua visão estar direcionada a determinado jogo, ela vive a atividade de *ver aspectos*, reconhecendo as diferentes faces que um determinado objeto em questão tem.

A intenção ética na filosofia wittgensteiniana

Assim como foi constatado anteriormente, não há um consenso entre os estudiosos da filosofia wittgensteiniana a respeito de suas divergências e convergências. Para alguns, há uma cisão muito nítida entre o *Tractatus* e as *Investigações*. Para outros, há convergência entre ambas no que diz respeito à linguagem. Nós, porém, asseveramos que, mais importante do que a convergência

da linguagem, é a intenção ética que está imersa tanto em sua filosofia escrita quanto em sua filosofia não escrita, como bem afirmam Valle (2003, p. 14) e Themudo (1989, p. 229).

Zilles, em sua obra *O racional e o místico em Wittgenstein*, delineou uma continuação da obra no que tange ao místico. Em ambas as obras, o místico não se encontra para além do mundo, isto é, em algum mundo das ideias; apenas no *Tractatus* ele está no limite do mundo. Isso nos leva a concluir que, no conjunto da obra wittgensteiniana, sobretudo no âmbito religioso, “o místico mostrase, em última análise, na ação. A religião não é uma doutrina, mas uma maneira de existência.” (ZILLES, 2001, p. 53). Em outras palavras, “a metafísica pertence à vida.” (p. 53), ou seja, é ética.

Na biografia *Wittgenstein: o dever do gênio*, escrita por Monk, encontramos a asserção:

ao descrever a sua vida e a sua obra em uma única narrativa, espero tornar claro como a obra nasceu deste homem e mostrar – algo que muitos que lêem [sic] sentem instintivamente – a unidade entre as suas preocupações filosóficas e a sua vida emocional e espiritual (MONK, 1995, p. 16).

Isso permite afirmar que, dificilmente, outra pessoa teria escrito o *Tractatus* e as *Investigações*; não porque os mesmos problemas linguísticos não estivessem à vista, mas que só foi possível por conta de sua vida, seja no que tange aos acontecimentos mais “drásticos” – como, por exemplo, as duas Guerras Mundiais –, seja por suas atormentações interiores em busca de vivenciar o mundo do homem feliz.

Na ótica de Valle (2003, p. 33, grifos nosso), “existe uma prioridade ética que marca o desenvolvimento das obras. Mesmo sem ser expressa, a pergunta pelo sentido da vida perpassa tanto os argumentos expostos no *Tractatus* quanto aqueles expostos nas *Investigações*.”. A preocupação de Wittgenstein, ao menos a princípio, é a constituição de uma vida ética. Ao ler a obra de Tolstoi, após ter delimitado o que poderia ser dito e o que não

poderia ser dito, Wittgenstein “colocou” a ética como transcendental, sendo “alcançada” apenas pelo sujeito ético, isto é, o gênio. Ao viver uma vida campestre na zona rural da Áustria, lecionando para crianças, percebendo como as linguagens funcionam de acordo com as formas de vidas existentes, o filósofo vienense, além de “expor” a ética de acordo com cada jogo de linguagem, na *práxis*, deixou-a ser vivenciada pelo sujeito ético no que tange à atividade de ver aspectos. A sua concepção de ética mudou de acordo com a mudança de sua vida.

Com isso queremos asseverar que, ao longo de sua filosofia escrita e não escrita, Wittgenstein sempre teve como horizonte a ética, seja em seu período mais analítico, representado pelo *Tractatus*, seja em seu período mais pragmático, representado pelas *Investigações*. Não obstante as conclusões serem diferentes em alguns aspectos, ambas estão unidas na preocupação wittgensteiniana de encontrar o sentido da vida, uma vez que a felicidade é o bem moral fundamental:

a felicidade é independente dos fatos do mundo e o homem feliz não se confunde com os acontecimentos furtivos do mundo. É possível concluir que o gênio é aquele ou aquela que aprendeu a viver assim. A recompensa ou a punição ética¹² residem na própria ação e não devem ser pensadas em associação com suas consequências no mundo dos fatos. A recompensa para a boa intenção é a felicidade. Disso resulta a conclusão que o bem moral fundamental é a felicidade. (VALLE; BRÍGIDO, 2018, p. 201)

¹² A ideia de que na ética não existem punições ou recompensas, ao menos nos sentidos usuais dos termos, encontra-se na proposição 6.22 do *Tractatus*: “o primeiro pensamento que nos vem quando se formula uma lei ética da forma ‘você deve ...’ é: e daí, se eu não o fizer? É claro, porém, que a ética nada tem a ver com punição ou recompensa, no sentido usual. Portanto, essa questão de quais sejam as *conseqüências* [sic] de uma ação não deve ter importância. – Pelo menos, essas *conseqüências* [sic] não podem ser eventos. Pois há decerto algo de correto nesse modo de formular a questão. Deve haver, na verdade, uma espécie de recompensa ética e punição ética, mas elas devem estar na própria ação.” (WITTGENSTEIN, 1993, p. 277, grifo do autor).

Deve-se, portanto, almejar o bem moral fundamental: a felicidade. Em termos tractarianos, viver de acordo com o mundo do homem feliz.

A intenção ética, manifesta nas tentativas de adquirir uma vida feliz, é apresentada pelo filósofo através do *melhoramento de si*. Citado por Monk (1995, p. 31), Wittgenstein afirma que melhorar a si mesmo é a única coisa que se pode fazer para melhorar o mundo. Se partirmos da premissa de que a ética consiste em encontrar caminhos convergentes entre as moralidades, a fim de transformar o mundo, a sociedade, as pessoas em seres melhores, então a ética wittgensteiniana parte do axioma de que isto só será possível quando cada ser humano buscar melhorar a si mesmo, e não o que lhe é exterior, isto é, “uma moralidade baseada na integridade, na sinceridade para consigo mesmo, para com os próprios impulsos – uma moral que partisse da interioridade em vez de ser imposta de fora por regras, princípios e deveres.” (p. 55).

Seguindo o princípio de Weininger de que ética e lógica são o dever para consigo mesmo, Wittgenstein, em uma de suas cartas a Russell, enfatiza a importância de suas reflexões sobre si mesmo: “talvez você julgue essas reflexões sobre mim mesmo um desperdício de tempo – mas como posso ser um lógico antes de um ser humano! *De longe* a coisa mais importante é acertar contas comigo mesmo!” (WITTGENSTEIN apud MONK, 1995, p. 99, grifos do autor). Não obstante o filósofo vienense dedicar suas filosofias à lógica, seja *a priori* ou *a posteriori*, elas não eram o fim em si mesmas; mas a investigação de si, em busca de se tornar um ser humano melhor¹³.

A ética, portanto, não pode ser considerada uma ciência.

¹³ Vale destacar que, no contexto da Primeira Guerra Mundial, o desejo de Wittgenstein de permanecer no *front*, estando mais exposto à morte, consistia na tentativa de se tornar uma pessoa melhor: “Wittgenstein sentia que a experiência de enfrentar a morte poderia, de uma ou outra maneira, torná-lo uma pessoa *melhor*. Poder-se-ia dizer que ele partiu para a guerra não em prol de seu país, mas de si mesmo.” (MONK, 1995, p. 112, grifo do autor).

A Ética, na medida em que brota do desejo de dizer algo sobre o sentido último da vida, sobre o bem absoluto, o absolutamente valioso, não pode ser uma ciência. O que ela diz nada acrescenta, em nenhum sentido, ao nosso conhecimento, mas é um testemunho de uma tendência do espírito humano que eu pessoalmente não posso se não respeitar profundamente e que por nada neste mundo ridicularizaria. (WITTGENSTEIN, 2005, p. 224)

Neste sentido, a ética é o que há de mais alto, nada acrescentando ao nosso conhecimento, mas “intrínseca” ao espírito humano.

Não obstante, sobretudo no contexto do *Tractatus*, não ser possível falar sobre a ética – uma vez que a mesma está para além dos limites da linguagem –,

Wittgenstein refletia e tinha muito a dizer sobre problemas morais. Na verdade, poderíamos dizer que sua vida foi dominada por um embate moral: o esforço para ser *anständig* (decente) – o que para ele significava, acima de tudo, superar as tentações de ser desonesto provocadas pelo orgulho e pela vaidade. (MONK, 1995, p. 254, grifo do autor)

E, para ser decente, é necessária uma mudança em si mesmo. Tanto a ciência quanto a religião – entendida aqui como doutrinas –, buscam “melhorar” o homem para uma vida futura. Na ciência, por um lado, fala-se demasiadamente sobre a superação da morte. Num *futuro* próximo, o homem superará o grande dilema da finitude, mesmo que isso signifique deixar-se de ser humano, transformando-se em um pós-humano. Todavia, esta promessa há séculos vem sendo feita, e não é cumprida. Por outro lado, na religião fala-se sobre a vida que há de vir. O homem, para se purificar de seus pecados, faz penitência, jejum e reza. Tornando-se melhor, alcançará às glórias do céu. Tornando-se pior, descerá às profundezas do inferno. Wittgenstein, todavia, entende o melhoramento do homem de maneira atemporal, isto é, sem tempo: “se por eternidade não se entende a duração temporal infinita, mas a atemporalidade, então vive eternamente quem vive

no presente. Nossa vida é sem fim, como nosso campo visual é sem limite.” (WITTGENSTEIN, 1993, p. 277).

Quase no término do *Tractatus*, na proposição 6.43, Wittgenstein (1993, p. 277) conclui que

se a boa ou vá volição altera o mundo, só pode alterar os limites do mundo, não os fatos; não o que pode ser expresso pela linguagem. Em suma, o mundo deve então, com isso, tornar-se a rigor um outro mundo. Deve, por assim dizer, minguar ou crescer como um todo. O mundo do feliz é um mundo diferente do mundo do infeliz.

Existe, portanto, um mundo do feliz que, explicitamente, é diferente do mundo do infeliz. Uma vez que “*sou* meu mundo”, relata Monk (1995, p. 181, grifos do autor), “portanto, se estiver insatisfeito com o mundo, a *única* maneira de fazer algo decisivo a respeito é modificando a mim mesmo. ‘O mundo do homem feliz é diferente do mundo do homem infeliz.’”. O sentimento suicida de Wittgenstein, o qual carregou por boa parte de sua vida, foi superado constantemente pela tentativa de sair do mundo do infeliz para o mundo do feliz¹⁴.

No *Tractatus*, Wittgenstein não se aprofunda na vida feliz, apenas afirma que existe um homem que é feliz e outro que não é feliz, e que o mundo de um não é o mundo de outro; enquanto um cresce, o outro minguar. Podem questionar então que não existe uma primazia sobre ambos, afirmando que um seja melhor do que o outro. Todavia, não comungamos dessa ideia: o mundo do feliz é melhor do que o mundo do infeliz. Seguindo a sua reflexão nos *Cadernos 1914-1916* (2004, p. 116, grifo do autor), “digo isto recorrentemente, que a vida feliz é boa, a infeliz má. E se *agora* me interrogar: mas por que tenho eu justamente de viver feliz, tal parece-me por si mesma tautológica.”. A vida feliz, portanto,

¹⁴ Posteriormente, Wittgenstein afirmaria: “de que me vale todo o meu talento se, no fundo do coração, eu sou infeliz? O que me adianta resolver problemas filosóficos se não consigo resolver a coisa principal?” (WITTGENSTEIN citado por MONK, 1995, p. 447), isto é, tornar-se feliz, melhorando a si mesmo.

“justifica-se por si própria, é a única vida correcta.” (p. 116, grifo do autor). O único motivo para o filósofo não ter discorrido sobre ela no *Tractatus* é porque ela é tautológica em si mesma, sendo a única que merece ser vivida. Analisando o mundo do homem feliz, Themudo o considera como parte da busca pelo sentido da vida, pelo entranhamento entre homem e mundo, considerando a “condição humana, múltipla e contraditória, fechada nos limites da sua natureza e pequenez, a viver e a sofrer os seus sonhos e fracassos.” (THEMUDO, 1989, p. 190).

O mundo do homem feliz é um mundo de paz, no qual o problema da vida desaparece: “ou também se poderia dizer, quem cumpre a finalidade da existência já não necessita de nenhuma outra finalidade além da vida. Ou seja, está satisfeito. A solução do problema da vida percebe-se no desaparecimento deste problema.” (WITTGENSTEIN, 2004, p. 109). É preciso, ao término de cada dia, afirmar: “*hoje estou, por graça, muito melhor do que ontem.*” (WITTGENSTEIN, 2010, p. 154, grifos do autor), o que permite concluir que a ética é uma forma de educação para a vida.

Considerações finais

No *Tractatus*, a delimitação da linguagem é significativa para preservar a metafísica dos abusos que o seu mau uso pode ocasionar. A isomorfia entre linguagem e mundo é a condição para se falar corretamente do mundo, como no caso das ciências naturais. Porém, apesar de colocar o místico para além do mundo, a sua filosofia ainda permite um determinado acesso a e ele, uma vez que se pode mostrá-lo, e essa conclusão foi possível graças à distinção entre *mostrar-se transcendental lógico* e *mostrar-se transcendental místico*. Não obstante a ética ser transcendental, ela pode ser vivenciada, não pelo que se diz, mas pelo que se mostra.

Nas *Investigações*, refutando teses centrais da primeira obra mas não se desprendendo totalmente, o filósofo analisa o uso das linguagens, não mais a essência da linguagem, a partir dos jogos de linguagem e formas de vida. Cada jogo de linguagem só se efetiva

enquanto tal por causa da forma de vida em que está imerso. Nesse sentido, a cultura tem um papel significativo em sua obra. Recorrendo à atividade de ver aspectos, podemos analisar como a ética é pressuposta nas *Investigações*, uma vez que ela consiste no reconhecimento da diversidade dos jogos de linguagens, os quais estão inseridos nas diversas formas de vida.

Por fim, é possível constatar uma *intenção ética* presente no conjunto da obra do filósofo, uma vez que, apesar de analisar a linguagem ou as linguagens, a sua maior preocupação sempre foi a de buscar uma vida ética, sobretudo por questões pessoais. Antes de pensar em lógica, como afirma, é preciso tornar-se um ser humano. Em razão disso, todas as suas reflexões sobre ética partem do princípio de que é preciso, primeiro, melhorar a si mesmo, constituindo-se como sujeito ético.

Referências

- ARRUDA JÚNIOR, Gerson Francisco de. **10 lições sobre Wittgenstein**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 135 p. (Coleção 10 Lições).
- CHILD, William. **Wittgenstein**. Tradução de Roberto Hofmeister. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 286 p. (Filosofia)
- DALL'AGNOLL, Darlei. **Ética e linguagem: uma introdução ao Tractatus de Wittgenstein**. 3. ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005. 212 p.
- FANN, K. T. **El concepto de filosofía en Wittgenstein**. 2 ed. Madrid: Tecnos, 1992. 140 p.
- GEBAUER, Gunter. **O pensamento antropológico de Wittgenstein**. Tradução de Milton Camargo Mota. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. 223 p.
- GLOCK, Hans-Johann. **Dicionário Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

HALLER, Rudolf. **Wittgenstein e a filosofia austríaca**: questões. Tradução de Noberto Abreu e Silva Neto. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1990. 152 p.

MONK, Ray. **Wittgenstein**: o dever do gênio. Tradução de Carlos Afonso Malferrari. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 572 p.

OLIVEIRA, Manfredo A. d. **Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea**. 2. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2001. 427 p.

PENHA, João da. **Como ler Wittgenstein**. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2013. 116 p. (Coleção Como ler filosofia)

PINTO, Paulo Roberto Margutti. **Iniciação ao silêncio**: análise do *Tractatus* de Wittgenstein. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998. 366 p. (Coleção Filosofia)

SANTOS, Luiz Henrique Lopes dos. A essência da proposição e a essência do mundo. In: WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus logico-philosophicus**. Tradução de Luiz Henrique Lopes dos Santos. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993. p. 11-112

SCHMITZ, François. **Wittgenstein**. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. 1. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2004. 183 p. (Figuras do saber 9)

THEMUDO, Marina Ramos. **Ética e sentido**: ensaio de reinterpretação do *Tractatus Logico-Philosophicus* de Ludwig Wittgenstein. 1. ed. Coimbra: Almedina, 1989. 438 p.

VALLE, Bortolo; PERUZZO JÚNIOR, Léo. O não cognitivismo moral no *Tractatus Lógico-Philosophicus*. In: _____; MARTÍNEZ, Horácio Luján; PERUZZO JÚNIOR, Léo (org.). **Ludwig Wittgenstein**: perspectivas. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012. p. 111-123. _____; BRÍGIDO, Edimar. **Wittgenstein**: a ética e a constituição do gênio. Curitiba: CRV, 2018. 236 p.

_____. **Wittgenstein**: a forma do silêncio e a forma da palavra. 1. ed. Curitiba, Champagnat, 2003. 128 p. (Coleção Filosofia)

VELLOSO, Araceli. Forma de vida ou formas de vida? **Philosophos**: Goiânia, v. 8, n. 2, p. 159-184, jul./dez. 2003. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/philosophos/article/view/3211>>. Acesso em: 28 mai. 2020.

- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Cadernos 1914-1916**. Tradução de João Tiago Proença. Lisboa: Edições 70, 2004. p. 188
- _____. Conferência sobre ética. In: DALL'AGNOLL, Darlei. **Ética e linguagem**: uma introdução ao *Tractatus* de Wittgenstein. 3. ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005. p. 213-224
- _____. **Investigações filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. 222 p. (Os pensadores)
- _____. **Luz e sombras**: uma experiência (onírica) noturna e um fragmento de carta. Tradução de Edgar da Rocha Marques. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012. 115 p. (Coleção tópicos)
- _____. **Movimentos de pensamento**: diários de 1930-32/1936-37. Tradução de Edgar da Rocha Marques. 1. ed. São Paulo: Martins fontes, 2010, 261 p. (Coleção tópicos)
- _____. **Tractatus logico-philosophicus**. Tradução de Luiz Henrique Lopes dos Santos. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993. 281 p.
- ZILLES, Urbano. **O racional e o místico em Wittgenstein**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. 100 p. (Coleção Filosofia)

**PRÁTICA PEDAGÓGICA:
A AFETIVIDADE E CONFIABILIDADE COMO
FATORES IMPRESCINDÍVEIS À DOCÊNCIA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Anne Caroline Borba da Silva
Luana de Souza Teixeira
Suédina Brizola Rafael Rogato

Introdução

Os conceitos de afetividade e confiabilidade abrangem uma discussão relevante no âmbito escolar, principalmente na Educação Infantil. Nessa fase, as crianças estão no processo de desenvolvimento e com isso, necessitam de práticas pedagógicas que contribuam para o mesmo. O tema proposto traz reflexões sobre a prática na Educação Infantil, enfatizando sobre os aspectos da afetividade e confiabilidade, como algo imprescindível no espaço escolar, contribuindo na formação de educadores que se preocupam em atender o aluno em todos os elementos, dando ênfase nos fatores emocionais e cognitivos.

Ao explorar tais conteúdos a presente pesquisa apresentou como problemática o seguinte questionamento: Qual a influência da afetividade e da confiabilidade no espaço da Educação Infantil? Esteando nessa concepção, tem como objetivo: analisar a importância da afetividade e da confiabilidade no espaço da Educação Infantil. Neste intuito de responder a problematização, foram selecionadas teorias que fundamentam a temática aqui apresentada, bem como para subsidiar as discussões sobre as respostas obtidas da aplicação de entrevista com duas professoras de escolas de Educação Infantil, da rede pública e privada, situadas

em uma cidade do interior do Paraná. Para melhor discussão, sobre a análise das respostas das entrevistas, optou-se por apoiar-se na proposta de análise de conteúdo a partir de Bardin (1977).

Para fundamentação teórica dos conceitos estudados selecionou-se a Teoria de Wallon, (ALMEIDA; MAHONEY, 2007) para a afetividade e, a Teoria do Amadurecimento de Winnicott (DIAS, 2017) sobre a confiabilidade. Em suma, nessa pesquisa buscou-se apresentar alguns eixos fundamentais para que o ambiente da Educação Infantil supra as maiores necessidades de seus alunos nas áreas de desenvolvimento emocional, cognitivo e físico. Traz também reflexões para que o docente possa trabalhar de forma adequada com as necessidades de seus alunos, preenchendo as lacunas encontradas perante as dificuldades cotidianas, partindo dos preceitos de afetividade e confiança como basilares a práxis na Educação Infantil.

A importância da Afetividade no desenvolvimento

A concepção de afetividade está relacionada a diversos fatores que a compõem, mas não a são por si só, é um termo abrangente que pode ser aprofundado e estudado em vários aspectos, dentre eles está o afeto, porém não o afeto de carinho somente como abraçar ou beijar com intuito de expressar amor e carinho, mas sim de como as ações afetam o indivíduo tanto biologicamente como socialmente, de forma positiva ou negativa (BESSA, 2008).

No caso da educação pode-se pensar em afeto como sinal de respeito a cada criança e suas peculiaridades, conhecer seus anseios, sonhos, angústias, deixar a criança participar das atividades de maneira íntegra, dar algumas vezes o direito de escolha, por exemplo, sem o educador perder a autoridade perante sua turma (SARNOSKI, 2014).

Parte-se do afeto para outros fatores importantes da afetividade, ressaltados por Wallon, sendo eles: a emoção, os sentimentos e a paixão: “Os três resultam de fatores orgânicos e sociais e correspondem a configurações diferentes resultantes de

sua integração: nas emoções, há o predomínio da ativação fisiológica; no sentimento, da ativação representacional; na paixão, da ativação do autocontrole” (ALMEIDA; MAHONEY, 2007, p. 17). Sendo assim é possível afirmar que a afetividade abrange vários aspectos a serem aprofundados e revelados.

Almeida (1999) ao tratar sobre os estudos do autor Henri Wallon, pressupõe que a dimensão afetiva é enfatizada de modo relevante na formação do conhecimento e da pessoa. Para ela, a afetividade e a inteligência são inseparáveis, pois, conforme o desenvolvimento as funções afetivas tornam-se cognitivas. Os primeiros estudos de Wallon são relativos à afetividade, o autor elaborou uma teoria da afetividade como delineada teoria da emoção, sendo que lidar com a afetividade na escola é tratar precisamente com as emoções. Logo, as emoções estão presentes tanto fora como dentro do indivíduo, e este processo acaba ocorrendo de forma indissociável, onde a mesma é formada por outros componentes como trazidos por Sarnoski (2014, p. 1):

A afetividade é a dinâmica mais profunda e complexa de que o ser humano pode participar, ela é a mistura de todos os sentimentos como: amor, motivação, ciúme, raiva e outros, e aprender a cuidar adequadamente de todos nas emoções é que vai proporcionar ao sujeito uma vida emocional plena e equilibrada.

Todavia, o afeto consiste na base primordial das relações humanas. A educação não expressa em somente transmissão do conhecimento, pois é algo além, que se respalda em provocar no aluno sentimentos, valores e relação de troca. A relação professor-aluno é um contato que atribui significado, a partir desse relacionamento a criança se sentirá acolhida e segura. Nessa perspectiva, Almeida (1999, p. 107) enfatiza que “as relações afetivas se evidenciam, pois, a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente”.

Wallon ainda defende que as emoções e os sentimentos têm reações diferentes apesar de serem inseparáveis, assim. Almeida e Mahoney (2007, p. 18) reforçam que os sentimentos:

É a expressão representacional da afetividade. Não implica reações instantâneas e diretas como na emoção. Os sentimentos podem ser expressos pela mímica e pela linguagem. O adulto tem maiores recursos de expressão de sentimentos reflete antes de agir, sabe onde e como expressá-los, traduz intelectualmente os motivos e circunstâncias.

Entende-se que os sentimentos são uma forma da criança ou mesmo do adulto expressar o que sente de maneira mais densa e externa. Desta forma, no espaço escolar, muitos sentimentos são expressos nas relações que ali se entrelaçam, entre todos os autores envolvidos no processo de escolarização infantil. Na Educação Infantil, a afetividade é primordial para o processo de aprendizagem, ou seja, as relações afetivas experimentadas na escola permitem ao aluno dar continuidade ao seu desenvolvimento. Partindo desse pressuposto o educador tem um papel fundamental, principalmente em relação aos bebês, como dispõe Bastos (2014, p. 75):

O papel do educador é tão imprescindível para a evolução dos bebês e para a sua inserção no contexto sociocultural que necessita ser mais bem investigado e discutido, na medida em que é ele quem interage com a criança, confere significado a suas ações, interpreta seus atos e passa a estabelecer uma relação afetiva estreita com ela.

Sendo assim, o educador tem um papel significativo principalmente com os bebês, pois, para os mesmos precisa-se estabelecer um contato físico, que seja permeada de trocas, experiências e significados, permitindo, no entanto, favorecer o desenvolvimento. Saltini (2002) aponta que o papel do professor é peculiar, ele é quem organiza e planeja esse mundo onde as crianças buscam e se interessam.

O professor-educador é aquele que está em constante observação, desempenhando conhecer o aluno de forma particular, para atender conforme as suas necessidades. O professor deve conhecer seus alunos em todos os aspectos, tanto no cognitivo como no emocional para melhor lidar suas emoções. “[...] o professor precisa perceber algumas coisas que a criança gosta, ou melhor, que a criança traz de seu meio original e aproveitar tais características para estimular a aprendizagem” (BESSA, 2008, p. 78).

Qualquer relação é irrigada com afeto consistindo em a base primordial das relações humanas. Como já discutido, a educação não se expressa somente na transmissão do conhecimento, pois é algo além, que se respalda em provocar no aluno sentimentos, valores e relação de troca. A relação professor- aluno é um contato que atribui significado, a partir desse relacionamento a criança se sentirá acolhida e segura. Pode-se dizer que a criança tem que se sentir acolhida, principalmente nos primeiros dias, onde acontece a fase de adaptação. Através desses aspectos a criança vivenciará mais o ambiente, contribuindo para o seu desenvolvimento e terá o desejo de aprender mais.

Fora do círculo familiar, a escola é o primeiro agente socializador e, para que ela ofereça todas as condições necessárias para que a criança se sinta segura e protegida, é necessária a presença de um educador consciente de que ao entrar na escola pela primeira vez, a criança tem a necessidade de ser sentir bem recebida, pois é nesse momento que há um rompimento com sua vida familiar, dando início a um novo momento (BESSA, 2008, p. 78).

É importante ressaltar que a maioria das crianças passa a maior parte do seu tempo na escola e sendo assim, é o lugar que propiciarão maiores vivências. A relação professor-aluno é de extrema importância para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno. A função do professor é contribuir para a relação do aluno com o mundo de forma qualificada e saudável e, esse processo se inicia na Educação Infantil (ALMEIDA, 1999).

Neste sentido, Saltini (2002) considera que a afetividade está presente na inter-relação do professor com os alunos, tanto no âmbito da coletividade quanto na individualidade, sendo constante, acontece o tempo todo: seja nos passeios, na sala, no pátio, no momento da alimentação, entre outros. Nesta relação afetiva e efetiva, que sucede a interação com os objetos e a composição de um conhecimento atrativo.

A partir dessa perspectiva, é notório que a relação professor-aluno deve sempre trazer a afetividade, pois, a Educação Infantil é a fase das crianças se descobrirem, desenvolver a fala, e a curiosidade. Destaca-se assim, que o professor precisa estar atento as necessidades da criança, visto que os pequenos as demonstram através dos medos, das irritações e dos choros. Assim, estabelecendo a confiança, “onde elas são acolhidas e valorizadas, tal qual um útero acolhe um embrião” (SALTINI, 2002, p. 87).

O relacionamento entre os próprios alunos é indispensável, pois, as crianças criam laços de amizade, no brincar, no falar, no ajudar, que são essenciais para o desenvolvimento. “Acreditamos como o próprio Wallon, que é na relação com o outro, nas trocas e interações que se estabelecem entre sujeitos, que ocorrem os prelúdios da delimitação do eu” (ALMEIDA, 1999, p. 105). Portanto, todas as relações no contexto escolar desempenham uma função essencial no desenvolvimento socioafetivo e cognitivo. Dessa forma, devem ser respaldados com responsabilidade, visando obter resultados positivos na prática pedagógica da Educação Infantil.

A Confiabilidade a partir da teoria de Winnicott

A obra do psicanalista, pesquisador e pediatra inglês Donald Woods Winnicott (1896-1971), decorre de uma nova concepção teórica pautada no entendimento de várias questões da clínica contemporânea e da natureza humana, descrevendo as necessidades fundamentais mais primitivas e que permanecem ao longo de toda a vida do indivíduo.

Winnicott (1993) afirma que o ser humano tem uma tendência inata ao desenvolvimento, ou seja, por ser uma tendência o bebê precisa de um ambiente seguro para dar continuidade ao processo de amadurecimento. Winnicott (2006/1993) afirma que para o bebê dar curso a sua existência ele precisa de um ambiente acolhedor e cuidador (suficientemente bom) que permita desenvolver o processo de integração e constituição do “EU” unitário. Para isso, Dias (2017) sustenta que o processo de amadurecimento decorre de dois fatores fundamentais: a tendência inata ao desenvolvimento e a existência de um ambiente facilitador – abarcado de provisões ambientais suficientemente boas.

Sobre a confiabilidade Dias (2011) enfatiza que além de ser uma dessas palavras que falam por si só, também deve-se atribuir a ela a importância de ser essencial ao ambiente familiar para facilitar o desenvolvimento do bebê. A autora considera que

[...] a confiabilidade é a característica central do ambiente facilitador, materno e terapêutico, e está intimamente ligada à dependência, cujo protótipo é, por excelência, o estado de dependência absoluta do bebê com relação à mãe nos estágios iniciais da vida.

[...] a confiabilidade ambiental está diretamente implicada na constituição da identidade e dos sentidos de realidade, do si-mesmo e do mundo (DIAS, 2011b, p. 15).

A confiabilidade é correlacionada por Winnicott (2015) com a previsibilidade dos cuidados maternos, isto porque os cuidados maternos quando são previsíveis ao bebê propiciam um padrão rotineiro para a execução das tarefas que serão realizadas tanto pela mãe quanto por ele. À mãe cabe cuidar para que o ambiente não sofra alterações, que permaneça no tempo e no espaço, dando sustentabilidade ao bebê, comunicando com ele se mantendo presente e viva na relação. A persistência deste padrão fará com que o bebê tenha a previsibilidade necessária para ir conhecendo o mundo que o rodeia: representando neste primeiro momento pela mãe. A estas crianças, que tiveram um bom ambiente provisional,

Winnicott considera que: *“De este modo, los niños promedio tienen la oportunidad de edificar su capacidad de creer em sí mismos y en el mundo – construyen una estructura sobre la base de la acumulación de confiabilidad introyectada”* (WINNICOTT, 2015, p. 237).

Winnicott ao escrever o livro *“Os bebês e suas mães”* (2006) aponta que a capacidade da mãe em corresponder as necessidades do seu bebê é espontânea. Assim, quando está cuidando dele sabe o que fazer e, ainda que tenha dúvidas, ao interagir com o bebê, busca alternativas e vai se adaptando a necessidade dele para que possa dar continuidade ao seu desenvolvimento. O bebê através da confiança, estabelecida nestes cuidados, pode transitar com muita facilidade da integração ao conforto descontraído da não integração e o acúmulo dessas experiências torna-se um padrão e forma a base para as expectativas do bebê (WINNICOTT, 2006, p. 86).

O bebê estabelece a confiança através da previsibilidade do ambiente que lhe proporciona o percurso da não-integração a integração (vice-versa). Winnicott (2015) sinaliza a importância no manejo da mãe ao garantir a previsibilidade dos seus cuidados para que o bebê se sinta confiante, numa comunicação silenciosa necessária a sustentação da confiabilidade. Quando isto não ocorre tem-se a imprevisibilidade e dá-se lugar à vivência traumática produzindo experiências da ordem das agonias impensáveis. Logo, o bebê não desenvolve a capacidade de confiar, não há a entrega e está presente a vulnerabilidade de que, ao qualquer momento, pode ser invadido e ter a sensação de despedaçamento.

Araújo (2011) ao se referir ao conceito de ambiente por Winnicott aponta para duas características importantes para que forneça boas condições para o bebê: uma é a adaptabilidade e a outra é a qualidade humana presente neste ambiente facilitador. Sobre a adaptabilidade está à capacidade do ambiente em adaptar, desadaptar e readaptar as necessidades presentes no processo de amadurecimento do bebê. A qualidade humana se refere à presença do caráter humano nas relações deste com o bebê e que lhe permitem “[...] o alcance da plenitude pessoal” (ARAÚJO, 2011, p. 216).

Baseado neste paradigma Winnicottiano, da Teoria do Amadurecimento, se faz importante pensar na confiabilidade como fator imprescindível nas relações estabelecidas na Educação Infantil: a criança ao ingressar na escola busca na figura do professor a confiança necessária para suportar a angústia de estar separado da mãe, durante um longo período de tempo, fora do ambiente familiar. Isso quer dizer que cabe ao professor, da Educação Infantil, zelar para que a criança encontre no ambiente escolar e na relação com a professora a continuação do EU SOU através da confiabilidade, tão necessária para que a mutualidade aconteça.

Ao analisar os dois conceitos Winnicottianos, aqui trazidos à discussão, confiabilidade e ambiente seguro, para pensar a Educação Infantil como ambiente confiável, nota-se a importância de se conhecer o desenvolvimento psíquico infantil para garantir que se tenham condições de manter padrões confiáveis ao processo de amadurecimento saudável da criança. Ou seja, o ambiente escolar, representado pela figura do professor e demais atores envolvidos na escola, são responsáveis em propiciar um ambiente suficientemente bom para que a criança possa sentir-se segura nas relações ali estabelecidas ao atendimento das suas necessidades. Para que isto ocorra, se faz necessário a organização e planejamentos adequados a cada faixa etária, os quais poderão se pautar na Teoria do Amadurecimento de Winnicott (DIAS, 2017).

Práticas pedagógicas na Educação Infantil

A educação deve considerar todo o contexto para que haja um desenvolvimento, ou seja, para que se alcance o objetivo educacional é preciso pensar em um ambiente que fundamenta a rotina, o espaço físico e as ações pedagógicas. Para que ocorram essas ações na sala de aula é necessário planejar. É fundamental que se tenha uma rotina organizada, uma rotina que esteja em contínua reflexão, abrangendo tanto o tempo como o espaço físico. Sob essa perspectiva, tanto o espaço como a rotina são relevantes nas

práticas pedagógicas, no qual, o educador deve sempre refletir no processo de planejamento.

Nesse sentido, a prática pedagógica pode ser considerada como uma prática social que inclui as atividades pedagógicas e a organização escolar. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, v.1, p. 73) “o número de horas que a criança permanece na instituição, a amplitude dos cuidados físicos necessários ao atendimento, os ritmos e diferenças individuais e a especificidade do trabalho pedagógico demandam um planejamento constante da rotina”. Sendo assim, através do planejamento o professor identifica as principais necessidades e dificuldades de seus alunos, embasando-se em momentos de reflexão extremamente importantes, com o objetivo de englobar todos os aspectos de desenvolvimento esperados.

Pires e Moreno (2015, p. 41657) orientam que “planejar todos os dias tipos diversificados de atividades, como pintar, desenhar, construir, ouvir músicas, dançar, modelar, folhear livros, é um excelente instrumento para o desenvolvimento integral da criança”. Com isso, percebe-se que a criança está em constante aprendizagem, quando a rotina é bem planejada as brincadeiras também são melhores aproveitadas.

A estruturação do espaço no geral é considerada componente fundamental que integra uma prática educativa de qualidade, conforme essa organização que a criança terá condições para lograr em bem-estar de seu desenvolvimento. Diante disso, Horn (2004, p. 28) ressalta que “É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em um ambiente”. Pode-se perceber a dimensão que o espaço físico possui, sendo fundamental para o desenvolvimento, como para as experiências e propiciar relações na sala de aula. Se faz necessário que, o professor consiga organizar o espaço de modo apropriado, que perceba que é um grande elemento na construção da aprendizagem. Um espaço organizado viabiliza diferentes vivências e experiências. Cabe aos

educadores explorem e compreendem a importância da organização do espaço físico, de modo que respeite as necessidades da criança, o desenvolvimento e as aprendizagens.

Em relação à prática na sala de aula é imprescindível que o professor considere as especificidades do aluno, ser um observador nos momentos em sala de aula, buscando construir contextos educativos que permitam a participação, a escuta, e o diálogo, assim considerando esses aspectos o trabalho pedagógico torna-se de qualidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Ressalta-se ainda, que a prática pedagógica desenvolvida é um trabalho que instiga o aluno a explorar, vivenciar experiências, questionar e incorporar novas aprendizagens, dessa maneira, é notório que dissemina um trabalho que propõe organização, planejamento, disciplina e atitude. Portanto “o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança” (BRASIL, 1998, v.1, p. 31).

Abordando sobre a afetividade e confiabilidade nas práticas pedagógicas da Educação Infantil pressupõe trazer para a sala de aula práticas irrigadas nesses aspectos. Os acontecimentos na sala de aula criam uma vasta diversidade de emoções tais como: alegria, tristeza, confiança, raiva, medo e desse modo é importante que o professor trabalhe esses aspectos nas relações, no desenvolvimento e no ensino aprendizagem. Nessa perspectiva, Almeida (1999, p. 103) destaca:

A sala de aula é um ambiente onde as emoções se expressam, e a infância é a fase emocional por excelência. Como em qualquer outro meio social, existem diferenças, conflitos e situações que provocam os mais variados tipos de emoção. E, como é impossível viver num mundo sem emoções, ao professor cabe administrá-las, coordená-las. É imprescindível uma atitude corticalizada, isto é, racional, para poder interagir com os alunos, buscando descobrir seus motivos e compreendê-los. O professor deve procurar utilizar as emoções como fonte de energia e, quando possível, as expressões emocionais dos alunos como facilitadores do conhecimento. É necessário encarar

o afetivo como parte do processo de conhecimento, já que ambos são inseparáveis.

A afetividade e confiabilidade quando manifestadas em sala de aula convertem em experiências positivas, trazendo benefícios ao desenvolvimento do aluno. Por essa razão, o professor deve basear suas aulas através desses conceitos e articular os aspectos afetivos e intelectuais, pois com isso a criança sentirá mais prazer em aprender e frequentar a escola.

A questão da afetividade faz parte de todo processo na sala de aula, além disso, não se especifica somente nas relações, mas na forma de trabalho do professor estabelecendo contato direto, como evidencia Leite (2011, p. 25) “todas as decisões pedagógicas que o professor assume, no planejamento e desenvolvimento do seu trabalho, têm implicações diretas no aluno, tanto no nível cognitivo quanto no afetivo”.

Diante desse argumento, as suposições afetivas também evidenciam no planejamento da sala de aula, das atividades, onde “as decisões sobre as condições de ensino, assumidas pelo professor, apresentam inúmeras situações com implicações afetivas para o aluno” (LEITE, 2011, p. 31).

Com isso, fica explícito que afetividade está presente em todos os momentos do trabalho pedagógico da sala de aula. Fica claro, o quanto o papel da afetividade e da confiabilidade são importantes na educação, principalmente se tratando da Educação Infantil. O professor ao planejar e ao organizar o espaço escolar de forma adequada ao nível de amadurecimento da criança faz com que tenha uma prática pedagógica alicerçada na empatia.

Procedimentos metodológicos

Em toda pesquisa é necessário traçar métodos científicos para atingir os objetivos pretendidos de um estudo, buscando viabilizar uma maior aproximação com o tema pesquisado. Nesse intuito, a presente pesquisa caracterizou-se em uma abordagem qualitativa,

empregando-a para obter dados e descrição referente ao estudo. O estudo versa uma pesquisa exploratória, pois esse tipo de pesquisa tem uma vasta possibilidade de o pesquisador familiarizar com o objeto investigado.

O instrumento utilizado para a coleta de dados elencou-se a partir de uma entrevista semiestruturada. Lakatos e Marconi (2003, p. 196) relatam que “a entrevista tem como objetivo principal a obtenção e informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema”. Ou seja, a partir do entrevistado que serão coletadas as informações necessárias para a pesquisa.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em duas instituições de Educação Infantil, sendo em escola pública e privada, cujos sujeitos foram duas professoras, visando questioná-las sobre os conceitos e aspectos relacionados à afetividade e confiabilidade no espaço da Educação Infantil. As participantes e contribuintes nesse estudo foram duas professoras da Educação Infantil, sendo uma da escola pública e outra da escola privada. Para nominá-las utilizou-se professora 1, sendo da rede pública municipal e professora 2 da rede particular. A nomenclatura sucedeu de modo aleatório. De acordo com os dados coletados traçou-se a caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Conforme o quadro abaixo:

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO	TURMA EM QUE TRABALHA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA	HORAS SEMANAIS
Professora 1	Magistério Pedagogia e pós- graduação	Maternal I Maternal II	9 anos	40
Professora 2	Magistério e cursando Pedagogia	Berçário Maternal I	3 anos	40

Fonte: SILVA e TEIXEIRA (2019).

As entrevistas contemplam as análises de conteúdo propostas por Bardin (1977) sendo que estão divididas em categorias. A primeira categoria contempla a percepção das professoras diante a **organização do espaço escolar, relacionando rotina e espaço físico**. Os questionamentos abordam a organização do espaço escolar no sentido de refletir sobre esses aspectos na sala de aula, posteriormente busca-se identificar como percebem esses aspectos na prática do dia a dia na sala de aula. A segunda categoria trata de investigar quais as concepções que as entrevistadas apresentam diante do **conceito de afetividade**, nas relações com as crianças durante o processo de aprendizagem e permanência na escola. A terceira categoria analisa-se a percepção das participantes da pesquisa sobre a **confiabilidade** como fator importante na relação com os alunos da Educação Infantil.

Logo, os dados são analisados a partir de análise de conteúdo a qual é definida como "conjuntos de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (BARDIN, 1977, p. 38). Nesse sentido, é possível verificar as respostas das entrevistas e as manifestações dos sujeitos, a fim de organizar uma decorrente análise entre teoria e prática na Educação Infantil.

Análise e discussão dos resultados

Os dados obtidos, das entrevistas semiestruturadas, foram analisados a partir dos estudos anteriormente apresentados, bem como foram categorizados a partir das contribuições de Bardin (1977) sobre as análises de conteúdo. Assim, foi possível traçar categorias de análises, sendo: Organização do espaço escolar, Afetividade e Confiabilidade.

Sabe-se que a organização do espaço escolar reflete em muitos aspectos relacionados ao âmbito escolar, sendo um processo contínuo que envolve todos que estão ao redor. Diante disso, por meio do RCNEI (1998), entende-se que essa organização é necessária para haver uma educação de qualidade, sem organização não há

desenvolvimento. Uma organização faz com que o ambiente seja mais agradável e acolhedor para os alunos, entretanto, vale ressaltar que é preciso da colaboração de toda a equipe escolar para alcançar os objetivos almejados.

Nessa concepção, as análises apontam que as professoras declaram que a organização do espaço escolar como os fatores de rotina e espaço físico são facilitadores que auxiliam na proposta pedagógica. Diante disso, destacou-se a preocupação das professoras entrevistadas com o fator da rotina, ambas demonstraram considerar a mesma indispensável para o trabalho em sala de aula, sempre se preocupando com seus alunos. Assim, pode-se observar em suas falas:

A rotina na Educação Infantil não pode faltar, é essencial, sendo assim já tem que ir ensinando, explicando para a criança passo a passo do que vai fazer, conversar, explicar agora vamos para tal atividade, então agora todos devem ficar, por exemplo, sentados. Uma sala sem rotina não consegue fazer nada. Sendo essencial para o desenvolvimento (PROFESSORA 1, 2019).

A rotina é muito importante, pois desde pequenos eles aprendem regras, já tem uma noção de autoridade e organização. Assim, é muito importante tanto para os pequenos como no desenvolvimento ao decorrer dos anos, onde eles levarão para a vida toda (PROFESSORA 2, 2019).

É notória como a rotina faz parte do ambiente da Educação Infantil, sendo capaz de facilitar a organização do espaço, e de influenciar na construção social dos alunos. A rotina é um elemento fundamental para melhor andamento das tarefas diárias de um indivíduo, tanto fora como dentro das instituições escolares. Assim, a rotina na Educação Infantil deve ser planejada e organizada de forma que contribui para o bem estar de todos, portanto, pais, professores e toda a equipe pedagógica precisam estar envolvidos, buscando encontrar estratégias que estimulem as crianças ocasionadas dessa forma um aprendizado afetivo e confiável. Para que a rotina seja proveitosa o professor dever estar atento à necessidade de seus alunos, tendo um olhar atencioso e

afetivo. Como bem assinala Winnicott (1993) a escola deve ser um ambiente propício para o acolhimento e atenção as necessidades da criança.

Em relação ao espaço físico as professoras percebem sendo como aliado ao trabalho pedagógico do dia a dia na sala de aula, referindo-se à importância e à necessidade da adaptação do espaço na vivência do contexto escolar. Neste ponto, as entrevistadas corroboram com o RCNEI (1998) ao declarar que o espaço físico e a estruturação do espaço são elementos essenciais no projeto educativo, que consistem em componentes poderosos na aprendizagem. As professoras expõem a importância do espaço físico adequado no espaço da Educação Infantil, conforme nota-se:

Muito bom ter um espaço, um pátio adequado, solário, um banheiro adaptado para a criança, facilita o trabalho. Ter material didático, espaço adequado. [...]. Espaço que não tenha riscos para a criança, isso é essencial, trabalha a autonomia delas, por exemplo, elas podem usar o banheiro sozinho (PROFESSORA 1, 2019).

Para eles o espaço físico é bom até mesmo para a autonomia e faz uma grande diferença, ter um lugar organizado e pensado para eles, com adaptações, tanto que eles já trazem costumes de casa, e aqueles que não têm noção nenhuma também, então quando batemos o olho em uma semana já conseguimos perceber a diferença (PROFESSORA 2, 2019).

Nota-se que as professoras ressaltam como fator importante a observância dos espaços adequados para a criança, pois é um facilitador no âmbito escolar, viabilizando um desenvolvimento e um espaço rico em aprendizagem, como proposto pelas orientações do RCNEI (1998) quando afirma-se sobre ser um espaço que propicie condições para o desenvolvimento e aprendizagem. Ao articular as orientações do RCNEI com a Teoria do Amadurecimento de Winnicott (2017), referenda-se que a organização do espaço escolar simboliza o cuidado do ambiente com as necessidades das crianças.

Na categoria sobre a afetividade, percebe-se a mesma como mediadora e facilitadora das relações interiores e exteriores, principalmente quando se trata da relação professor-aluno. É um conceito fundamental para o bom desenvolvimento das atividades, conduzindo para um processo de aprendizagem que se preocupa não apenas com o aprender, mas também com o ser, além da busca por aperfeiçoamento das capacidades dos indivíduos. Neste segmento, ao questionar a opinião das professoras colaboradoras da pesquisa sobre afetividade, obtiveram-se as seguintes respostas:

Na educação infantil é essencial gostar, gostar de tocar a criança, conversar com ela, brincar, têm dias que eles não vão estar bonzinhos eles querem colo, atenção e se o professor não tiver essa disponibilidade de pegar, abraçar, de tocar a criança não funciona (PROFESSORA 1, 2019).

Afeto é amor, é carinho, é trazer para perto, é conversa, é beijo, é amor porque nós conseguimos perceber quando a criança tem certa restrição a isso, é gostoso trabalhar isso com a criança, chegar perto e tentar trazer para perto, ir conversando, é muito importante ter a criança ali perto de você, pois você já passa a conhecer a criança (PROFESSORA 2, 2019).

Observa-se diante do exposto, que as professoras tem opiniões compatíveis em relação a importância sobre o conceito de afeto, visto que demonstram praticar o mesmo em sala de aula, essas ideias são condizentes as discussões ressaltas na presente pesquisa, partindo-se de conceitos como de Bessa (2008) sobre a necessidade do professor ter consciência da importância de suas condutas na relação com a criança, observando que sua empatia é fator relevante para que o aprendizado e desenvolvimento aconteçam.

Fica claro, nas respostas das professoras, que há uma afirmação quanto a palavra estar disponível. Nota-se que a afetividade não precisa ser medida pelo beijo ou pelo abraço e, sim pela disponibilidade de ouvir e prestar atenção nas necessidades da criança. Por isso, para Almeida (1999) a afetividade não deve ser definida apenas como amor e carinho, (sentimentos), pois estes são elementos que estão interiorizados na afetividade. De qualquer

modo, a disponibilidade para estar na relação é uma demonstração de empatia à criança.

Aponta-se que na Educação Infantil é preciso cultivar laços afetivos entre professor e aluno, incentivando as crianças a reconhecer suas próprias potencialidades, ao mesmo tempo em que lida com suas emoções e sentimentos. Dessa forma, a criança busca se apoiar em adultos em que possa confiar, para que através da espontaneidade da relação possa ir adaptando-se a nova rotina da escola. É de fundamental importância preparar, quando possível, os alunos para ambientes e realidades diversas, pois como afirma Sarnoski (2014, p.01) “A criança seja em casa, na escola, em todo lugar, está se constituindo como ser humano, através de suas experiências com o outro, naquele lugar, naquele momento”.

Acredita-se que o professor tem papel de grande relevância na escola, podendo ser fonte de inspiração e incentivador dos desejos e buscas de seus alunos, visto que os mesmos passam várias horas de seu dia em sala de aula. Constata-se que a afetividade, representada principalmente pela empatia do professor para com a criança, é um grande instrumento entre as relações do indivíduo com o mundo e na relação com o outro. A Educação Infantil como base, deve estar atenta procurando vivenciar todos os aspectos englobados na afetividade para a construção de uma aprendizagem humana e eficaz.

Ao pensar na palavra confiabilidade pode-se relacionar no sentido comum de uma pessoa ser confiável ou quando se pode confiar nela. Com base nisso, na concepção da teoria Winnicotiana a palavra confiabilidade vai ao mesmo encontro. A confiabilidade na teoria de Winnicott é um elemento importante no ambiente facilitador/materno, onde está relacionado à dependência do bebê com relação à mãe. Nesse sentido, Winnicott (1993) considera que a base da confiabilidade está nos primórdios da relação da mãe com bebê, para continuar a integração da sua existência.

Na Educação Infantil, compreende-se que a criança procura na figura do professor, alguém em que se possa confiar, enquanto permanece num ambiente diferente de sua casa. Assim, a criança

busca na postura do professor padrões de comportamentos confiáveis, baseando-se na confiança que desenvolveu nas relações com a mãe e o ambiente familiar. As crianças passam pela fase de adaptação, na qual é fundamental apresentar padrões de confiabilidade através de um ambiente dinâmico que lhe destina os cuidados necessários, enquanto permanece neste espaço sem a presença da mãe. Com enfoque no âmbito escolar, as professoras mencionam a confiança sendo importante na base da criança se adaptar, observa-se pelas falas:

Se não tiver essa troca de confiança e a confiança da criança no professor, a criança não se adapta na escola, elas não gostam e a educação infantil é o início de tudo. [...] É importante conquistar a criança, desenvolver essa confiança para alcançar o objetivo de desenvolver seus alunos (PROFESSORA 1, 2019).

Eu prefiro que a criança esteja perto primeiro, como na primeira semana, sentar, conversar, falo... olha sou sua amiga. Quero que primeiramente a criança tenha confiança em mim, para só depois seguir em frente (PROFESSORA 2, 2019).

Fica claro, para ambas as professoras, que a confiabilidade é elemento importante na atuação do professor da Educação Infantil, não só no acolhimento inicial do ano letivo, mas em qualquer momento da estada da criança na escola. Todo professor deverá ter saberes especializados suficientes para atender as necessidades de uma criança, da primeira infância, haja vista que este período, como bem assinala Winnicott (1983), é o período em que se tem os primórdios da constituição do EU SOU.

Vale destacar que, a confiabilidade é uma conquista, portanto, o professor tem que ter expressões de espontaneidade em sua conduta. De nada adianta a professora falar “olha...sou sua amiga”, se faz necessário que a criança se sinta de fato segura na presença do professor através da empatia estabelecida pelo par. Quando a criança chora ela conta (expressa) que ainda não confia no espaço escolar, que ainda não está preparada para ficar tanto tempo longe

da sua mãe e, de que necessita de cuidados provisionais suficientemente bons para que permaneça nesse novo ambiente.

Desta forma, conceitos como afetividade e confiabilidade precisam ser sentidos pelo professor, pois não existe um FAZER eficaz se não estiver atrelado há um EU SOU espontâneo. Faz-se necessário ao professor à formação continuada e subsidiada pelos saberes especializados sobre o desenvolvimento psicológico infantil. Aponta-se para Teoria do Amadurecimento, proposta por Winnicott, como assevera Dias (2017), uma possibilidade de se compreender o amadurecimento da criança através de um ambiente facilitador e saudável para que haja a garantia do aprendizado e do bem-estar da criança na escola.

Considerações finais

Com o decorrer da pesquisa percebeu-se que a organização do espaço escolar, afetividade e a confiabilidade são fundamentais e influenciam no espaço da Educação Infantil, visto que o sentido da afetividade é contribuir para o desenvolvimento cognitivo, físico, e principalmente o emocional da criança.

A afetividade dentro do âmbito escolar é pensar no aluno como o eixo central da sala de aula, não apenas através de carinho, pois uma educação afetiva envolve elementos como preocupação, cuidado, atenção, respeito e admiração entre a relação professor-aluno. A emoção, que é um dos aspectos da afetividade, interfere no cotidiano escolar. A maneira que o aluno se encontra (através de sentimentos como alegria, tristeza, raiva, angústia, etc) impactam no processo de aprendizagem e conseqüentemente no desenvolvimento global. Para esta situação o professor precisa estar preparado para lidar com situações de desentendimento, choro, felicidade e cólera que surgem em diversos momentos durante as práticas pedagógicas.

Tratando-se em relação à confiabilidade, percebeu-se que a mesma contribui para um bom andamento das atividades escolares. Cabe ao professor se identificar com a profissão docente

e gostar de ensinar crianças. Através da empatia do professor, a criança encontrará a mutualidade necessária para o estabelecimento da confiança. Uma vez que a criança estabeleceu a confiança pelo professor/ambiente escolar, o processo de amadurecimento continua de maneira saudável.

Esteando nessa concepção, fica evidente que para a obtenção de uma educação de qualidade o aluno precisa ser atendido nas áreas física, emocional e cognitivo. Os professores precisam estar atentos, tanto aos fatores cognitivos como afetivos do indivíduo, considerando que toda a escola precisa estar almejando os mesmos objetivos, havendo uma organização escolar que coloque realmente seus alunos como protagonistas. Conclui-se dessa forma, que é essencial refletir a afetividade e a confiabilidade, principalmente nos cursos de formação docente, como conceitos basilares para uma prática pedagógica voltada aos cuidados éticos que uma infância saudável necessita e da qual tem direitos.

Referências

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 1999.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (Org.). **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2007.
- ARAÚJO, Conceição A. O ambiente Winnicottiano. In: DIAS, Elsa Oliveira; LOPARIC, Zeljko (orgs) **Winnicott na escola de São Paulo**. São Paulo: DWW Editorial, 2011, p. 211-229.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições setenta, 1977.
- BASTOS, Alice Beatriz Barretto Izique. Wallon e Vygotsky: psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2014.

BESSA, Valéria da Hora. A teoria de Henri Wallon. In: BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da Aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2008, p. 73- 81.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.1.

DIAS, Elsa Oliveira. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. São Paulo: DWW Editorial, 2017.

DIAS, Elsa Oliveira. **Sobre a confiabilidade e outros estudos**. São Paulo, DWW Editorial, 2011

HORN, Maria da Graça Souza. A solidária parceria entre espaço e educador. In: HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, Cores, Sons, Aromas: A Organização dos Espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 13- 21.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LEITE, Sergio Antônio da Silva. **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. 1ª reimpr. da 2. ed. de 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

PIRES, Adriane Regina Scaranti; MORENO, Gilmara Lupion. **Rotina e escola infantil: organizando o cotidiano de crianças de 0 a 5 anos**. Curitiba: EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação, 2015-. ISSN 2176-1396. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15902_9267.pdf. Acesso: 18 abril 2019.

SALTINI, Cláudio João Paulo. **Afetividade e Inteligência: A emoção na educação**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SARNOSKI, Eliamara Aparecida. Afetividade no processo ensino-aprendizagem. *Revista de Educação do IDEAU*, v. 9, n. 20, p. 1-13, 2014.

- SILVA, Anne Caroline Borba; TEIXEIRA, Luana de Souza. **A importância da afetividade e da confiabilidade no espaço da Educação Infantil**. Monografia (Pedagogia)- Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho-PR, p.73. 2019.
- WINNICOTT, Donald Woods. **Os bebês e suas mães**. São Paulo, Martins Fontes, 2006.
- WINNICOTT, Donald Woods **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre, Artmed, 1983.
- WINNICOTT, Donald Woods **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro, Imago, 1975.
- WINNICOTT, Donald Woods **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- WINNICOTT, Donald Woods **Exploraciones psicoanalíticas I**. Buenos Aires, Paidós, 2015.

SOBRE AUTORES

Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin: Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Especialista em História das Revoluções e dos Movimentos Sociais pela Universidade Estadual de Maringá, Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e Graduada em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Contato: audiboutin@hotmail.com.

Alfredo Moreira da Silva Junior: Graduado em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Especialista em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP , Mestre em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP . Professor Adjunto e Diretor do Centro de Ciências Humanas e Educação no Campus Jacarezinho da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP e Coordenador do Núcleo de Pesquisa em História das Religiões na mesma instituição. Ampla experiência na docência e em atividades administrativas e técnicas nas áreas de História, Administração e Educação. Interesses na pesquisa : Epistemologia , Ética nas Organizações, História do Brasil e Ciências da Religião.

Contato: alfredo@uenp.edu.br.

Ana Caroline Oliveira Costa: Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP – Campus de Jacarezinho. Centro de Ciências Humanas e da Educação – CCHE. Integrante do Grupo de Pesquisa e Educação (GEPE-UENP/CJ). Contato: caoliveira1683@gmail.com.

Ana Lúcia Pereira: Doutora (2011) e Mestre (2005) em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Ciências e Matemática na Universidade do Norte Pioneiro (UENP, 1994). Professora do Departamento de Matemática e Estatística da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG, Brasil) desde 2012. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, em que serviu como vice-coordenador (2014-2015) e do Programa em Ensino de Ciências e Educação Matemática (2017) na Universidade Estadual de Ponta Grossa. É membro do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - BASis - INEP/MEC. Foi pesquisadora visitante na University of Strathclyde, no Reino Unido (2016-2018) pelo Programas Estratégicos - DRI, com apoio da Capes. Também atuou como coordenadora Institucional do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID / Capes / UEPG, 2012-2013) e como Coordenadora de Gestão e Processos Educacionais no PIBID (Capes / UEPG, 2014-2016). Foi Chefe do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho no Estado do Paraná (2009-2010). Presidente do Sindicato dos Professores (APP) da região Jacarezinho (2002-2009). Autor de vários artigos em revistas e atua como referee nas áreas de Políticas Educacionais, Formação de Professores; Práticas e Desenvolvimento Curricular; Ensino e Aprendizagem; Psicanálise; Mídias Sociais; Ciência, Tecnologia e Sociedade e Educação Matemática. Editor associado da *Frontiers in Psicologia da Educação* desde 2015. Bolsista de Produtividade da Fundação Araucária-Paraná.

Contato: ana.lucia.pereira.173@gmail.com.

Anne Caroline Borba da Silva: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Jacarezinho - UENP/CJ - Centro de Ciências Humanas e da Educação - CCHE. Contato: annecarolsap@gmail.com.

Brisa Kelly Paz Ramos: Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP – Campus de Jacarezinho. Centro de Ciências Humanas e da Educação – CCHE. Contato: brisakellyramos@gmail.com.

Claudinei de Camargo Sant’Ana: Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas com estágio de pós-doutoramento na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e na Université de Limoges Faculté des Sciences et Techniques, Limoges, França. Mestre em Engenharia Mecânica pela Universidade Estadual de Campinas. Especialista em Informática em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Licenciado em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas e em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral, e especialista em Informática em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Link para o currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2970320445020239>. Contato: claudinei@ccsatana.com.

Eduardo Gasperoni de Oliveira: É mestre em Educação pela Uninove. Especialista em Psicopedagogia, Neurociências para Educadores, Educação Infantil, Gestão Escolar e Educação Especial Inclusiva. Graduado em Letras-Literatura, Pedagogia, Filosofia e Sociologia. Graduando em Música. Atua como professor do curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Taguaí, gestor do segmento escolar da Educação Infantil do município de Taquarituba-SP, autor e organizador de coletâneas e membro da Assessoria Educacional e Implantação de Projetos “Educontext”. Contato: egopsicopedagogo@gmail.com.

Edimar Brígido: Doutor e Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Especialista em Ética pela mesma instituição. Especialista em Direito Constitucional pela Academia Brasileira de Direito Constitucional. Especialista em Ciências da Religião pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras de Curitiba. Graduado em Filosofia pela PUCPR. É professor de Filosofia no Centro Universitário Curitiba - UNICURITIBA. Tem trabalhado com as disciplinas de Direito e Filosofia, Filosofia da Linguagem, Filosofia da Ciência, Filosofia da Natureza, Ética e Seminário de Pesquisa Científica. É autor e coautor das seguintes obras: Diálogos interdisciplinares entre Filosofia e Ciências Humanas (Org. 2014); Ética e Misericórdia (2016); Ensaio entre Filosofia e Educação (Org. 2016); Diálogos contemporâneos entre Filosofia e Educação (2017); Wittgenstein: a ética e a constituição do gênio (Autor. 2018); Jean Calas: no Tribunal da Intolerância (Autor. 2018); Padre Cícero: Para Fazer Valer a Justiça e a Verdade (Autor. 2019); Filosofia, Educação e Ensino: Perspectivas contemporâneas (Org. 2019); Ágora: Fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em educação (Org. 2019). As pesquisas em desenvolvimento têm sido nucleadas em torno do pensamento do filósofo Ludwig Wittgenstein, além de temas como: ética, política, democracia, direito, ciência, antropologia, estética, natureza e linguagem. É líder do Grupo de Pesquisa Ética, Política e Democracia e membro do Grupo de Estudos Wittgenstein. Contato: edimarbrigido@hotmail.com.

Elisângela Moreira: Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná - UTP. Especialista em Educação Especial, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicopedagogia pela Faculdade Eficaz de Maringá. Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP/CJ. Integrante do “Grupo de Pesquisa em Educação (GEPE)” - Docência: saberes docentes, práticas pedagógicas no espaço escolar, processos de ensino-aprendizagem e políticas públicas. Contato: elisangela.moreira@uenp.edu.br

Fabiana Leifeld: Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora de Educação Física da Educação Básica na rede pública da cidade de Carambeí/PR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Formação de Professores (GEPEFE/UEPG/CNPq). Contato: fabiana_leifeld@yahoo.com.br.

Fábio Antonio Gabriel: Mestre, doutor e pós-doutorando em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, licenciado em filosofia, bacharel em teologia, licenciado em letras. Especialista em Ética; Ensino de Filosofia e Sociologia; Ensino Religioso. Foi bolsista de doutorado CAPES/Fundação Araucária. Professor de Filosofia da Rede Estadual do Paraná (20 horas). Tem experiência docente no ensino superior e no ensino médio. Áreas de pesquisa: Ensino de Filosofia; Estágio Supervisionado; Ética; Filosofia Contemporânea e Formação de Professores. Contato: fabioantoniogabriel@gmail.com.

Fernanda Almeida Pereira: Graduanda em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus de Ciências Humanas e da Educação. Jacarezinho-PR. Bolsista no Programa de Iniciação à Docência - Residência Pedagógica - Pedagogia UENP/CJ. Contato: fernandaalmeid32@gmail.com

Francisléia Giacobbo dos Santos: Pedagoga. Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (2014), na linha de Pesquisa – Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem. Professora nos cursos de licenciatura do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul/SC. Contato: francisleia.santos@ifc.edu.br.

Irani Parolin Sant’Ana: Doutora em Educação Matemática pela Universidade Anhanguera de São Paulo, com Estágio na Université de Lyon II – França. Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana. Especialista em Matemática para Professor do Ensino em Educação Infantil e Fundamental pela Universidade Estadual de Campinas e em Informática em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Licenciada em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professora e coordenadora da Área de Educação Matemática na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Integrante do Grupo de Estudos em Educação Matemática (GEEM), do Programa de Extensão Ações Colaborativas e Cooperativas em Educação (ACCE) e da Sociedade Brasileira de Educação Matemática na Bahia (SBEM/BA).
Contato irani@ccsantana.com.

João Carlos Pereira de Moraes: Professor da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Jaguarão/RS. Doutor em Educação (USP) e Licenciado em Pedagogia (UEM).
Contato: joaomoraes@unipampa.edu.br.

Jordhan Gularte Francisco: Especializando em Ética e Direitos Humanos (2020-2021), Bacharel em Filosofia (2018-2020), Segundo Conselheiro do Centro Acadêmico Vicentino de Filosofia (2018), Vice-Presidente do Diretório Acadêmico (2019-2020) e Monitor de Metodologia Científica (2020) pela Faculdade Vicentina (FAVI). Organizador da obra "Escritos para a missão: antologia poética" (2020). As pesquisas em desenvolvimento têm sido nucleadas em torno do filósofo Ludwig Wittgenstein.
Contato: jordhangf@gmail.com.

Jocilene Pupo Ribeiro: Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG - 2019), Licenciatura em Pedagogia (UNINTER - 2019), Licenciatura em Matemática (UEPG, 2014), Especialização Lacto Sensu em: Libras/Português: Tradução e Interpretação (Dom Bosco – 2015), Educação Especial e Inclusiva (CUBM – 2016) e Docência no Ensino Superior (CUBM, 2016). Atualmente professora na Rede Municipal de Telêmaco Borba - PR, regente em turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Rede Estadual no Ensino Fundamental II e Ensino Médio na disciplina de Matemática. Contato: ribeirojocilenep@gmail.com.

Josiane Cristina de Araujo: Graduanda em Licenciatura em Pedagogia – UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Jacarezinho. Bolsista no Programa de Iniciação à Docência - Residência Pedagógica - Pedagogia UENP/CJ. Contato: josi_arau@hotmail.com.

Luana de Souza Teixeira. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Jacarezinho - UENP/CJ - Centro de Ciências Humanas e da Educação - CCHE. Contato: luanateixeira181@gmail.com.

Luciana Fernandes de Aquino: Graduada em História pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho, atual Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP (2005). Possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2010). Possui Especialização em História, Cultura e Sociedade pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (2007). Possui Mestrado (2015) e Doutorado (2020) em Educação pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Professora colaboradora do colegiado de curso de licenciatura em

Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, Campus Jacarezinho e professora efetiva dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Ourinhos-SP. Contato: luakino12@gmail.com.

Lucimar Araujo Braga: Graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Ponta Grossa e Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pesquisa e orienta na área de Currículo Educacional e suas diversidades, Filosofia da Linguagem, Nova Pragmática, Formação de Professores e Língua Espanhola. Professora na Universidade Estadual de Ponta Grossa desde 2002. Contato: labraga2007@gmail.com.

Maria Loide Cavalcanti Daniel: Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Estácio de Sá de Ourinhos (FAESO). Contato: marialoide2014@gmail.com.

Marinez Meneghello Passos: Bacharel e Licenciada em Matemática (UEL, 1981-1982), Mestre em Matemática (UEL, 1989), Mestre em Educação (UEL, 2004) e Doutora em Educação para a Ciência (Unesp, 2009). Professora da Universidade Estadual de Londrina de 1982 a 2015. Desde 2015 atua como Professora Sênior da Universidade Estadual de Londrina, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Educação Matemática (PECEM). Desde 2017 atua como Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade do Norte do Paraná (UENP). Orientou (e orienta) dissertações de mestrado e teses de doutorado em Ensino, Educação Matemática e Ensino de Ciências. Supervisionou (e supervisiona) estágios pós-doutoral. Atuou (e atua) em projetos de extensão, ensino e pesquisa como coordenadora e/ou colaboradora. É líder do grupo de pesquisa EDUCIM, criado em 2002

[<http://www.educim.com.br/>]. Foi bolsista Produtividade da Fundação Araucária no período de 2014-2016; bolsista Sênior da Fundação Araucária no período de 2016-2019.

Mary Ângela Teixeira Brandalise: Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Mestre em Educação pela UEPG, Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). É professora sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Ensino de Ciências e Educação Matemática da (UEPG). É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Avaliação e *Accountability* na América Latina da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Membro da Rede Universitas/Br. Membro da Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (RELEPE).
Contato: marybrandalise@uol.com.br.

Matías Valenzuela: Licenciado en Turismo (UNP). Maestrando en Historia y Memoria (UNLP - UNP). Docente investigador de la Universidad Nacional de la Patagonia, sede Puerto Madryn.

Mayara Maciel dos Santos: Licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP) (In memoriam).

Pablo Blanco: Licenciado en Historia (UNP), Magister en Ciencias Sociales (UNQ), Doctorando en Antropología (UBA). Docente investigador de la Universidad Nacional de la Patagonia sede Trelew.
Contato: pabloblanco72@yahoo.com.ar.

Roberta Negrão de Araújo: Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (2017). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (2006). Especialização em Orientação e Supervisão (1996). Graduada em Licenciatura em Ciências, com Habilitação em Química (1992). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação (GEPEDUC), responsável pela Linha Formação de Professores. Professora da rede pública - Educação Básica – Ciências/anos finais do Ensino Fundamental, desde 1991, lotada no Colégio Estadual Monteiro Lobato. Professora Adjunta B - Universidade Estadual do Norte do Paraná/ Campus Cornélio Procópio. Professora permanente do Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN) na Universidade do Norte do Paraná/Campus Cornélio Procópio. Contato: robertanegrao@uenp.edu.br.

Rogério Sousa Pires: Pedagogo. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP (2015). Professor nos cursos de licenciatura do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul/SC e no PPGE – Mestrado em Educação do IFC. Contato: rogerio.pires@ifc.edu.br

Sandro Rinaldi Feliciano: Bacharel em Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do ABC (UFABC); Licenciado em Filosofia pela (UFABC). É professor voluntário no “Cursinho Passo a Frente” - contato: filosofosandro@gmail.com

Sergio de Mello Arruda: Bacharel em Física (USP, 1976), Mestre em Ensino de Ciências (USP, 1994) e Doutor em Educação (USP, 2001). Foi professor da Universidade Estadual de Londrina (UEL) de 1978 a 2016; Atualmente é Professor Sênior da UEL. Foi Professor Visitante Sênior da Universidade Tecnológica Federal do Paraná

junto ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Matemática (PPGMAT/UTFPR) de 2017 a 2019. Coordenou diversos projetos de pesquisa e extensão financiados pelo CNPq, CAPES, Vitae. Possui diversos artigos e trabalhos publicados em Ensino de Ciências e Matemática. Orientou diversas dissertações de mestrado e teses de doutorado em Ensino de Ciências e Matemática. Cargos exercidos: coordenador do Programa em Ensino de Ciências e Educação Matemática da UEL (PECEM) de 2002 a 2004; diretor do Museu de Ciência e Tecnologia da UEL de 2009 a 2014; coordenador institucional do projeto PIBID/UEL de 2009 a 2013; Pró-reitor de extensão da UEL de 2014 a 2016. É líder do grupo de pesquisa EDUCIM, criado em 2002 (<http://educim.com.br/>). Linhas de pesquisa atuais: Formação de professores em Ciências e Matemática; Ensino-aprendizagem em Ciências e Matemática; Relação com o saber em sala de aula; Ação docente, ação discente e suas conexões. Bolsista de Produtividade do CNPq - nível 1D.

Solange Aparecida de Oliveira Hoeller: Pedagoga. Licenciada em História. Doutora em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos cursos de licenciatura do IFC – *Campus* Rio do Sul (SC); professora do PPGE – Mestrado em Educação do IFC. Contato: solange.hoeller@ifc.edu.br.

Sônia Regina Leite Merege: Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinhos (1998) e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Coordenadora Pedagógica do centro de Ciências da Saúde – UENP/CJ. Contato: sonia@uenp.edu.br.

Suédina Brizola Rafael Rogato. Professora Assistente CCHE/CJ-UENP/Pr Psicóloga/Membro Efetivo da Sociedade Brasileira Winnicottiana.

Contato: suedina@uenp.edu.br.

Vinícius Silva Maciel de Sousa: Licenciando em Matemática pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Contato: vinicius_maciel18@hotmail.com.

SOBRE ORGANIZADORES

Alfredo Moreira da Silva Junior: Graduado em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP , Especialista em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP , Mestre em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP . Professor Adjunto e Diretor do Centro de Ciências Humanas e Educação no Campus Jacarezinho da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP e Coordenador do Núcleo de Pesquisa em História das Religiões na mesma instituição. Ampla experiência na docência e em atividades administrativas e técnicas nas áreas de História, Administração e Educação. Interesses na pesquisa : Epistemologia , Ética nas Organizações, História do Brasil e Ciências da Religião.

Contato: alfredo@uenp.edu.br.

Ana Lúcia Pereira: Doutora (2011) e Mestre (2005) em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Ciências e Matemática na Universidade do Norte Pioneiro (UENP, 1994). Professora do Departamento de Matemática e Estatística da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG, Brasil) desde 2012. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, em que serviu como vice-coordenador (2014-2015) e do Programa em Ensino de Ciências e Educação Matemática (2017) na Universidade Estadual de Ponta Grossa. É membro do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - BASis - INEP/MEC. Foi pesquisadora visitante na University of Strathclyde, no Reino Unido (2016-2018) pelo Programas Estratégicos - DRI, com apoio da Capes. Também atuou como coordenadora Institucional do

Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID / Capes / UEPG, 2012-2013) e como Coordenadora de Gestão e Processos Educacionais no PIBID (Capes / UEPG, 2014-2016). Foi Chefe do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho no Estado do Paraná (2009-2010). Presidente do Sindicato dos Professores (APP) da região Jacarezinho (2002-2009). Autor de vários artigos em revistas e atua como referee nas áreas de Políticas Educacionais, Formação de Professores; Práticas e Desenvolvimento Curricular; Ensino e Aprendizagem; Psicanálise; Mídias Sociais; Ciência, Tecnologia e Sociedade e Educação Matemática. Editor associado da *Frontiers in Psicologia da Educação* desde 2015. Bolsista de Produtividade da Fundação Araucária-Paraná.
Contato: ana.lucia.pereira.173@gmail.com.

Claudinei de Camargo Sant’Ana: Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas com estágio de pós-doutoramento na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e na Université de Limoges Faculté des Sciences et Techniques, Limoges, França. Mestre em Engenharia Mecânica pela Universidade Estadual de Campinas. Especialista em Informática em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Licenciado em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas e em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral, e especialista em Informática em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Link para o currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2970320445020239>.
Contato: claudinei@ccsatana.com.

Fábio Antonio Gabriel: Mestre, doutor e pós-doutorando em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, licenciado em filosofia, bacharel em teologia, licenciado em letras. Especialista em Ética; Ensino de Filosofia e Sociologia; Ensino Religioso. Foi bolsista de doutorado CAPES/Fundação Araucária. Professor de

Filosofia da Rede Estadual do Paraná (20 horas). Tem experiência docente no ensino superior e no ensino médio. Áreas de pesquisa: Ensino de Filosofia; Estágio Supervisionado; Ética; Filosofia Contemporânea e Formação de Professores.
Contato: fabioantoniogabriel@gmail.com.

CONHEÇA AS COLETÂNEAS PUBLICADAS
www.coletaneascientificas.com

O livro intitulado “*DOCÊNCIA: PROCESSO DO APREENDER E DO ENSINAR - Volume 5*”, organizado pelos professores pesquisadores Prof. Dr. Alfredo Moreira da Silva Junior, Profa. Dra. Ana Lúcia Pereira, Prof. Dr. Claudinei de Camargo Sant’ Ana e Prof. Dr. Fábio Antonio Gabriel, contribui para a problematização da docência em pesquisas desenvolvidas em diversas instituições e nos diferentes níveis de ensino. Os textos apresentados nesta coletânea resultam de atividades e de pesquisas acadêmicas individuais e/ou parcerias realizadas por professores-pesquisadores que atuam em diferentes instituições e grupos de pesquisa, mas que possuem em comum a preocupação de pensar de forma sistematizada e acadêmica a docência.

Profa. Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter
UENP- Universidade Estadual do Norte do Paraná
PPed – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em
Educação Básica

Os dezessete textos que compõem o quinto volume da obra “*Docência: processo do apreender e do ensinar*”, nos proporcionam a reflexão sobre a profissão docente a partir de diferentes áreas do conhecimento, modalidades e etapas de ensino, problemáticas, estratégias e relatos de experiência. E ratificam o título da obra: ser, estar, pensar e fazer a docência carece da necessidade do inacabamento para que tal percepção impulse um continuum reflexivo, de pesquisa e de desenvolvimento profissional.

De professores para professores, as diferentes marcas da experiência desses trinta docentes-autores são estopim para a pesquisa e o compartilhamento de reflexões. Leia, indique, compartilhe e amplie possibilidades, pois o conhecimento que é resultado da troca, coletividade e construção nos impulsiona para uma docência em uma abordagem crítica, urgente e necessária neste século, que contribui para formação de cidadãos emancipados.

Prof.^a Dr.^a Viviane Aparecida Bagio
Professora de Didática
Departamento de Pedagogia
Universidade Estadual de Ponta Grossa

ISBN. 978-65-5869-159-4



9 786558 691594