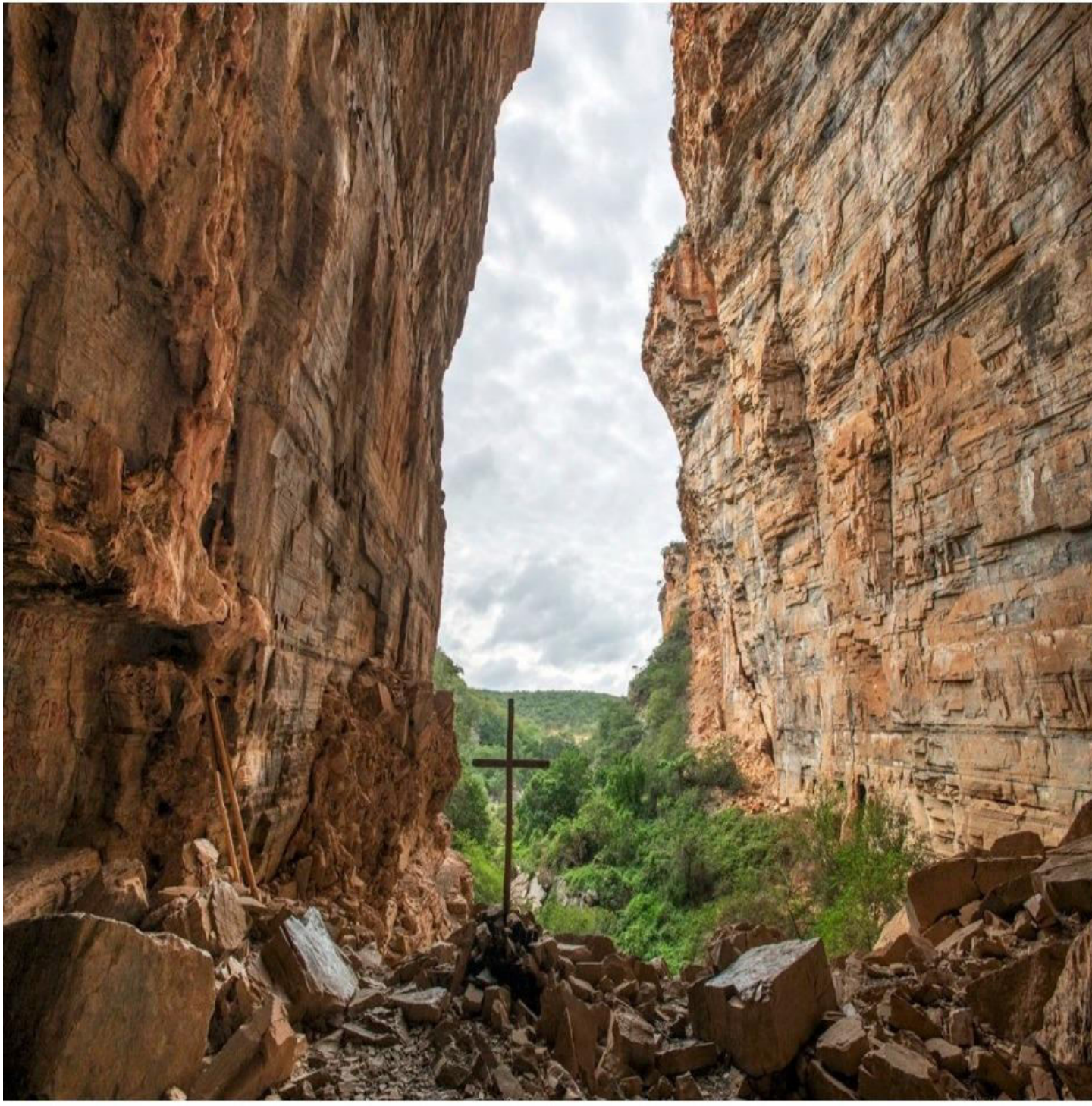




Volume 9, número 19, agosto, 2019

ISSN: 2177-8183



SUMÁRIO

Expediente

Artigos

EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM DAVID AUSUBEL

Liércio Pinheiro de Araújo, Robson Lúcio Silva de

Páginas: 04-25

INTERFACES ENTRE ACADEMIAS DE CAPOEIRA E AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS.

Ronaldo Alves de Oliveira, Marlúcia Ribeiro Sobrinho, Antenor Rita Gomes

Páginas: 26-46

EXISTÊNCIA INVISÍVEL: UMA REVISÃO NARRATIVA SOBRE AS QUESTÕES DA SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

Vitor Nascimento, Roberto Gondim Pires, Aline Gomes Machado

Páginas: 47-69

ACONSELHAMENTO DE CARREIRA COM ESTUDANTES DE PSICOLOGIA DO VALE DO SÃO FRANCISCO.

Shirley Macêdo, Cristiane Alves Quirino

Páginas: 70-91

A PEDAGOGIA EMPRESARIAL NO ÂMBITO DAS ORGANIZAÇÕES DO CONHECIMENTO: UMA REVISÃO DA LITERATURA.

Verônica Maria Neto Lopes, Andreza Maia Silva Barbosa

Páginas: 92-111

A NATUREZA DA CIÊNCIA NO ENSINO DAS CIÊNCIAS EM PORTUGAL NA PERSPECTIVA DE PESQUISADORES PORTUGUESES.

Anderson Camatari Vilas Boas, Marinez Meneghello Passos, Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa, Marcos Rodrigues da Silva

Páginas: 112-144

HISTÓRIA DO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS PEQUENAS NO BRASIL: CONCEPÇÕES, POLÍTICAS E PRÁTICAS

Livia Cristina Ribeiro Reis, Telma Aparecida Teles Martins Silveira

Páginas: 145-170

OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE AGRONOMIA E SUA INTERAÇÃO COM A POLÍTICA NACIONAL DE ATER.

Jazon Ferreira Primo Junior, Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira, Marcia Bento Moreira

Páginas: 171-200

A IMPORTÂNCIA DO USO DE AULAS PRÁTICAS NO ENSINO DA BIOLOGIA: UMA ABORDAGEM METACOGNITIVA

Geida Maria Cavalcanti de Sousa, Leonardo Rodrigues Sampaio, Geazi Rosa Oliveira Teotonio, Sávio Luiz Pereira Nunes

Páginas: 201-220

FACILIDADES E DIFICULDADES DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Luciana Uchôa Barbosa, Vanderlei Folmer

Páginas: 221-243

CLASSIFICAÇÃO DE FATORES QUE INTERFEREM NA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA GRADUAÇÃO EAD VIA AVA: UM ESTUDO DE CASO USANDO O MODELO DE RASCH DICOTÔMICO

Evando Santos Araújo, Jaderson de Araújo Barros Barbosa

Páginas: 244-261

A RELEVÂNCIA DAS INTERAÇÕES PSICOSSOCIAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR.

Celso Sales Franca

Páginas: 262-282

DOSSIÊ TEMÁTICO

Educação e Representações Sociais na Contemporaneidade

DESAFIOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM SAÚDE – Formação Pedagógica, Contemporaneidade e Novas Tecnologias

Amanda Maria Villas Boas Ribeiro, Maria Lúcia Silva Servo

Páginas: 283-297

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO BELMONTE SOBRE TDAH.

Andréia Alves Moura , Heleno Pereira Nunes

Páginas: 298-313

O DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NUMA ESCOLA DE REFERÊNCIA NA CIDADE PAULISTA – PE.

Erivan José dos Santos, Rejane Dias da Silva
Páginas: 314-329

REPRESENTAÇÕES DA ÁFRICA CONTEMPORÂNEA A PARTIR DA LITERATURA – UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES LITERÁRIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Ivete Batista da Silva Almeida Almeida
Páginas: 330-352

PARALIMPÍADAS ESCOLARES – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DO ESPORTE PARALÍMPICO NO RIO GRANDE DO SUL

Giandra Anceski Bataglioni, Janice Zarpellon Mazo
Páginas: 353-385

A REPRESENTAÇÃO DA FELICIDADE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.

José Benedito de Almeida Júnior
Páginas: 386-403

REVISITANDO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS POR ALUNOS E DOCENTES DE UM INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FLUMINENSE.

Luiz Fernandes da Costa
Páginas: 404-422

CAMPOS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM – REFLEXÕES SOBRE O ATO DE EXAMINAR E AVALIAR

Vera Lúcia Chalegre de Freitas, Natália Couto de Almeida
Páginas: 423-446

UNIVERSITY TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION COURSES – EDUCATION, TECHNOLOGIES AND BODIES ON THE FACEBOOK SCREEN

Ramon Missias-Moreira, Alvaro Rego Millen Neto, Roberta de Sousa Mélo
Páginas: 447-468

Relatos de Experiências

O APLICATIVO AURASMA E A VIABILIDADE DO SEU USO NO ENSINO DE MATEMÁTICA.

Carloney Alves de Oliveira
Páginas: 469-487



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF

Avenida José de Sá Maniçoba, S/N – Centro. Petrolina - PE

56.304-205

Tel: (87) 2101.6868

Email: revasf@univasf.edu.br

<http://www.periodicos.univasf.edu.br>

Volume 9, número 19, maio/agosto, 2019



Reitor

Prof. Dr. Julianeli Tolentino de Lima

Vice-Reitor

Prof. Dr. Télió Nobre Leite

Pró-Reitora de Assistência Estudantil

Prof. Dr. Clébio Pereira Ferreira

Pró-Reitor de Ensino

Profa. Dra. Mônica Aparecida Tomé Pereira

Pró-Reitora de Extensão

Profa. Dra. Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Dr. Jackson Roberto Guedes da Silva Almeida

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

Me. Bruno Cezar Silva

Pró-Reitor de Orçamento e Gestão

Prof. Dr. Antônio Pires Crisóstomo

Conselho de Editores Associados

Dr^a Dinani Gomes Amorim, Universidade do Estado da Bahia - UNEB e Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina – FACAPE.

Dr. Juracy Marques, Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Dr. Liércio Pinheiro de Araújo, Centro de Estudos Superiores de Maceió – CESMAC.

Dra. Maria Elisa Pacheco de Oliveira Silva, Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas, Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Dra. Raimunda Áurea Dias Souza, Universidade de Pernambuco – UPE.

Dra. Rossana Ramos Henz, Universidade de Pernambuco – UPE.

Dr. Ricardo Amorim, Universidade do Estado da Bahia - UNEB e Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina – FACAPE.

Me. Ricardo Barbosa Bitencourt, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF-Sertão.

Dra. Virgínia P. S. Ávila, Universidade de Pernambuco – UPE

Conselho Editorial Internacional

Dr. Benjamín Barón Velandia (Colómbia), Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

PhD, Jean-Robert Poulin (Québec - Canada), Université du Québec à Chicoutimi - UQAC, Canada.

Dra. Lorena Elizabet Sanchez (Argentina), ICSOH-CONICET-UNSa, Argentina.

PhD, Marta Anadon (Québec - Canada), Université du Québec à Chicoutimi - UQAC, Canada.

Editores de seção

Seção: Metodologias Ativas do Ensino e Aprendizagem

Dr. Isaac Farias Cansanção, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

EQUIPE TÉCNICA - Conselho Editorial Técnico

Ma. Fabíola Moura Reis Santos, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Dra. Geida Maria Cavalcanti de Sousa, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Dr. Marcelo Domingues de Faria, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Me. Venâncio de Santana Tavares, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Esp. Tânia Cristina Silva, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF

Avenida José de Sá Maniçoba, S/N – Centro. Petrolina - PE

56.304-205

Tel: (87) 2101.6868

Email: revasf@univasf.edu.br

<http://www.periodicos.univasf.edu.br>

Estagiário

Luis Gustavo Gonçalves Lopes Borges de Oliveira

Editoração eletrônica

Marcelo Silva de Souza Ribeiro (Editor responsável - UNIVASF)

Logomarca REVASF

Luiz Maurício Barretto Alfaya (UNIVASF)

Luiz Severino da Silva Júnior (UNIVASF)

Capa

Foto de Marcus Ramos. Gruta dos Brejões, zona rural de Morro do Chapéu. Entrada da gruta, vista de dentro.

Editor Chefe

Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro, Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF.

**EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM:
A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM DAVID AUSUBEL**

***EDUCATION AND LEARNING:
THE THEORY OF SIGNIFICANT LEARNING IN DAVID AUSUBEL.***

***EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE:
LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVA EN DAVID AUSUBEL***

Liércio Pinheiro de Araújo

lierciopinheiro@gmail.com

Mestrado em Educação/Universidade Cidade de São Paulo
Prof. da UNCISAL

Robson Lúcio Silva de Menezes

recrutamento_al@hotmail.com

Especialista em Metodologia do Ensino Superior/CESMAC
Prof. da Universidade Estácio de Sá (Alagoas)

RESUMO

Este trabalho discute a teoria cognitiva da aprendizagem significativa desenvolvida por David Ausubel, onde se pretende explicar o processamento cognitivo interno que ocorre na aprendizagem. Novas informações são processadas e conceitos são ancorados, de forma relevante, durante o processo de aquisição do conhecimento. Assim, este trabalho enfatiza o papel da estrutura cognitiva do aluno na aquisição de novas informações através da utilização de mapas conceituais. A teoria de David Ausubel propõe que a experiência presente é sempre montada no que o aluno já sabe, e ressalta que a estrutura cognitiva existente, que é a organização, a estabilidade de um indivíduo, a clareza de conhecimento em um campo determinado e em determinado momento é o principal fator que influencia a aprendizagem e a retenção significativa de um novo material. A estrutura cognitiva que é clara e bem organizada facilita a aprendizagem e a retenção desses conhecimentos. Assim, um mapa conceitual proporciona uma visão idiossincrática do criador sobre o fato a que se alude, ideia desenvolvida por Joseph Novak (2010). Quando o sujeito concebe um mapa, ele expressa a sua visão madura e clara sobre um tema. Dessa forma, quando um aluno ou professor constrói o seu mapa cognitivo, ele amplia e experimenta a sua capacidade de apreender as generalidades e distinções do ponto escolhido. Ele pode construir uma hierarquia conceitual, desde as características mais gerais até as mais específicas, tornando visível a diferenciação progressiva. Dessa forma, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel e a elaboração de mapas conceituais

de Novak tornam-se um estudo de referência no campo da aprendizagem e da inteligência, que formam a base da integração de pensamentos construtivos, sentimentos e ações.

Palavras-chave: Aprendizagem. Ausubel. Mapas conceituais. Cognição.

ABSTRACT

This paper discusses the cognitive theory of meaningful learning developed by David Ausubel where to clarify the internal cognitive processing that occurs in learning. New information is processed and concepts are anchored in a significant way during the process of knowledge acquisition. This work emphasizes the role of cognitive structure of the student in the acquisition of new information through the use of conceptual maps. David Ausubel's theory proposes that this experience is always mounted on what the student already knows, and points out that the existing cognitive structure, which is the organization, the stability of an individual, the clarity of knowledge in a particular field and at some point is the main factor influencing the learning and retention of meaningful new material. The cognitive structure that is clear and well organized facilitates learning and retention of this knowledge. Thus, a concept map provides an idiosyncratic view of the creator of the fact alluded to. When a guy sees a map he expresses his mature and simple view on a topic, developed idea by Joseph Novak (2010). Thus, when a student or teacher builds your cognitive map zooms in and experiences their ability to grasp the generalities and distinctions of the chosen point. It can build a conceptual hierarchy, beginning with the more general to more specific features, making clear the progressive differentiation. Thus, the theory of meaningful learning Ausubel and the elaboration of conceptual maps Novak becomes a landmark study in the field of learning and intelligence and that form the basis of the integration of constructive thoughts, feelings and actions.

Keywords: Meaningful learning. Concept maps. Cognitive structures. Assimilation.

RESUMEN

Este trabajo discute la teoría cognitiva del aprendizaje significativo desarrollada por David Ausubel, donde se pretende explicar el procesamiento cognitivo interno que ocurre en el aprendizaje. Se procesan nuevas informaciones y los conceptos se anclan de forma relevante durante el proceso de adquisición del conocimiento. Así, este trabajo enfatiza

el papel de la estructura cognitiva del alumno en la adquisición de nuevas informaciones a través de la utilización de mapas conceptuales. La teoría de David Ausubel propone que la experiencia presente es siempre montada en lo que el alumno ya sabe, y resalta que la estructura cognitiva existente, que es la organización, la estabilidad de un individuo, la claridad de conocimiento en un campo determinado y en determinado el momento es el principal factor que influye en el aprendizaje y la retención significativa de un nuevo material. La estructura cognitiva que es clara y bien organizada facilita el aprendizaje y la retención de esos conocimientos. Así, un mapa conceptual proporciona una visión idiosincrática del creador sobre el hecho al que se alude, idea desarrollada por Joseph Novak (2010). Cuando el sujeto concibe un mapa, él expresa su visión madura y clara sobre un tema. De esta forma, cuando un alumno o profesor construye su mapa cognitivo, él amplía y experimenta su capacidad de aprehender las generalidades y distinciones del punto escogido. Él puede construir una jerarquía conceptual, desde las características más generales hasta las más específicas, haciendo visible la diferenciación progresiva. De esta forma, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y la elaboración de mapas conceptuales de Novak se convierten en un estudio de referencia en el campo del aprendizaje y de la inteligencia, que forman la base de la integración de pensamientos constructivos, sentimientos y acciones.

Palabras clave: Aprendizaje. Ausubel. Mapas conceptuales. Cognición.

INTRODUÇÃO

Houve enorme avanço na compreensão da aprendizagem humana nas últimas três décadas, e também avanços importantes em nossa compreensão da natureza do conhecimento e sobre o processo de criação de novos conhecimentos. Quando combinados com o aumento do desenvolvimento da Internet e de outras tecnologias, permitiram progressos nas práticas educativas.

A ferramenta mapa conceitual mostra-se eficaz tanto na promoção de uma aprendizagem significativa como na avaliação dos resultados de aprendizagem. Estratégias de mapeamento de conceito também estão se mostrando poderosas, por provocar aquisição e arquivamento de conhecimentos específicos e organizá-los cognitivamente (NOVAK, 2000).

Existe uma enorme diferença entre o que sabemos agora para melhorar a aprendizagem e a utilização do conhecimento e as práticas atualmente em vigor na maioria das escolas. Existem projetos promissores em andamento que podem ajudar a alcançar os avanços acelerados na área da cognição humana. Estes incluem projetos em escolas de todos os níveis de ensino, incluindo projetos na Colômbia, Costa Rica, Itália, Espanha e Reino Unido, e projetos em colaboração com organizações empresariais e projetos de ensino a distância (NOVAK, 1998).

Nos últimos trinta anos têm sido muito significativos os progressos em nossa compreensão de como os seres humanos aprendem. O princípio fundamental da aprendizagem é que cada aluno deve construir o seu padrão de conhecimento dos conceitos, relacionamentos e procedimentos. Enquanto colegas e professores podem ajudar o aluno no processo de aprendizagem, a construção de significados e compreensão, muitas vezes combinando habilidades e sentimentos positivos é fundamental para um processo idiossincrático, que só cada aluno pode escolher atingir.

A PERSPECTIVA DA ASSIMILAÇÃO SEGUNDO AUSUBEL

Tomamos como aporte para este artigo a teoria cognitiva da aprendizagem significativa de David Ausubel, desenvolvida na década de 1960. Segundo ele (2003), os professores podem encorajar a aprendizagem significativa usando tarefas que envolvam os estudantes, na busca de relações deles, e seus conhecimentos existentes, com os novos conhecimentos, por meio de estratégias de avaliação que galardoem significativamente essa aprendizagem.

Tal como acontece em qualquer campo de pesquisa, novos estudos têm frequentemente levado ao desenvolvimento de novos métodos, para a criação de eventos educacionais e para fazer a observação e aquisição de uma aprendizagem, bem ou

malsucedida, por ações dos indivíduos. Por exemplo, a pesquisa da Universidade de Cornell (NOVAK, 1999) levou ao desenvolvimento de uma ferramenta que Novak chamou de “mapas conceituais”, que o permitiu observar e registrar as mudanças de entendimentos de um indivíduo ao longo do tempo.

Nesse contexto, uma das ideias mais importantes é a concepção da teoria da assimilação, conhecida como subsunção, que para Ausubel (2002) é a distinção entre aprendizagem mecânica e significativa. Segundo o autor, a aprendizagem ocorre quando o aluno faz pouco ou nenhum esforço para relacionar novas informações aos conhecimentos relevantes que possui, ou quando tem pouco conhecimento relevante organizado. Em contraste, a aprendizagem significativa ocorre quando ele, deliberadamente, procura relacionar e incorporar as novas informações na estrutura de conhecimento relevante que já possui. Isso se deve aos fatores-chave que são: a força do compromisso do aluno para aprender significativamente, e a quantidade e qualidade da organização de seu conhecimento. Entretanto, o professor pode influenciar a escolha de aprender significativamente, pelo tipo e organização das informações apresentadas, sequenciando-as, e empregando estratégias de ensino.

Também muito importante é a escolha do professor pelo tipo de avaliação empregada. As avaliações que contemplam questões de múltiplas escolhas comuns ou testes de verdadeiro ou falso geralmente incentivam a aprendizagem mecânica e não a aprendizagem significativa.

Usando mapas conceituais no ensino e na avaliação, podemos fortemente apoiar e incentivar a aprendizagem significativa. Outras estratégias de ensino alternativas, e estratégias de avaliação podem encorajar a aprendizagem significativa e a compreensão mais profunda de qualquer assunto (MINTZES; WANDERSEE, 2000).

Não é possível para o aluno alcançar altos níveis de aprendizagem significativa antes das estruturas de conhecimento serem construídas e, portanto, a aprendizagem deve

ser um processo interativo ao longo do tempo para construir expertise em qualquer domínio do conhecimento. A aprendizagem mecânica realmente é possível com quase nenhum conhecimento. Já a significativa envolve a assimilação de novas informações quando o aluno se lembra literalmente das estruturas existentes, e isso pode ser mais difícil que a aplicação da informação para uso nos novos contextos.

Então, por que é que a maioria dos alunos opta por aprender mecanicamente a maior parte do tempo? Muitas vezes eles têm pouco conhecimento funcional relevante, e com muita frequência as avaliações escolares exigem pouco mais do que a repetição literal das informações apresentadas. Também é fato que a maioria possui pelo menos alguns equívocos ou concepções erradas em praticamente todos os temas que o professor procura ensinar (NOVAK, 2002).

A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A linguagem da educação está repleta de falas sobre o ensino de habilidades, de pensamentos de ordem superior. O que são exatamente essas habilidades? E como podem ser ensinados de maneira mais eficiente? Estas são questões importantes, perguntas difíceis. Com demasiada frequência, educadores optaram por tomar o caminho mais fácil, preferindo que os alunos apenas decorem. Se as crianças devem aprender a pensar com clareza e de forma convincente, o que deve ser fornecido com a instrução apropriada?

Em 1950, Ausubel aceitou uma posição no *Bureau of Educational Research* na Universidade de Illinois. Ele permaneceu com o Bureau nos dezesseis anos seguintes. Enquanto esteve na universidade, publicou extensivamente sobre psicologia cognitiva. Deixou a universidade em 1966, a fim de aceitar uma posição no Departamento de Psicologia Aplicada do Instituto de Estudos em Educação, em Ontário e, posteriormente, mudou-se para se tornar professor e chefe do Departamento de Psicologia da Educação

na Universidade de Nova York, onde atuou até sua aposentadoria em 1975 (*American Psychological Association*, 1977, p. 52).

Conforme demonstra Ontoria (2006, p. 25) “a primeira formulação da teoria da assimilação de Ausubel foi feita em 1938 como um termo papel para a psicologia da aprendizagem, em curso na Universidade da Pensilvânia”. Em 1949, ele revisa e amplia suas idéias em um trabalho desenvolvido no curso ministrado por Robert Thorndike, em Teachers College, da Universidade de Columbia.

Deve-se lembrar de que o final de 1950 para o início dos anos 1960, quando Ausubel estava formulando suas ideias, também foi o auge da psicologia comportamental. Não só no campo da psicologia em geral, mas também na psicologia da educação, o behaviorismo foi o paradigma esmagadoramente dominante e, junto com ele, a epistemologia positivista também esteve fortemente no controle. Os pontos de vista que Ausubel apresentou no início de 1960 foram fortemente em desacordo com as ideias behavioristas prevaletentes, e ele experimentou considerável dificuldade em encontrar saídas para suas publicações em revistas respeitáveis de psicologia ou psicologia educacional. Devemos lembrar também que Kuhn (1998) publicou o livro “A estrutura das revoluções científicas” em 1962, e o movimento em direção às mais recentes epistemologias foi apenas em sua infância, no tempo em que surgiu o trabalho de Ausubel.

O domínio predominante behaviorista não só criou um clima hostil para muitas das Ideias de Ausubel, como também ajudou a evitar uma ampla aceitação das de Piaget, que foram formuladas desde 1920, em Genebra, Suíça. Na verdade, pode-se dizer que Piaget não foi descoberto no país até meados dos anos 1960 (NOVAK, 1999). Não surpreendentemente, as ideias de Ausubel sobre a aprendizagem tiveram um lento avanço na década de 1960, embora tivesse havido um reconhecimento, relativamente imediato, da importância de seu trabalho em alguns círculos, e o início de uma aceitação mundial

substancial de suas ideias fora da América do Norte. No entanto, a psicologia comportamental não conseguiu dominar o pensamento na maioria dos países europeus e orientais.

Trabalhando inicialmente com um modelo de processamento de informações de aprendizagem, Novak, em 1958, assumiu que a resolução de problemas era uma função de dois traços independentes: conhecimento armazenado na mente e capacidade de processamento de informação. O que sugere a teoria de Ausubel é que esses dois processos são confundidos no processo de nova aprendizagem, sendo função tanto da quantidade quanto da qualidade da organização da estrutura cognitiva (NOVAK, 1999).

Na sua teoria da aprendizagem significativa, Ausubel (2002) vê o conhecimento como representação de um sistema integrado. As ideias são ligadas entre si de uma forma ordenada. A mente humana segue regras lógicas para organização da informação em respectivas categorias. Assim, metaforicamente a mente é como uma caixa de quebra-cabeças. Todas as ideias e conceitos estão escondidos dentro de uma caixa maior.

A propósito da estrutura cognitiva, Ausubel (2003, p. 76) afirma que "é organizada hierarquicamente em termos de conceitos altamente ligados, nos quais estão subsumidos subconceitos menos inclusivos e dados informativos". Dessa forma, compreendemos subsunção como a ideia central que atravessa toda a teoria da aprendizagem de Ausubel. As grandes caixas na pirâmide mental conseguem subsumir as pequenas caixas. Subsunções constituem as categorias gerais em torno das quais organizamos nosso pensamento. Subsunção nos permite absorver novas informações em nossas estruturas cognitivas.

A ESTRUTURA COGNITIVA E OS MAPAS CONCEITUAIS

Ensino e aprendizagem, portanto, são, em grande parte, questões de alçar estruturas cognitivas (andaimes) para conter novas informações. Ao colocar a informação em caixas apropriadas, estamos mais capazes de retê-la para uso futuro. Da mesma forma, o esquecimento ocorre quando as caixas menores, elaboradas de um material cognitivo menos durável, desmoronam e tornam-se incorporadas às caixas maiores.

Ausubel (2002, p. 217) enfatiza o papel da estrutura cognitiva do aluno na aquisição de novas informações. Diz que a experiência presente é sempre montada no que o aluno já sabe, e ressalta que a estrutura cognitiva existente, que é a organização, a estabilidade de um indivíduo, e a clareza de conhecimento em um campo de determinado assunto, em algum momento é o principal fator que influencia a aprendizagem e a retenção de novo material significativo.

A estrutura cognitiva que é clara e bem organizada facilita a aprendizagem e a retenção de novas informações. A estrutura cognitiva que é confusa e desordenada, por outro lado, inibe a aprendizagem e a retenção da aprendizagem, podendo ser melhorada através do reforço dos aspectos relevantes desta estrutura. Colocar a mente em ordem é um dos principais objetivos de toda a educação, para que se tenha uma estrutura cognitiva clara e bem organizada.

A questão é compreendermos como o conhecimento é organizado. Segundo Ausubel (2003), aprendizagem pressupõe a existência de uma estrutura hierárquica de conhecimento. Campos de investigação são organizados como pirâmides, com as ideias mais gerais, que são mais abrangentes formando a base, e as ideias mais particulares e detalhes específicos reunidos no topo da pirâmide, onde ficam as ideias dominantes e mais duradouras. Elas possuem uma vida útil mais longa na memória do que fatos especiais ou detalhes específicos, que caem na base da pirâmide. A aprendizagem é o

material potencialmente significativo entre o domínio cognitivo, e interage com um sistema conceitual relevante e mais inclusivo. Assim, novas informações são organizadas em conceitos de nível superior já existente na mente do aluno.

A teoria da aprendizagem de Ausubel (2003) é construída em torno do conceito de subsunção. Em seus escritos posteriores, ele chegou a preferir a palavra assimilação. Quando uma nova ideia que entra na consciência é processada e classificada em um ou mais conceitos, inclusive já existentes na estrutura cognitiva do aluno, pequenas caixas, metaforicamente, organizam-se em caixas maiores. Novo material significativo se incorpora em estrutura cognitiva na medida em que é relevante, sob os conceitos existentes.

As subsunções fornecem uma estrutura básica em torno da qual a informação é organizada. Elas são os sustentáculos intelectuais que prendem o sistema em conjunto. Para Ausubel, subsunção pode ser descrita como a facilitação de aprendizagem e a sua consequente retenção. Os principais conceitos, subsunções, na estrutura cognitiva atuam como postos de ancoragem para novas informações. A disponibilidade de ideias de ancoragem facilita a aprendizagem significativa.

A aprendizagem anterior geralmente executa esta função. Se este andaime ideacional é claro, estável e bem organizado, é razoável supor que ele fornece melhor ancoragem para a nova aprendizagem e retenção do que se for incerto, instável e mal organizado. A estabilidade cognitiva fornecida por ancorar ideias ajuda a explicar por que, na aprendizagem significativa, o conteúdo é retido por mais tempo do que na aprendizagem mecânica. Neste contexto, a aprendizagem significativa é ancorada; aprendizagem mecânica não é.

Ausubel (2002) trabalha com a ideia de organizadores, que são conceitos abstratos apresentados antes da aula. Eles representam um nível mais alto de abstração,

generalidade e abrangência do que o material novo, e podem ser utilizados para ajudar aos alunos a assimilar novas informações.

Os organizadores ajudam a preencher a lacuna entre o que já é conhecido e o que deve ser aprendido. São particularmente úteis quando os alunos não possuem os conceitos relevantes necessários para integrar novas informações em seus sistemas cognitivos. Como Ausubel vê o conhecimento como representação de um sistema integrado, as ideias são ligadas entre si de uma forma ordenada. A mente humana segue regras lógicas para organizar informações nas respectivas categorias. A mente, metaforicamente, é como uma caixa de quebra-cabeças chinês. Todas as caixas menores, ideias e conceitos, estão escondidos dentro da caixa maior.

Ausubel (2006, p. 267) afirma que "a informação é organizada hierarquicamente em termos de conceitos altamente inclusivos, nos quais estão subsumidos subconceitos menos inclusivos e dados informativos". A subsunção é a ideia central que atravessa toda a teoria da aprendizagem de Ausubel. As grandes caixas na pirâmide mental conseguem subsumir as pequenas caixas.

Subsunções constituem as categorias gerais em torno das quais organizamos nosso pensamento. A subsunção nos permite absorver novas informações em nossas estruturas cognitivas. Ensinar e aprender são, portanto, em grande parte, questões de erguer estruturas cognitivas (andaimes) para manter novas informações. Ao colocar a informação em sua caixa apropriada, estamos mais capazes de retê-la para uso futuro. Da mesma forma, o esquecimento ocorre quando as caixas menores, sendo feitas de material cognitivo menos durável, desmoronam e se tornam incorporadas pelas caixas maiores.

Tendo uma estrutura cognitiva clara e bem organizada, Ausubel (2006, p. 132) acredita que "também está em seu próprio direito a mais significativa e independente variável que influencia a capacidade do aluno para a aquisição de novos conhecimentos no mesmo campo".

Ausubel e Robinson (1969, p. 154) afirmam que o conhecimento é organizado de forma hierárquica. As ideias mais gerais, formando a base, e reunidos sobre ela as ideias mais particulares e detalhes específicos. A aprendizagem se dá quando o material potencialmente significativo entra na mente do aluno e interage com conceitos já subsumidos anteriormente.

Dessa forma, Ausubel (2006) utiliza o conceito de subsunção para explicar a retenção e o esquecimento. Em primeiro lugar, a informação é mais efetivamente retida quando ele é instalado em um sistema de ideias de apoio mútuo. Indivíduos que têm um sistema cognitivo bem organizado tendem a reter informações de forma eficiente. A própria memória de trabalho facilita o processo de organização hierárquica das informações.

Por outro lado, os alunos que têm sistemas cognitivos mal organizados tendem a esquecer-se rapidamente das informações. Conforme afirma Ausubel (2006, p. 128), "é em grande parte por meio do fortalecimento de aspectos relevantes da estrutura cognitiva que o novo aprendizado e a consequente retenção podem ser facilitados".

Em segundo lugar (também utilizando o conceito de subsunção), Ausubel (2003, p. 98) explica por que o esquecimento ocorre. A forma mais completa da informação é absorvida no seu conceito de ancoragem, mas ela tende a perder o próprio carácter distintivo. Assim, quando a informação é "reduzida para o menor denominador comum capaz de representá-lo, ou seja, a própria ideia de ancoragem", diz-se ter esquecido.

Embora Ausubel, sendo psicólogo e não um cientista lógico, com sua teoria da aprendizagem represente muito uma abordagem lógica à instrução (ao contrário de Carl Rogers [1989], que iria deixar os alunos livres para experimentar coisas por conta própria), coloca como principal responsabilidade a do professor, para dirigir o processo de aprendizagem. Assim, as ideias de Ausubel são derivadas de um punhado de premissas básicas partindo do pressuposto de que o pensamento é uma atividade organizada; que o

conhecimento é organizado em um padrão hierárquico; que conceitos de nível superior subsumem os de nível mais baixo; que a aprendizagem é, em grande parte, uma questão de encaixe de novas informações em uma estrutura cognitiva já existente; que a retenção e o esquecimento são dois aspectos diferentes do mesmo processo psicológico, a subsunção, tudo que se encaixa junto em um sistema logicamente compatível.

Para Ausubel, o ensino segue uma ordem dedutiva. Educação pode ser disposta em uma sequência de cinco passos lógicos. No primeiro passo o professor verifica se o aluno já possui conceitos relevantes em sua estrutura cognitiva. No segundo, fornece organizadores avançados apropriados, os quais serão utilizados para ancorar o novo material dentro da estrutura cognitiva estabelecida. Posteriormente o professor apresentará o novo material em uma forma organizada, verificando se o aluno vai subsumir a nova informação sob os organizadores apropriados. No passo seguinte, proporciona-se o aprendizado suficiente, de modo que o material seja cuidadosamente aprendido, tornando-se parte integrante do sistema cognitivo do aluno. E, finalmente, o professor orienta o aluno em uma situação de resolução de problemas, que utiliza ordem superior e habilidades de pensamento. Se o professor for bem-sucedido na execução de todas essas etapas, o aluno terá um alicerce seguro para dar o próximo passo: implementar os poderes do pensamento de ordem superior em sua vida.

Durante décadas, Ausubel expôs a teoria cognitiva da aprendizagem, e muitas mudanças ocorreram no campo da psicologia educacional e nos campos emergentes da ciência cognitiva e inteligência artificial. A situação atual da teoria de Ausubel encontra-se praticamente inalterada em termos de conceitos e princípios básicos, embora novas ideias epistemológicas, ideias recentes da ciência cognitiva e novas ferramentas metacognitivas tenham indicado novas perspectivas sobre o poder e valor da sua teoria. Assim, um paradigma de pesquisa enraizada nessa teoria pode assumir substantivamente novas características, com fortes implicações para o ensino e a aprendizagem.

Os primeiros trabalhos de Ausubel sobre a aprendizagem cognitiva apresentaram descrições claras sobre suas ideias e princípios. Em primeiro lugar, e mais importante, foi a ênfase na aprendizagem significativa, que ele definiu como não exata e não arbitrária, com a incorporação substantiva de novas ideias simbolicamente expressas na estrutura cognitiva. O ponto aqui é que os alunos relacionam novas informações ou ideias com aspectos relevantes da sua atual estrutura de conhecimento de forma consciente. Para que a aprendizagem significativa ocorra, três requisitos devem ser cumpridos. Em primeiro lugar, o material a ser aprendido em si deve ter potencial significado. Por exemplo, sílabas sem sentido ou listas arbitrárias de palavras têm pouco significado e não podem ser incorporados na estrutura cognitiva. Em segundo, o aluno deve possuir conceitos e proposições relevantes, que servirão para ancorar a nova aprendizagem e assimilar novas ideias. Em terceiro lugar, ele deve escolher relacionar a nova informação para a sua estrutura cognitiva de forma não literal. Se qualquer um desses três elementos é escasso, a aprendizagem significativa não pode ocorrer, pelo menos nos estágios iniciais de uma determinada sequência de aprendizagem.

Ausubel define aprendizagem mecânica como a incorporação eventual, e não de novas ideias na estrutura cognitiva. A informação entra na estrutura cognitiva, mas sem relevância específica para o conceito proposicional existente. Em parte, por este motivo, essa aprendizagem pode interferir na anterior (que também seria semelhante), e apresenta algumas das dificuldades nos padrões de recordação. Mais importante ainda, essa informação a memorizada tende a ser lembrada por apenas um curto período de tempo - dias ou algumas semanas para materiais ensinados na sala de aula - e, uma vez esquecida, seus traços remanescentes conferem interferência para uma futura aprendizagem similar. A menos que o novo conceito seja repetidamente ensaiado para alcançar altos níveis de memorização, ele tende a ser mais prejudicial para a futura aprendizagem do que se não tivesse ocorrido nenhuma. O processo fundamental envolvido na aprendizagem

significativa é a incorporação de novos conceitos e proposições em um quadro organizado hierarquicamente na estrutura cognitiva.

Normalmente, esta incorporação envolve processos mais específicos, ideias menos inclusivas, sendo subsumidos sob conceitos e proposições em estruturas cognitivas mais inclusivas. A natureza idiossincrática da estrutura cognitiva levou Ausubel (2006) a considerar este processo de subsunção e reconhecer que aprendizagem significativa é uma aprendizagem altamente idiossincrática, que pode ser expressa em um mapa conceitual. No entanto, os alunos de uma dada cultura possuem estruturas conceituais semelhantes e, portanto, é possível ter escolas onde as crianças são ensinadas em grupos e cada uma ainda pode se envolver em uma aprendizagem significativa única.

Dois tipos de subsunção foram propostos por Ausubel: derivada e correlativa. Subsunção derivada ocorre quando novos conceitos ou proposições estão relacionados a conceitos ou proposições existentes, mas não alteram substancialmente o caráter ou o significado destes últimos. Por exemplo, os alunos reconhecem que as girafas e elefantes são tipos de animais, mas talvez os cães e gatos sejam mais familiares. A subsunção derivada destes novos significados ocorre sob o conceito de comparar os animais. Subsunção correlativa, por outro lado, expande o significado do conceito existente e confere novas características para o material assimilado. Por exemplo, animais unicelulares que apenas podem ser observados pelo microscópio são também reconhecidos como relacionados ao conceito de animal, e, mesmo sem poderem ser observados pela criança a olho nu, assumem substancialmente novo significado. Assim, subsunção derivada e correlativa ocorrem frequentemente e facilmente na maior parte da vida escolar.

Outro tipo de aprendizagem descrita por Ausubel é a combinatória. Nesse tipo de aprendizagem, novos conceitos e proposições são vistos como relacionados com o conhecimento anterior da estrutura cognitiva, mas as ideias não são simplesmente

subsumidas de conceitos ou proposições existentes. Por exemplo, o conceito de massa, força e energia pode ser visto como relacionado a conceitos da física, mas a aprendizagem inicial pode ser de natureza combinatória. Da mesma forma, as ideias de oferta e demanda de mercado podem, inicialmente, ser aprendidas de forma combinatória. No entanto, como o desenvolvimento cognitivo e a diferenciação prosseguem, as ideias aprendidas inicialmente de forma combinatória podem agora assumir novos significados, como, por exemplo, na equação $f = m \cdot a$. Neste último caso, não só a força, a massa e a aceleração são vistos como relacionados, mas surgem novos e importantes significados inerentes a esse relacionamento específico (ONTORIA, 2006).

Um dos desafios para as crianças em sua aquisição precoce da linguagem é a identificação das ideias que eles “entendem” com rótulos simbólicos apropriados. Ausubel chama esse processo de aprendizagem representacional. É o principal tipo de aprendizagem descrito por Macnamara (1982). Aprendizagem representacional pode ocorrer em estudantes e adultos, e os professores são todos muito familiarizados com o que os alunos aprendem, dando nomes para coisas ou fenômenos, mas sem compreender os atributos ou características específicas das coisas ou dos fenômenos. No entanto, a língua proporciona uma ferramenta poderosa para a aquisição de significados, um fenômeno muito enfatizado na obra de Vygotsky (1962). Há sim um tipo de interação que existe entre a aquisição de significados para os conceitos e o reconhecimento do símbolo apropriado para representar esses conceitos. Aprender o vocabulário pode ser aprender apenas a definição de certos símbolos, sem aquisição ou compreensão do significado expresso na definição. Este tipo de aprendizagem, a de vocabulário, está em um nível muito baixo de aprendizagem significativa.

Embora a aprendizagem através da subsunção seja a mais comum para a aprendizagem significativa, de vez em quando novos conceitos ou proposições são adquiridos, tendo já uma relação com conceitos e proposições existentes. Como, por

exemplo, os alunos virem a compreender os mecanismos de reações subjacentes em química: eles se movem de uma mera representação do conhecimento da entropia para aquisição de poderosos significados para este importante conceito (CULLEN, 1983). Este tipo de aprendizagem é definido por Ausubel (2006) como aprendizagem superordenada.

Conceitos hierarquicamente superiores, quando adquiridos com significado substancial, podem servir de inter-relação com conceitos anteriormente obtidos que não foram vistos como ligados a significados. Portanto, a aprendizagem superordenada é extraordinariamente poderosa no desenvolvimento da organização cognitiva. É também um importante componente na produção criativa, considerando que as ideias podem ser relacionadas em novas combinações com poderosos novos significados.

Vários prêmios Nobel foram atribuídos essencialmente para os indivíduos que criaram alguma nova ligação superordenada entre as ideias que foram amplamente conhecidas por seus pares em suas disciplinas, mas as relações não foram vistas. Um exemplo clássico disso foi o reconhecimento de Einstein, de que massa e energia podem estar relacionadas, como expresso no princípio $E = mc^2$. Embora seja menos comum em termos de dia-a-dia, uma aprendizagem superordenada é uma poderosa forma de aprendizagem significativa (MOREIRA, 1980).

Finalmente, Ausubel introduziu a ideia de subsunção obliterante, processo que começa na aprendizagem significativa, onde novos significados são modificados à medida que são incorporados na estrutura cognitiva. Esta modificação e inclusão em ideias mais gerais podem necessitar de mais tempo de espera devido à incapacidade de recordar novos conceitos ou proposições específicas previamente incorporadas, e o processo de subordinação obliterante é completo.

No entanto, ao contrário do que ocorre no esquecimento após a memorização, o fracasso de recordar é caracterizado pela subsunção obliterante, e não produz interferência com a aprendizagem futura, e, de fato, a reestruturação cognitiva que

ocorreu no processo pode facilitar substancialmente novo aprendizado relacionado. Assim, nesse caso a falta de capacidade de recordar detalhes após a aprendizagem significativa não tem o efeito negativo da falta de recordação que ocorre após a memorização.

Duas ideias adicionais foram apresentadas por Ausubel (2003) para descrever as mudanças que ocorrem, na estrutura cognitiva, como consequência da aprendizagem significativa. Ele propõe a ideia de diferenciação progressiva, que ocorre quando conceitos e significados são gradualmente esclarecidos e a organização hierárquica de conceitos e proposições é melhorada. A outra ideia propõe uma reconciliação integrativa, que ocorre quando existe uma delimitação explícita das semelhanças e diferenças entre as ideias relacionadas.

Assim, a reconciliação integradora poderia ocorrer quando a pessoa reconhece que a aprendizagem por memorização e aprendizagem por recepção não são o mesmo fenômeno, mas representam sim uma forma de aprendizagem cognitiva distinta de uma forma de educação, ou seja, o princípio pelo qual a programação do material instrucional deve ser feita para explorar relações entre ideias, apontar similaridades e diferenças significativas, reconciliando discrepâncias reais ou aparentes.

Neste sentido, Moreira (1982, p. 23) afirma que, em situações práticas de aprendizagem, “muitas vezes a dificuldade maior não está na discriminabilidade, mas sim na aparente contradição entre os conceitos novos e ideias já estabelecidas na estrutura cognitiva”. Frente esta dificuldade, o aluno poderá descartar uma nova proposição como válida; tentar departamentalizá-la como aspecto isolado, sem ligá-la a conhecimentos anteriores, ou, ainda, buscar uma reconciliação integrativa sob subsunção mais inclusivo. O princípio de reconciliação integrativa visa facilitar esta última solução.

Dessa forma, a teoria de Ausubel reconhece o importante papel que o aluno experimenta, tanto dentro como fora da escola, no desenvolvimento cognitivo. De muitas

maneiras, a importância do contexto sobre a aprendizagem, que foi antecipada na teoria da assimilação de Ausubel, poderia servir como poderoso quadro explicativo para as recentes descobertas no campo da aprendizagem não escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na teoria da aprendizagem significativa, Ausubel afirma que a maior parte da aprendizagem, e toda a retenção e organização são de natureza hierárquica, procedendo de cima para baixo em termos de níveis de abstração, generalidade e inclusividade. Assim, a estrutura cognitiva do aluno torna-se progressivamente diferenciada no que diz respeito ao objeto, sendo o conteúdo significativamente adquirido e integrado a essa estrutura.

Assim Ausubel, com a teoria da aprendizagem significativa, e Novak, com a concepção dos mapas conceituais, assumem uma reputação internacional. A aprendizagem significativa refere-se à construção de um modelo hierárquico de memória semântica, e Ausubel argumenta que o conhecimento surge a partir da integração de novos conceitos com os de propriedade e síntese criativa, da atribuição de significado. Quando esse processo de atribuição de significado não ocorre através da assimilação, consideramos a aprendizagem puramente mecânica, mnemônica, ou destina-se à não mudança nas estruturas cognitivas do sujeito. Ausubel fala de conteúdos de conhecimento, isto é, novas informações, que serão bem recebidas na estrutura cognitiva e logicamente devem ter significados, em virtude das relações que podem fornecer com a própria estrutura cognitiva pré-existente.

As ideias acima apresentadas são essencialmente os principais conceitos de subsunção de Ausubel, ou a teoria da assimilação do aprendizado. Eles continuam a ser conceitos úteis.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. M. Avaliação formativa no contexto da construção do mapa conceitual. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 36, p. 175-195, jan./jul. 2007. Disponível em: <http://www.uefs.br/sitientibus/pdf/36/avaliacao_formativa_no_contexto_da_construcao_do_mapa_conceitual.pdf>. Acessado em: 10 jan. 2019.

ANDERSON, J. R. **Aprendizagem e memória**. Uma abordagem integrada. Rio de Janeiro: LTC, 2005.

AUSUBEL, D. P. **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. México: Editorial Trillas, 1976.

AUSUBEL, D. P. **Adquisición y retención del conocimiento**: una perspectiva cognitiva. Buenos Aires: Paidós, 2002.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003 / 2006.

AUSUBEL, D. P. NOVAK, J. & HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

ROBISON, A. Ausubel's Learning Theory: An Approach to Teaching Higher Order Thinking Skills. In STANLEY D. I. **High School Journal** 82.1:35(1). 1998. Disponível em: <http://languageskillsiauh912.wikia.com/wiki/2/2/92_Ausubel_and_Robinson_A.Amin_javahe_ri> Acessado em: 25 de jan 2014. BADDELEY, A. D. **Working memory**. U.K.: Oxford Psychology Series, n. 11, 1988. Disponível em: <http://peoplelearn.homestead.com/MEdHOME2/BrainCognition/Memory.Model.pdf>. Acessado em: 25 jan, 2018.

BARTLETT, F. C. **Remembering**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1932.

CAÑAS, A. J. et al. **Colaboración en la construcción de conocimiento mediante mapas conceptuales**. 1999. Disponível em: <<http://cmap.coginst.uwf.edu>>. Acesso em: 07 set. 2018.

COSTAMAGNA, A. M. Mapas conceptuales como expresión de procesos de interrelación para evaluar la evolución del conocimiento de alumnos universitarios. **Enseñanza de las Ciencias**. Barcelona, 16(2), pp. 309-318, 2001.

CROPPER, S. & FORTE, P. **Enhancing Health Services Management**. Milton Keynes: Open University Press, 1997, pp. 86-102.

CULLEN, F. Contact with the Mentally and Perceptions of How Dangerous They are. **Journal of Health and Social Behavior**, 27:289-303, 1986.

FIGUEIREDO, N. M. A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2ª ed. São Caetano do Sul, São Paulo: Yendis Editora, 2007.

FIVUSH, R. & HUDSON, J. A. Scripts and episodes: the development of event memory. **Applied Cognitive Psychology**, 6,1990, pp. 483-505.

GAVA, T. B. S., MENEZES, C. S. de & CURY, D. **Aplicações de mapas conceituais na educação como ferramenta metacognitiva**. Vitória, 2009. Disponível em: <<http://www.nte-jgs.rctsc.br/mapas.htm>>. Acessado em: 22 jan. 2019.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem fronteiras**, 1(2), jul/dez 2001, pp. 117-130.

MONTIBELLER, G. N. Mapas cognitivos: uma ferramenta de apoio à estruturação de oroblemas. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

MOREIRA, M. A. Mapas conceituais como instrumentos para promover a diferenciação conceitual progressiva e a reconciliação integrativa. **Ciência e Cultura**, 32(4): 474-9, 1980.

MOREIRA, M., MASSINI, E. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982. NEISSER, U. **Cognitive Psychology**. New Jersey: Prentice-Hall, 1967.

NOVAK, J. **Conocimiento e aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas**. Madrid: Alianza, 2010.

NOVAK, J. **Uma teoria de educação**. São Paulo: Pioneira, 1981.

GOWIN, D. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1999.

MINTZES, J. J. & WANDERSEE, J. H. **Ensinando ciência para a compreensão: uma visão construtivista**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

ONTORIA, A. **Mapas conceituales**. Madrid: Narcea S.A., 2006.

RUIZ-MORENO, L. Mapas Conceituales: una experiencia innovadora en el curso de formación de profesores en Ciencias de la Salud de la Universidad Federal de San Pablo. **Revista de Educacion en Biología**, Córdoba, v. 7, n. 1, p. 21-26, 2004.

SANTOS, C. **Aplicação da análise multidimensional e da análise de agrupamentos hierárquicos ao mapeamento cognitivo de conceitos físicos**. Dissertação de mestrado não-publicada. Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS, 1978.

STERNBERG, R. **Psicologia cognitiva**. São Paulo: Artmed, 2009.

TAVARES, R. Construindo mapas conceituais. **Ciências & Cognição**. Vol 12: 72-85, 2007. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>. Acessado em: 22 jan. 2019.

TULVING, E. **Memória e consciência**. São Paulo: ArtMed, 2002.

VYGOTSKI, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1962.

Recebido: 02/12/2018

1ª Revisão: 03/02/2019

Aceite final: 02/04/2019

**INTERFACES ENTRE ACADEMIAS DE CAPOEIRA E AS ATIVIDADES
PEDAGÓGICAS**

***INTERFACES BETWEEN CAPOEIRA ACADEMIES AND PEDAGOGICAL
ACTIVITIES***

***INTERFACES ENTRE ACADEMIAS DE CAPOEIRA Y LAS ACTIVIDADES
PEDAGÓGICAS***

Ronaldo Alves de Oliveira

ronaldoalves98@hotmail.com

Mestrando em Educação e Diversidade – UNEB

Marlúcia Ribeiro Sobrinho

marlucia01_ribeiro@hotmail.com

Mestra em Educação - UPE.

Antenor Rita Gomes

antenorritagomes@gmail.com

Doutor em Educação. Professor da UNEB

Mestrado em Educação e Diversidade - UNEB

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir acerca das interfaces das Academias de Capoeira e as atividades pedagógicas, o estudo foi realizado no Colégio Municipal Padre Alfredo Haasler na cidade de Caém-Bahia. Apresenta uma metodologia qualitativa, a partir de uma abordagem histórica, sociocultural e educacional, baseada em estudo bibliográfico, utilizando também a técnica de entrevista semiestruturada e a análise documental do Projeto Político Pedagógico da instituição. O estudo possibilitou perceber a urgência da reestruturação do PPP, levando em consideração a necessidade de uma análise detalhada das relações das academias de capoeira e o contexto escolar, percebendo como acontece essas relações, e apontando possíveis caminhos, favorecendo um diálogo entre academias e escola na perspectiva de interagir o multiculturalismo e as práticas educacionais. Concluindo que faz-se importante repensar as práticas educativas e as possíveis parcerias com as academias de capoeira da cidade, os entrevistados mostraram através dos depoimentos que as práticas

pedagógicas docente devam estar convicto das necessidades de implementar uma educação que valorize as várias culturas na escola, incluindo a capoeira.

Palavras-chave: Resistência. Prática pedagógica. Capoeira. Educação

ABSTRACT

The present article aims to reflect on the interfaces of the Capoeira Academies and the pedagogical activities, the study was conducted at the Padre Alfredo Haasler Municipal College in the city of Caém-Bahia. It presents a qualitative methodology, based on a historical, sociocultural and educational approach, based on a bibliographical study, also using the semistructured interview technique and the documentary analysis of the Educational Political Project of the institution. The study made it possible to perceive the urgency of restructuring the PPP, taking into account the need for a detailed analysis of the relationships between the capoeira academies and the school context, perceiving how these relationships occur, and pointing out possible paths, favoring a dialogue between academies and schools in perspective of interacting with multiculturalism and educational practices. Concluding that it is important to rethink the educational practices and possible partnerships with the capoeira academies of the city. The interviewees showed through the testimonies that the pedagogical practices show that they are convinced of the need to implement an education that values the various cultures in the school, including capoeira.

Keywords: Resistance. Pedagogical practice. Capoeira. Education

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar acerca de las interfaces de las Academias de Capoeira y las actividades pedagógicas, el estudio fue realizado en el Colegio Municipal Padre Alfredo Haasler en la ciudad de Caém-Bahia. Se presenta una metodología cualitativa, a partir de un abordaje histórico, sociocultural y educativo, basado en estudio bibliográfico, utilizando también la técnica de entrevista semiestructuradas y el análisis documental del Proyecto Político Pedagógico de la institución. El estudio posibilitó percibir la urgencia de la reestructuración del PPP, teniendo en cuenta la necesidad de una más detallada de las relaciones de las academias de capoeira y el contexto escolar, percibiendo como sucede esas relaciones, y apuntando posibles caminos, favoreciendo un diálogo entre academias y escuela en la escuela perspectiva de interactuar el multiculturalismo y las prácticas educativas. Concluyendo que se hace importante repensar las prácticas educativas y las posibles alianzas con las academias de capoeira de la ciudad, los entrevistados mostraron a través de los testimonios que las prácticas pedagógicas docentes deban estar convencido de las necesidades

de implementar una educación que valorice las diversas culturas en la escuela, incluida la capoeira.

Palabras clave: Resistencia. Práctica pedagógica. Educación

INTRODUÇÃO

O contexto contemporâneo vive um momento de muita informação em meio a muitas diferenças que se multiplicam, o que significa uma maior intensidade da comunicação e interação entre sujeitos, instituições e um aumento no ritmo das transformações e, conseqüentemente, os contextos social, político e cultural tem novas configurações, gerando novas subjetividades e atingindo o foco mediador da atividade educativa: o conhecimento.

Dentro desse contexto de produzir o conhecimento uma das grandes responsáveis é a escola, uma invenção da modernidade e traz em suas raízes, o modelo cartesiano/positivista (MATOAN, 2008), que exerce fortes influências nas práticas escolares, privilegiando dentre outros aspectos, uma única forma de conhecimento o conhecimento científico. Assim percebe-se uma escola que classifica o nível dos alunos, uma escola não pensada para acolher a diversidade, portanto acaba reproduzindo o que a sociedade sempre faz silenciosa e marginaliza as “minorias” e classifica os sujeitos como: dominantes e dominados.

Há, contudo, hoje, no âmbito educacional, movimentos que visam romper com o paradigma educacional dominante e que propõe outros modos de pensar a escola. Eles buscam outras maneiras de conceber o conhecimento escolar promovendo uma releitura no processo de ensinar e aprender. Nesta perspectiva surge o multiculturalismo na educação. Partindo de uma perspectiva intercultural crítica ou multiculturalismo crítico (MCLAREN, 2000; CANEN, 1997/1999) compreende-se que preparar discentes e docentes para atuarem em sociedades cada vez mais multiculturais exigirá pesquisas que avancem nas questões teóricas e práticas envolvidas na formação de identidades multiculturalmente comprometidas,

mobilizadas no desafio a discursos pretensamente "universais" que estereotipam, calam e interditam identidades plurais.

O campo do multiculturalismo, com suas múltiplas formas de expressão (questões de gênero, sexualidade, etnia, identidade etc.) vem, pouco a pouco, ocupando lugar privilegiado nas discussões educacionais. O espaço que vem se abrindo, em diversas sociedades, para as discussões vinculadas à diversidade cultural/linguística/identitária é em última instância, resposta aos diferentes movimentos sociais que representam vozes em busca de direitos e legitimidade, bem como o reconhecimento, por parte dos governos, da necessidade de conter os inúmeros conflitos provenientes dessas questões. Portanto, nesta perspectiva, a pesquisa problematiza acerca do questionamento a valorização das expressões culturais a exemplo da capoeira em âmbito escolar tem sido valorizada a ponto de contribuir para o multiculturalismo na sala de aula?

A responsabilidade de reconhecer o multiculturalismo, a inserção de outros discursos e de outros modos de ver o mundo faz-se necessário quando o assunto são os diversos povos que compõe um país como o Brasil. Em se tratando das tradições de matriz africana a carga de preconceito e discriminação ainda é grande. Diante do exposto percebe-se a educação como instrumento de promoção dos valores humanos universais e do respeito por tal universalidade sendo assim, utiliza-se a capoeira como meio a divulgar a cultura de um povo que faz parte da nação brasileira e que historicamente sofre com discriminação e preconceitos que os colocam a margem da sociedade. A população negra nos últimos anos vem sendo assistida pelo governo federal, porém a discriminação ainda é imensa nos meios sociais, principalmente nas escolas. Daí vem a importância de um currículo alternativo que não mais reproduza a História oficial que apenas coloca o negro como escravo e passivo a esta identidade, mas agora coloca a História do negro que resistiu e resiste aos descasos e discriminações e que agora tem sua trajetória reescrita e sua cultura valorizada.

Neste contexto de valorização da cultura negra e de resistência surge a capoeira não só como alternativa de valorizar a cultura de grupos minoritários, mas também perceber como as academias podem contribuir pedagogicamente nas instituições escolares. Isso ganha respaldo

ao ler o Estatuto da Igualdade Racial que foi sancionada a 20 de julho de 2010, trata de várias questões referentes ao povo negro, como saúde, educação, esporte e lazer, com isso ele vem dar respaldo ao multiculturalismo e a inclusão da capoeira nas escolas públicas quanto nas privadas. Na seção II que trata da educação, em seu artigo 11 estabelece:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996(BRASIL, 2010, 15-16).

As escolas que implementam a prática da capoeira atendem e contemplam tal determinação. Infelizmente nota-se que mesmo depois das leis que regulamentam a inserção de culturas como a capoeira e outras, muitas escolas ainda resistem e tudo isso é ausente de documentos escolares e das práticas pedagógicas.

O presente artigo tem como objetivo refletir acerca das interfaces das Academias de Capoeira e o Colégio Municipal Padre Alfredo Haasler na cidade de Caém. Percebendo como acontece essas relações, apontando possíveis caminhos, favorecendo um diálogo entre academias e escola na perspectiva de interagir o multiculturalismo e as práticas educacionais.

Este estudo tem uma metodologia qualitativa, a partir de uma abordagem histórica, sociocultural e educacional, baseada em estudo bibliográfico, utilizando também a técnica de entrevista semiestruturadas, a discussão das será abordada nas considerações finais.

O artigo está organizado em seção 1 apresentamos um breve histórico da capoeira, tendo como referência os seguintes autores: Vieira (2004); Cypriano (2011); Ferreira (2012); Moraes (2016). Na seção 2, interpelaremos a contribuição da capoeira para a educação e a escola multicultural, embasando-nos em autores como: Tauraine (1999); Leite (2002); Santomé (2006); Brandim e Silva (2005). Quanto a seção 3 retratamos sobre o lócus da pesquisa, e as Interfaces entre Academias de Capoeira e as atividades pedagógicas. Discutimos com base em Freire (1996); Fazenda (2008/2015); Silva (2005); Libaneo (2004); Mézáros (2008); Moraes(2016); McLaren (1977). Nas considerações finais discutimos os resultados das entrevistas e retornamos os pontos discutidos nas seções anteriores.

CAPOEIRA: DISCUSSÃO SOBRE SUA ORIGEM E HISTÓRIA

Para falar das interfaces das academias de capoeira se faz necessário abordar a história e origem. A história da capoeira, segundo as fontes historiográficas remetem ao século XVI, período do Brasil colônia, com a escravização dos negros africanos, considerada um dos símbolos relevante das manifestações culturais do país, sendo resultante da expressão de aspectos plurais de diversidade cultural oriunda, das culturas do negro, índio e do português. Iniciemos uma breve discussão sobre a origem da palavra capoeira, entre as várias versões, provavelmente venha da língua Tupi – caá-puêra (mato que foi), os índios, os colonos, o trabalhador da agricultura, costumam chamar o mato/vegetação que nasceu em lugar da mata virgem que foi derrubada e após o plantio da roça sendo esta abandonada, surgindo assim a capuêira/capoeira, sendo este espaço utilizado pelos negros para a prática do jogo, dança e luta; dentre outros significados: a) uma espécie de ave; b) espécie de lenha graveto removida do mato ralo; c) cesto de cipó ou bambu utilizado para transportar aves para a venda no mercado. (VIEIRA, 2004).

Algumas obras de origem jesuítica o vocábulo capoeira encontra-se referencias que confirma o significado correlacionado a vegetação secundária, porém ainda há controvérsias sobre o real significado. Seguindo as informações referenciais, com as invasões holandesas durante o século XVII na Bahia e em Pernambuco, houve fugas de escravos, e estes se estabeleceram no interior do país formando vários quilombos, e o contato entre africanos e indígenas, fez com que surgisse a designação dos negros quilombolas de “negros das capoeiras” para muito tempo depois as manifestações culturais de corporeidade ser reconhecido por capoeira, No entanto apesar desta informação não foi encontrada referências que comprovasse a prática da capoeira nos quilombos, porém nos engenhos (fazendas produtoras de açúcar) do nordeste brasileiro, conhecido por nordeste açucareiro, os negros utilizados como a mão-de-obra escrava no Brasil, praticavam o jogo que foi proibido pelos senhores de engenho. (VIEIRA, 2004).

Pode-se dizer que de descendência africana a estilo brasileiro, surge com a colonização, durante a escravidão negra marcada por torturas, a lei da chibata, a morte, a

submissão das relações de trabalho a mão de obra escrava para o trabalho nos canaviais, mineração entre outras atividades produtivas, morreram e nasceram negros, porém entre esse nascer/morrer existia a luta a resistência pela liberdade, respeito, direito a crença, e as manifestações culturais, e entre está encontra-se a dança, o jogo, o corpo como arma, utilizando da agilidade e os movimentos, estes muitas vezes eram oriundos das observações dos movimentos dos animais acrescentando a técnica e a força. (CYPRIANO, 2011).

A capoeira cresceu em um contexto de conflitos sociais, culturais, com as técnicas aprimoradas dentro das senzalas, mesmo a proibição da prática continuava mesmo após a “abolição”. Os capoeiristas em exposições públicas continuavam a exibir-se através da capoeira, uma arma de defesa e de resistência, sai à imagem dos senhores de engenho e passam a ser perseguido pela lei, o código penal de 1890, o presidente Marechal Deodoro da Fonseca, proibiu a prática da capoeira em todo o território nacional, incluindo como pena com penas severas aos capoeiristas, mais uma vez passam a praticá-la escondido nos terreiros, quintais, mato/capoeira, e assim continuavam a treinar sendo passada de geração a geração. (FERREIRA, 2012).

Durante décadas continuou proibida pela lei brasileira, sendo na década em 1930 foi liberada durante o governo de Getúlio Vargas, no entanto está deveria ser compreendida como "folclore" perdendo sua condição de elemento da cultura “popular”, sobreviveram às perseguições, proibições, aos diversos períodos ditatoriais pelos quais passou a República no Brasil. Entre os nomes a serem lembrados pela resistência em manter viva a capoeira foram: Mestre Pastinha; Mestre Gigante; Mestre Leopoldina; Mestre Bimba; Besouro Mangangá; Nascimento Grande; Manduca da Praia e Pedro Cobra. (FERREIRA, 2012).

Hoje, considerada como uma arte é praticada por pessoas de diferentes classes sociais e etnias, nas escolas, academias, associações culturais nas ruas, instrumento de pesquisa, projetos sociais é reconhecida internacionalmente foi reinventada embora continue incorporada aos códigos e valores históricos das suas origens, considerada um esporte genuinamente brasileiro é um patrimônio cultural e histórico, possuidora de uma complexidade cultural faz parte da valorização da cultura afro-brasileira, transmitindo e

retransmitindo seu legado, hoje reconhecida e divulgada pode ser praticada em distintos espaços socioculturais, inclusive nas escolas. Isto tem permitido, reflexões importantes em relação aos saberes diversos dos alunos e quanto aos contextos sociais escolares que estão inseridos, favorecem a problematização questionamentos históricos e a construção da identidade, valorização do histórico e social dos alunos dentro e fora da escola, abre espaço para as discussões étnicas e de discriminação racial, sendo subsídio para a valorização da cultura afro-brasileira. (MORAES, 2016).

Educação e Escola Multicultural: As contribuições da capoeira

A sociedade brasileira carrega uma marca autoritária, já foi uma sociedade escravocrata além de ter uma larga tradição de relações políticas paternalistas e clientelistas, com longos períodos de governos não democráticos. Até os dias atuais é uma sociedade marcada por relações sociais hierarquizada e por privilégios que reproduzem um altíssimo nível de desigualdade, injustiça e exclusão social. Dentro deste contexto temos a educação que não percebe a diversidade e infelizmente acaba reproduzindo as marcas da sociedade, marginalizando grupos minoritários que tem suas vozes silenciadas.

Uma educação que contemple a diversidade pressupõe formas de atuação também diversos, abertas ao diálogo e a participação efetiva da comunidade. Essa perspectiva determina diretrizes básicas, da determinação de diferentes culturas e etnias na formação do povo e da cultura brasileira, conforme determina Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, em seu art 26. Portanto a educação deve levar em consideração a diversidade existente no espaço escolar, os aspectos particulares da vivência cotidiana, das crenças, da linguagem.

Para promover uma educação multicultural, deve exaltar-se o respeito à diversidade na escola e aceitar os agentes que interagem nela têm interesses, visões de mundo e culturas diferentes e que nenhum de nós tem o monopólio da verdade, da inteligência e da sabedoria. Daí, a necessidade de negociações permanentes para que todos façam concessões e todos tenham, ao menos, parte dos seus interesses e valores contemplados no espaço público da

escola. As atitudes negativas para com as diferenças e a consequente discriminação e preconceito na sociedade mostram-se como sendo um sério obstáculo para a educação.

A educação feita ao longo de toda a vida, permite ao indivíduo construir-se com o seu saber, aptidões e capacidades para agir enquanto ator social. A educação deverá levá-lo a tomar consciência de si, dos outros, do meio onde está inserido e do seu papel na sociedade e no mundo. A educação não pode ser vista só como método de ensino para aprender novos conteúdos, mas também como um método de valorização para a formação pessoal e para se aprender a viver em comunidade. Esta é simultaneamente, um direito e um meio fundamental para o respeito dos direitos humanos e liberdades essenciais e um alicerce para todas as formas de desenvolvimento, devendo estar disponível e acessível a todos.

Então, o que se pode fazer para termos uma escola multicultural assumida? Segundo Alain Touraine (1999), a função da escola:

Não é somente uma função de instrução; tem também uma função de educação, que consiste em, ao mesmo tempo, encorajar a diversidade cultural entre os alunos e favorecer as atividades através das quais se forma e se afirma a sua personalidade. (p. 326).

Para o autor supracitado, a escola: “é um lugar privilegiado de comunicações interculturais”. Ainda para ele, a escola tem um papel preponderante na promoção da autoestima e confiança, na promoção das relações sem preconceitos e discriminações, criando oportunidades para as minorias. A escola que todos queremos desde alunos, professores, pais, encarregados de educação e população em geral, é aquela que se apresente como um local privilegiado de aprendizagens motivantes, significativas e que dê sentido à vida de todos, sentido esse, que passe pela necessidade de que a mesma se modernize de forma a acompanhar as mudanças da sociedade, as quais se interligam aos grandes processos tecnológicos que se sentem cada vez mais por toda a parte e tal como Leite (2002) enfatiza:

Se a educação escolar não se transformar, quebrando o tradicionalismo que a caracteriza e englobando na sua cultura, subculturas de populações ou grupos que até há pouco tempo ignorava, ou que lhe eram estranhas, bem como questões das realidades locais e mundiais, está sujeita, pelo menos a duas situações: (1) perder uma das razões da sua existência e que é a de contribuir para uma educação para todos; (2) ser um veículo de marginalização de certos grupos sociais e obrigá-los a um processo de assimilação, sujeitando-os a uma perda das suas identidades culturais. (p. 97).

Pretendendo-se com isto, alargar a educação a todos os domínios humanos, visando a formação total do aluno

Também para Santomé (2006):

A educação serve para fazer compreender às pessoas que um outro mundo é possível; contribui para torná-las conscientes da necessidade de fazer tudo quanto necessário for para construir sociedades mais justas, democráticas e solidárias. São as cidadãs e os cidadãos instruídos os que contribuirão de forma mais decisiva para a promulgação de leis que tornam os direitos humanos e a democracia numa realidade. Podemos dizer que os sistemas educativos são um dos pilares fundamentais para proceder à contínua construção de um mundo mais justo; constituem um dos recursos primordiais por meio dos quais todas e cada uma das pessoas levam adiante a conquista dos seus direitos, assim como os das comunidades e povos no seio dos quais vivem e trabalham. (p. 99)

Considera-se ainda que para além de se pretender uma escola multicultural deve-se querer uma escola sempre de qualidade, onde as decisões relativas à gestão da mesma devam incidir sobre as próprias ambições da escola, tendo em conta as prioridades e opções, as aprendizagens, os modos de funcionamento, os métodos, a organização do estabelecimento de ensino e das aulas e mesmo a avaliação dos resultados das opções tomadas, também a informação e divulgação são deveras importantes

Percebe-se a adesão da educação ao multiculturalismo como ferramenta para combater os preconceitos e discriminações contra sujeitos e grupos sociais que historicamente são rejeitados e silenciados por estarem fora dos padrões estéticos, dos valores morais definidos como válidos e aceitáveis seja no contexto escolar ou na sociedade como um todo. Brandim e Silva (2008) colocam como argumento central o pensamento de que para viver no mundo atual devemos reconhecer a pluralidade e diversidade cultural dos diversos sujeitos baseados no respeito e tolerância recíproca, tratando as diferenças culturais não como sinónimo de inferior ou desigual, mas com base no plural e diverso. Considerar na formação escolar a visão multicultural, levando em conta a necessidade de se reconhecer e valorizar as mais diversas identidades sem tê-las como diferentes e por isso inferiores, naturalizando o preconceito e o desrespeito as culturas que formam a nossa sociedade. Ser altero reconhecendo cor, sexo, gênero, etnia, nacionalidade são requisitos fundamentais para

combater discriminações e o silenciamentos de muitas tradições culturais. (SILVA; BRANDIM, 2008).

A padronização imposta pela globalização inibiu traços políticos, culturais, sociais, etc., ao determinar modelos preestabelecidos que devem ser seguidos. Pensar como a escola vai lidar com isso é questão primordial para o aperfeiçoamento tanto do profissional como do entendimento para uma educação com base na alteridade. A tentativa de hegemonia de uma cultura em detrimento da outra é transmitida através de currículos oficiais e tradicionais que não permitem ou não trabalham com outras fontes que não sejam ligadas ao estado.

Na busca por uma educação que altera e que insira uma parte da sociedade que é fadada à discriminação e ao preconceito, a capoeira emerge como uma prática metodológica que vence o currículo alternativo e oficial por ser uma arte que historicamente traz valores e trajetórias de um povo que luta por respeito e reconhecimento de suas tradições. Tendo como base o conceito de multiculturalismo, a inserção da capoeira se torna uma ferramenta mais do que eficiente para o ensino de História da África e cultura afrobrasileira.

Discutir currículo, multiculturalismo e a prática de capoeira são fundamentais para entendermos como essa arte pode servir como ferramenta de combate contra a discriminação, o *bulling*, racismo, etc. O capoeirista interessado em guardar os ensinamentos de seus mestres e professores se tornam pessoas centradas e preocupadas com o desenvolvimento e formação do cidadão crítico e consciente, zela o respeito pelo próximo como exigência fundamental para o capoeirista, estando na roda de capoeira em qualquer outro lugar .

A formação do educador também é mister para se combater de fato as discriminações, pois muitos dos educadores ainda se encontram como reprodutores dos preconceitos e racismos que flagelam o povo negro. Existindo o respaldo legal e a intenção de (re) construir uma outra história daqueles que vieram da África para o Brasil é de suma importância para conseguirmos vencer o preconceito racial.

O Estatuto em seu artigo 22, na qual trata da capoeira coloca: A capoeira é reconhecida como desporto de criação nacional, nos termos do art. 217 da Constituição Federal. (BRASIL, 2010). E no segundo parágrafo desse artigo é exposto que: É facultado o

ensino de capoeira nas instituições públicas e privadas pelos capoeiristas e mestres tradicionais, pública e formalmente reconhecida. A prática da capoeira é ainda reconhecida como patrimônio imaterial do país. Após reflexões sobre as contribuições desse patrimônio brasileiro e suas contribuições na educação numa perspectiva multicultural é interessante analisar abordagem em discussão dentro de um contexto onde se deu o estudo.

Lócus da Pesquisa

O município de Caém insere-se no Semiárido, na microrregião de Jacobina localiza-se no Território de Identidade do Piemonte da Diamantina. Apresenta clima semiárido, por vezes subúmido, e relevo que contém a Serra de Jacobina - com maiores índices pluviométricos - na porção oeste, e tabuleiros interioranos na porção oriental – com menores índices de chuva. (BRASIL, 2005, p. 2-3). Com uma população aproximada de 10. 639 habitantes (IBGE, 2010) o município tem duas comunidades reconhecidas como quilombolas que lutam para manter seu território, identidade e cultura, incluindo a capoeira.

É neste cenário em que se encontra o Colégio Municipal Padre Alfredo Haasler, lócus da realização do estudo. Esta unidade escolar tem um quadro de 21 docentes, 439 alunos no Ensino Fundamental (anos finais) do 6º ao 9º ano, nos turnos matutino, vespertino e noturno no Programa EJA (Educação de Jovens e Adultos). O colégio tem 07 salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, pátio, sala de coordenação, cantina, 05 sanitários, biblioteca com um acervo de aproximadamente 1.500 livros.

As interfaces entre academias de capoeira e a escola: Um olhar pedagógico

As possibilidades de incluir a capoeira como instrumento pedagógico na prática educativa, tem feito com que a mesma esteja mais presente no espaço escolar se concretizando como educação cultural e pedagógica, independente da área do conhecimento, seja Geografia, História, Educação Física, Artes, no entanto é preciso compreender que as práticas de capoeira são constituídas a partir do conceito de diálogo. E o conceito de diálogo, promove uma prática pedagógica inclusiva, envolve autonomia do ser e do saber do educando

em respeito ao conhecimento quanto resultado da sua interação social e histórica, e da compreensão de saberes necessários à prática educativa transforma educadores e educandos (FREIRE, 1996). Não iremos aqui compreender a capoeira como disciplina, como um instrumento capaz de promover aprendizado e inserir a realidade do aluno auxiliando para promoção de igualdade racial no desenvolvimento da autonomia dos sujeitos transformando a vida e o ambiente onde as crianças que praticam essa arte estudam, transformando o ambiente escolar, provocando mudanças de atitudes, no social, e emocional.

Observa-se que a capoeira como prática pedagógica ainda sofre discriminação, e quando se transforma em instrumento pedagógico, torna-se símbolo ilustrativo/folclórico, de forma pontual, os aspectos que a norteiam, sua prática envolve a fundamentação teórica, antropológica e filosófica, além dos aspectos das multiplicidades culturais, portanto, a pedagogia da escola deve está inserida em uma conduta interdisciplinar, compreendendo aqui segundo o conceito de interdisciplinaridade. Através do pensamento de Fazenda, (2008) ao argumentar que assumir a prática interdisciplinar é uma posição crítica e inovadora de uma postura pedagógica capaz de perceber o sujeito em sua totalidade e não como fragmento de um processo unilateral. Portanto Fazenda (2015), explica: “ser interdisciplinar não é juntar disciplina”, reafirmando que as concepções de interdisciplinaridade na educação possibilitam a inter-relação, dos saberes dos alunos e os conhecimentos a serem apreendidos.

Portanto as interfaces da capoeira no espaço escolar inserem-se em um diálogo interdisciplinar implementando no contexto escolar em complemento a Legislação Federal e as possibilidades das ações pedagógicas, rompendo paradigmas tradicionais do ser/fazer na escola. No entanto, faz-se necessário que este discurso esteja atrelado a Proposta Política Pedagógica da escola (PPP), segundo Silva (2005, p. 88) este: é “*um documento teórico-prático que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade entre todos da comunidade escolar*” que devem pautar-se no desenvolvimento de atitudes, valores, conhecimentos, na formação de cidadãos, oportunizando o exercício da cidadania para a transformação crítica, reflexiva e ética das realidades sociais, uma proposta que corresponda às necessidades da educação atual, contemplando as dimensões individual e coletiva, em

princípios éticos, políticos e estéticos na diversidade humana e na singularidade, no valor a ser cultivado e fortalecido. (SILVA, 2005).

Segundo Libâneo, (2004, p. 151) “é o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar”. Assim, considerarmos que a Proposta Político Pedagógica da escola é um documento que norteia os processos sociais, políticos e educacionais, buscando uma educação para a emancipação humana, é preciso que a escola esteja inserida em um contexto de ressignificação da educação qual defende Mézáros (2008):

[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social, no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉZÁROS, 2008, p. 11).

Assim, é preciso que haja uma mudança no pensar da proposta pedagógica da escola, e a mesma precisa considerar que muito dessas propostas, não corresponde as próprias orientações e diretrizes educacionais, a exemplo da a lei 10.639/03 relativa a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, nas escolas públicas e privadas que já são mais de dez anos de implantação e no PPP analisado não é mencionada a supracitada lei. E esta pode ser visualizada através da capoeira, é preciso reconhecer o caráter educacional e formativo da mesma e através de parcerias com academias, associações, grupos, mestres e profissionais que congregam a prática da capoeira, podem contribuir para que a escolas possa inseri-la na sua prática educativa. (BRASIL, 2004).

Nesta perspectiva, o estudo realizado no Colégio Municipal Padre Alfredo Haasler, busca compreender as interfaces entre academias de capoeira e a escola. Ao analisar o Projeto Político Pedagógico do Colégio Municipal Padre Alfredo Haasler que está em fase de reestruturação percebe-se algumas lacunas uma das é a ausência de menção à educação multicultural na abordagem crítica, tal informação é constatada nas entrevistas. Aqui os nomes dos professores, professoras, alunos e mestres de capoeira são fictícios, usaremos

nomes de plantas nativas e resistentes encontradas na região onde o município de Caém está inserido, região de clima semiárido e que tem a Caatinga como vegetação predominante.

Analizamos o Projeto Político Pedagógico, e percebeu-se que a Capoeira citada no PPP é inserida no contexto escolar somente em momentos pontuais. Ressaltando:

A escola está inserida em uma comunidade com diversas manifestações culturais, como: a Festa do Padroeiro São Gonçalo de Amarante, Dança de São Gonçalo, a Festa Junina do São Pedro, Samba de Roda, Reisado, Pífaros, Candomblé, Caruru, Capoeira, Cavalgada. No município há pessoas que produzem vários tipos de artesanato como: madeira esculpida, bolsas (palha, cipó) cestos, peneiras, materiais recicláveis, pintura em tecido, bordados etc. O público do colégio é formado por pessoas oriundas de comunidades rurais porém a maioria reside na zona urbana e de diversos seguimentos religiosos como : catolicismo, protestantismo, espiritismo, e religiões de origem afro bem como existem pessoas que não possuem religião .PPP do Colégio M. Padre Alfredo (2016.p.4).

A citação mostra o contexto em que a escola está inserida, abordando as diversas manifestações presentes e que trazendo uma das manifestações citadas no trecho a capoeira, aparece no contexto escolar em alguns momentos de maneira exótica como afirma a professora Jurema ao ser questionada quando a escola desenvolve atividades que torna possível a presença da capoeira:

A unidade escolar torna possível a presença da capoeira em alguns momentos em datas específicas tais como 13 de maio e 20 de novembro envolvendo disciplinas; Ed. Física, História. Ciências, Geografia entre outras por meio de atividades teóricas e práticas torna possível a presença de academias de capoeira. Professora Jurema (2018).

A fala da professora Jurema é confirmada na entrevista da Professora Macambira que além de reafirmar a presença da capoeira nas datas comemorativas, enfatiza que na prática pedagógica os alunos que frequentam as academias não têm oportunidades de falar da capoeira no espaço escolar. No relato a professora diz: “os alunos não têm muita oportunidade, algumas alunas eu sabia que frequentavam a capoeira, pois algumas vezes elas ficavam mostrando o que aprendiam na academia para os outros colegas, Professora Macambira (2018). Fica claro que a iniciativa de falar da capoeira é das próprias alunas, a prática docente não favorece tal possibilidade.

O que dizem as professoras reforça o que relatam os responsáveis das três academias existentes na cidade quando são questionados quais as atividades as academias desenvolvem

na escola? Respondem que as academias vão à escola em datas comemorativas como: 13 de maio, dia da Consciência Negra, Folclore, 07 de setembro. Os alunos entrevistados confirmam o que os professores do colégio e os dirigentes da academia relatam. Portanto percebe-se a presença do multiculturalismo folclórico que trazem tais manifestações em momentos pontuais diferente do multiculturalismo crítico que vem combater os preconceitos e discriminações como enfatiza Moraes (2016) contra sujeitos e grupos sociais que historicamente são rejeitados e silenciados por estarem fora dos padrões estéticos, dos valores morais definidos como válidos e aceitáveis seja no contexto escolar ou na sociedade como um todo. Uma educação multicultural é cada vez mais imprescindível nas nossas escolas. Segundo McLaren (1977):

A educação multicultural crítica preconiza um educando crítico, comprometido em criar novas zonas de possibilidade e de espaços na sala de aula onde possa lutar por relações sociais democráticas e onde os estudantes possam aprender a situar-se criticamente em suas próprias identidades, concebendo a vida em rede, na noção de solidariedade coletiva. (p. 8).

Esta teoria esclarece que para haver uma educação multicultural crítica, deve ir além do respeito à diversidade na escola e possibilitar que os agentes que interagem nela têm interesses, visões de mundo e culturas diferentes e que nenhum de nós tem o monopólio da verdade, da inteligência e da sabedoria. Daí, a necessidade de negociações permanentes para que todos façam concessões e todos tenham, ao menos, parte dos seus interesses e valores contemplados no espaço público da escola e preservando assim suas identidades. As atitudes negativas para com as diferenças e a consequente discriminação e preconceito na sociedade mostram-se como sendo um sério obstáculo para a educação. E quando se trata de manifestações oriundas de grupos que ao longo do processo histórico ficaram a margem o preconceito e a discriminação se intensifica como é o caso da capoeira elemento da cultura negra.

Portanto se faz necessário que manifestações como a capoeira devem ser inseridas no contexto escolar para além de momentos pontuais, não somente para trazer a cultura de um grupo marginalizado, mas também para mostrar o seu trabalho pedagógico o que pode contribuir coma unidade escolar. Os responsáveis pelas três academias da cidade de Caém

concederam entrevistas são elas: Associação Cultural Grupo de Capoeira Negro do Engenho, Associação Capoeira Regional de Caém e Associação de Capoeira Raízes o que deixa evidente: todos têm muito a contribuir. O contramestre da Academia Negro do Engenho (Mandacaru) fala primeiro das dificuldades encontradas para desenvolver o trabalho na academia (falta de espaço próprio, material, falta de apoio) o que prova que eles resistem, e depois menciona as dificuldades de desenvolver um trabalho no colégio da forma que ele gostaria, um projeto. Ele relata que há possibilidades de desenvolver um projeto com o Programa Mais Educação da escola ou por outro viés. O mesmo Projeto é citado pela professora formada da Associação de Capoeira Raízes (Cajazeira). O Professor da Associação Regional de Caém (Angico) também enfatiza o desejo de fazer parcerias com a instituição quando relata:

Capoeira é educação, penso em um trabalho contínuo pois outros colégios em outras cidades já tem essa parceria. Penso em desenvolver trabalhos não só da capoeira como também: maculelê, dança afro, puxada de rede e samba de roda. Professor Angico Mestre da Associação de Capoeira Regional de Caém (ANGICO, 2018).

Nas entrevistas ficou claro que todas as academias fazem um trabalho pedagógico dentro da academia e que a escola deve fazer valer o que menciona a LDB 9.394, de 20 de dezembro onde enfatiza que nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados é obrigatório o estudo da história geral da África o que a lei 10639 /2003 também traz a obrigatoriedade da cultura afro brasileira e africana nas escolas. Mesmo com leis que garantem a inserção de manifestações da cultura negra a capoeira ainda é conduzida de forma folclórica. O trabalho desenvolvido nas academias é bem pedagógico que vai para além de um treinamento é formar cidadãos como disse Professor Mandacaru, contra mestre da Associação de Capoeira Negro do Engenho (2018).

Os alunos do colégio que também são alunos das academias de capoeira ao serem entrevistados reafirmam o que os professores relataram que a escola não desenvolve atividades em parceria com as academias, sendo que estes são convidadas a se apresentarem em datas comemorativas, e muitas vezes são os próprios alunos que pedem o espaço para estas apresentações. A aluna Aroeira do 8º ano matutino participa da Associação Capoeira

Raízes, diz que às vezes nas aulas de Educação Física aborda sobre a temática Aluna Aroeira, (2018). O aluno Umbuzeiro, tem 16 anos estuda na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) faz parte da Academia Regional de Caém há seis anos, ao ser questionado se academia é convidada para desenvolver atividades no colégio? Em quais momentos? O mesmo responde que sim, no dia da Consciência Negra Aluno Umbuzeiro, (2018).

O aluno Juazeiro, tem 20 anos também da EJA, participa da Academia Negro do Engenho há três anos, ao responder aos questionamentos: Na escola você tem oportunidade de falar da academia de capoeira e do trabalho que lá é desenvolvido? Em quais momentos? Diz que: Nas aulas, mas somente nos eventos e que os mesmos são convidados para se apresentar (organiza os movimentos de apresentações.) o mesmo aluno ao ser questionado é possível a Academia desenvolver atividades em parceria com a escola? Responde: Sim. Falar sobre as informações da capoeira, surgimento, história, a educação que ela passa. O aluno relata que essas atividades devem acontecer sempre e não em momentos pontuais. Nessa perspectiva é interessante considerar o contexto diverso que a escola está inserida é importante repensar nas práticas educativas e as possíveis parcerias com as academias de capoeira da cidade que pelas entrevistas com seus dirigentes mostram que tem muito a contribuir com o espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo é importante considerar que a capoeira antes mesmo de ser reconhecida como uma prática cultural teve um longo caminho a percorrer, não foi com a legalização da atividade que devemos dar importância histórica, mas sim os vários anos de luta e de resistência empreendidos pelos negros escravizados e/ alforriados que usaram da luta, dança e do jogo da capoeira para se livrar dos castigos cruéis e muitos anos depois na luta contra a perseguição e discriminação social e racial que estes sofriam. Hoje, apesar de ainda persistir o preconceito a discriminação, esses grupos resistem e mantêm essa manifestação viva, reconhecida como Patrimônio Cultural Brasileiro.

Pode-se dizer que a capoeira saiu da prática marginal e transformou-se em instrumento educacional. Podendo ser trabalhada nas diversas disciplinas do contexto escolar promovendo um trabalho pedagógico lúdico, cooperativo e capaz de desenvolver as múltiplas inteligências, além do respeito e valorização de um dos símbolos da cultura brasileira. Assim, o estudo mostrou que perante um panorama de diversidade cultural que o Colégio Municipal Padre Alfredo Haasler está inserido desde ao contexto sociocultural à presença dos alunos das Academias aqui citadas, deve sim contemplar na sua proposta e fazer acontecer na prática docente a cultura de outras etnias.

O estudo possibilitou perceber a urgência da reestruturação do Projeto Político Pedagógico levando em consideração o contexto em que está inserido, e que os documentos que norteiam o trabalho da escola, as praticas pedagógicas docente devam estar convicto das necessidades de implementar uma educação que valorize as várias culturas na escola, com base no multiculturalismo crítico de Piter Mc Larem (2000) refletindo sobre o que foi feito e o que se vai fazendo para o atingir; mostrar conhecimento e ter um papel crítico face aos fatores que desfavorecem as minorias, para além de encarar a escola como um todo, que abrange famílias, comunidade e poder político, de modo que cada vez mais a escola perceba as diferenças e que veja as academias de capoeira como parceiras.

REFERÊNCIAS

BRANDIM, Maria Rejane Lima; SILVA, Maria José Albuquerque da. **Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural**. Diversa: Ano I - nº 1: pp. 51-66: jan./jun. 2008.

BRASIL, **Características Geográficas**. Censo. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

BRASIL, Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. **Institui o Estatuto da Igualdade Racial**; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 21 jul. 2010.

BRASIL, **Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea** – Bahia, CPRM, Ministério das Minas e Energia, 2005.

BRASIL, **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.

CANEN, A; MOREIRA, A. F. (1999), **Multiculturalismo, Currículo e Formação Docente, texto de apoio utilizado no mini-curso**: Multiculturalismo, Currículo e Educação, 22 a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, setembro de 1999 (impresso).

CYPRIANO, André. **Capoeira: luta, dança e jogo da liberdade**. Caixa Cultural: São Paulo, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: Didática e prática de ensino**. Revista Interdisciplinaridade, v. 1, n. 6. São Paulo, PUC –SP, 2015.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). São Paulo: Papirus, 2008.

FERREIRA, Tarcísio José. **O Uso da capoeira como instrumento psicossocial de inclusão**. Vol. 3 | nº 2 32, Revista Projeção e Docência, 2012.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia, Goiás, Alternativa, 2004.

MCLAREN, P. (1997). **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.

MELLO, André da Silva, In: **A história da capoeira: Pressuposto para uma abordagem na perspectiva da cultura corporal**. Centro Universitário Vila Velha . UVV. P. 1 -8

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Elisângela Lambsteim Franco de. **Contribuição da capoeira no Programa Mais Educação para a promoção da cultura afro-brasileira: a experiência de um Centro Integrado de Educação Pública em Santa Bárbara D'Oeste/SP**, (Dissertação de mestrado), 159, f. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2016.

SILVA, Maria Abádia. **Educadores e educandos: tempos históricos**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005.

VIEIRA, Sérgio Luiz Souza. **Da capoeira: como patrimônio cultural**. 193 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

Recebido: 18/07/2018

1ª Revisão: 03/02/2019

Aceite final: 29/04/2019

**EXISTÊNCIA INVISÍVEL: UMA REVISÃO SOBRE AS QUESTÕES DA
SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR**

*INVISIBLE EXISTENCE: A REVIEW ON THE QUESTIONS OF SEXUALITY IN
SCHOOL SPACE*

*EXISTENCIA INVISIBLE: UNA REVISIÓN SOBRE LAS CUESTIONES DE LA
SEXUALIDAD EN EL ESPACIO ESCOLAR*

Vitor Tadeu Nascimento Santos
vitoruesb@yahoo.com.br

Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade (UNEB)

Roberto Gondim Pires
gondim.roberto@gmail.com,
Doutor em Educação (UNEB)

Aline Gomes Machado
liumaxado@hotmail.com
Mestra em Educação (UFBA)

RESUMO

Na escola, falar de sexo ainda hoje é apresentar informações sobre o tema, sem ter que assumir uma postura problematizadora e consciente. Desta forma, este estudo objetiva discutir a negação existente no espaço escolar sobre as questões da sexualidade, especificamente a homossexualidade. Para isso, foi realizada uma revisão crítica a partir de trabalhos apresentados no GT23 da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação – ANPED e no que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) indicava enquanto legislação orientadora. Com isso, apontamos a necessidade de questionar as práticas pedagógicas que não fazem cumprir o indicado pelos PCN em um de seus temas transversais, a Orientação Sexual. Para este artigo, analisamos os trabalhos publicados na ANPED entre os anos de 2009 a 2013.

Palavras-chave: Escola; Homossexualidade; Diversidade sexual.

ABSTRACT

In school, talking about sex today is still presenting information about the subject, without having to take a problematizing and conscious posture. Thus, this study aims to discuss the negation existing in the school space on the issues of sexuality, specifically homosexuality. For this, a critical revision was made based on papers presented in GT23 of the National Postgraduate Education Association - ANPED and in what the National Curricular Parameters (NCP) indicated as guiding legislation. With this, we point out the need to question the pedagogical practices that do not fulfill the one indicated by NCPs in one of its cross-cutting themes, Sexual Orientation. For this article, we analyze the works published in ANPED between the years of 2009 to 2013.

Keywords: School; Homosexuality; Sexual diversity.

RESUMEN

En la escuela, hablar de sexo todavía hoy es presentar informaciones sobre el tema, sin tener que asumir una postura problematizadora y consciente. De esta forma, este estudio objetiva discutir la negación existente en el espacio escolar sobre las cuestiones de la sexualidad, específicamente la homosexualidad. Para ello, se realizó una revisión crítica a partir de trabajos presentados en el GT23 de la Asociación Nacional de Postgrado en Educación - ANPED y en el que los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) indicaba como legislación orientadora. Con eso, apuntamos la necesidad de cuestionar las prácticas pedagógicas que no hacen cumplir lo indicado por los PCN en uno de sus temas transversales, la Orientación Sexual. Para este artículo, analizamos los trabajos publicados en la ANPED entre los años 2009 a 2013.

Palabras clave: Escuela; Homosexualidad; Diversidad sexual.

PRIMEIROS PASSOS

As expectativas em investigar, neste estudo, a questão da sexualidade no espaço escolar, sobretudo a homossexualidade, surgiram a partir do nosso processo de formação e experiência na área da Educação Física. Consideramos que tratar sobre a questão da homossexualidade no ambiente escolar é de importância inegável no tempo presente. Salientamos que instituições governamentais atentas às demandas da

atualidade, inseriram em seus projetos políticos pedagógicos temas que despertam a atenção de gestores, professores/as e toda comunidade escolar para o assunto.

A preocupação em discutir sobre a sexualidade dos jovens e adolescentes em instituições escolares pode ser reflexo de um tempo de negação, dado ao homossexual, que sempre esteve presente nestes espaços, mas que de alguma maneira tinha sua existência invisibilizada.

Sendo assim, a reflexão crítica literária que nos propomos nesta pesquisa parte de uma negação da discussão de temas relacionados sobre a diversidade sexual na escola desde o tempo em que ocupávamos o lugar de estudante de colegial até o momento presente como sujeitos formadores de sujeitos, a saber, professores.

A vivência enquanto estudantes e docentes nos leva a apontar que, na concretude escolar cotidiana, pouco ainda se fala sobre o assunto. Por isso nossa proposta é refletir, através de trabalhos já publicados, quais posturas de enfrentamento os responsáveis pela construção social e educacional dos sujeitos em formação têm diante da realidade posta, para oportunizar aos educandos, uma consciência crítica, fundamentada na diversidade sexual presente na sociedade e encontrada nos espaços escolares.

Amparados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e seu tema transversal, Orientação Sexual, este artigo percorre os caminhos trilhados por diferentes autores/as que se debruçaram sobre o tema sexualidade/diversidade sexual/homossexualidade na escola. Para tanto, buscamos auxílio dos trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), entre os anos de 2009 a 2013, no GT23 (Gênero, Sexualidade e Educação). Utilizamos como critério de inclusão os descritores: Homossexualidade, Escola, Diversidade Sexual e PCN. Por fim, de um total de trinta e três produções identificadas, nossa leitura dos artigos para esta pesquisa restringiu-se a dezenove, considerando o objetivo de apresentar uma revisão crítica a respeito de como a questão da homossexualidade é tratada no espaço escolar.

CONTEXTUALIZANDO

Influenciada diretamente pela redemocratização, pela abertura política, com os/as diversos/as intelectuais que retornaram ao Brasil juntos com os/as que aqui já estavam, a escola começa também a ser impulsionada em discutir questões sobre os estudos de gênero, etnia, classe social, sexualidade. Um movimento que crescia nas décadas de 1960 e 1970 mundo afora, aqui no Brasil, no final dos anos de 1970 e início de 1980 começa a se tornar visível esta luta pelo reconhecimento social de identidades sexuais diferentes das estabelecidas (BARRETO, 2012).

De acordo a Silva Junior (2014), foi o vírus da Aids um dos responsáveis em dar a visibilidade para a causa homossexual. Com ele foram edificadas várias alianças sustentadas pelo sentimento de solidariedade que agregaram parentes e amigos/as, sujeitos que, não sendo rigorosamente homossexuais, mas acreditavam que juntos pudessem fortalecer a discussão sobre sexo seguro, prevenção e diferentes formas de vivenciar a sexualidade, os desejos e o prazer (LOURO, 2000).

Esse novo tempo de preocupações em se falar de sexo, sexualidade, gravidez indesejada, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, homofobia, Aids, entre outros temas, alcançou as escolas. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/1996, incluiu a Educação Sexual nas Escolas para dar mais sustentação à demanda social ora apresentada. Não satisfeito em tratar sobre a educação sexual de modo restrito, e, para garantir e auxiliar o desenvolvimento das disciplinas indicadas pela LDB, o Ministério da Educação (MEC), em 1997, apresentou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), evidenciando a Orientação Sexual como um de seus temas transversais a ser tratado interdisciplinarmente nas escolas. Com isso, os conteúdos relacionados à temática da sexualidade deveriam ser apresentados e contemplados por todas as séries e áreas do conhecimento.

Tida como a “morada do conhecimento”, a escola precisava se adequar a nova realidade social que o mundo passava, não podendo se furtar, ou negligenciar as “novas expressões sexuais”. O que nos parece explícito é a negação das escolas em lidar com o tema. Uma resistência por parte da comunidade escolar em adquirir uma postura político pedagógica fundamentada no que prevê as diretrizes educacionais nacionais onde a diversidade sexual precisava ser vista e reconhecida neste espaço.

Existe uma “paixão pela ignorância” que precisa ser desafiada bem como os modelos curriculares contemporâneos de formação de professores e professoras precisam ser contestados em suas formas e conteúdos. Estudos sobre sexualidade e as novas configurações familiares, por exemplo, devem aparecer não como temas marginais, “turísticos” como bem denunciou Jurjo Torres Santomé (1995) ainda no início dos anos noventa, mas como estudos permanentes, desencadeadores de pesquisas e reflexões profundas sobre as coisas que fazemos em sala de aula e seus efeitos subjetivos na formação das crianças e dos jovens (REALI, 2009 *apud* BRITZMAN, 1999).

Tornar o/a homossexual invisível na escola não faz com que sua formação perpassa por etapas que lhe possibilite um desenvolvimento psicológico/cultural/social de autoconfiança e auto-estima. Pelo contrário, negar sua existência torna sua rotina limitada, violenta e, muitas vezes, chegando ao ponto de muitos darem fim a sua própria vida.

“UM DIA ME DISSERAM QUE AS NUVENS NÃO ERAM DE ALGODÃO.”

(Engenheiros do Hawaii)

Muitas vezes é na escola que os sonhos acabam, quando deveriam começar. Ela representa um local de significativa importância na construção de significados da criança, que se constitui, segundo Lopes (2002), como sendo o primeiro espaço fora do núcleo familiar em que o/a menino o/a poderá expor seus questionamentos e legitimar os ensinamentos transmitidos por seus familiares. Ainda de acordo com os pensamentos do autor, é a escola que determina, muitas vezes, o que as pessoas fazem, quem são,

podem ser, ou agem no sentido de legitimar ou recusar identidade, antecipadamente edificadas.

Acima mencionamos duas instituições que têm em comum a preparação de seus membros para viverem em sociedade, para desempenharem funções sociais que permitam dar seguimento a suas vidas. Tanto a escola quanto a família são consideradas espelhos nos quais nos vemos e nos descobrimos. Em ambas é ensinado o que é considerado feio e bonito. Nas duas é transmitida a postura “correta” de falar, andar, cumprimentar, expressar sentimentos, o que é mau e o que é bom, o que é ser homem e ser mulher (SZYMANSKI, 2010).

Na escola e na família a educação é transmitida a partir de discursos de “verdades”. As relações de poder são construídas/apresentadas nestas instituições ocupando um lugar representativo no aprendizado e manutenção dos diversos valores de uma dada sociedade. Por isso a escola, desde a sua criação, desempenha um papel fundamental de controle daquilo que interessa moldar na sociedade.

Este local, de privilegiado acesso de transmissão de conhecimento, contribui “para moldar as suposições, os valores e as escolhas dos seus alunos, tanto pelo que dizem quanto pelo que deixam de fazer” (APPLE, 1989, p.189). Possibilitar o ensino e a aprendizagem de novas práticas sociais, garantir direitos fundamentados no respeito às diferenças, desenvolver senso crítico são escolhas/caminhos que a escola estabelece como suas prioridades. Entretanto, algumas pessoas concordam, dentre eles/as professores/as, que a escola deve ser um espaço neutro, onde não cabe a discussão de temas que gerem certa tensão, mal estar (AQUINO, 1997). A sexualidade, por exemplo.

A associação entre sexo e escola se configura numa fronteira de alto conflito. É percebido nos mais variados seguimentos da sociedade que a sexualidade tem ocupado espaços, tem sido tema de discussões nas mídias, tem exigido dos governos atitudes urgentes, mas na escola, de maneira mais específica, dentro das salas de aula, a questão

parece ser um espectro fantasmagórico que, vez por outra, surge para assombrar e desestabilizar a suposta harmonia (GUIRADO, 1997, p.25).

Silva Junior nos diz que:

a sala de aula deveria ser um centro negociador e legitimador de novas identidades, uma arena de conflitos e lutas onde alunos/as, professores/as, bem como a comunidade escolar como um todo, pudessem discutir, negociar e compreender os conceitos de diversidade e diferença. Deve, ainda, ser um espaço apropriado para a educação em uma sexualidade livremente exercida. (SILVA JUNIOR, 2012, p. 5).

Nesta direção acreditamos que a escola precisa ser um local que possibilite o diálogo entre as diferenças, que interfira nas práticas diárias de seus/suas alunos/as oportunizando-lhes a orientação crítica dos acontecimentos do cotidiano, de modo que as “manifestações individuais ou de sexualidades, não sejam hostilizadas” (PINTO, 1997, p. 49). Dessa maneira, discutir a sexualidade no espaço escolar, para a maioria dos/as autores/as que fundamentam este artigo, seja no passado ou no atual contexto de sociedade, constitui-se um elemento importante na construção de sujeitos que rejeitam o padrão socialmente pré-estabelecido de ser homem, ser mulher, certo/errado, normal/anormal.

De acordo a Débora Britzman e Richard Miskolci, a escola é uma instituição, muitas vezes perversa, que constrói suas preferências seguindo o padrão social vigente (MISKOLCI, 2005; BRITZMAN, 1996). A manutenção de valores tidos como legítimos, são perpetuados, pois a escola acaba por ocultar, silenciar, não reconhecer, repudiar, e até mesmo ignorar na sala de aula, toda e qualquer manifestação de sexualidade que não seja a identidade compreendida como legítima (FOUCAULT, 1988; MISKOLCI, 2005; LOURO, 2008; BORRILLO, 2010).

É no espaço escolar, dentro das salas de aula, que determinadas temáticas (a sexualidade é uma delas) deveriam ser abordadas com o objetivo específico de desenvolver nos sujeitos em formação ali presentes, uma consciência crítica de pensar uma sociedade distante dos moldes instituídos.

É papel da escola informar, formar, abordar assuntos que façam com que todo/a aquele/a que está sob sua responsabilidade tenha a consciência da existência de diferentes comportamentos daqueles esperados, dos considerados normais. E na escola o diferente está presente. E, para que a diferença seja uma ferramenta de desconstrução do estabelecido, ela precisa ser pensada, problematizada, para ser capaz de mudar a si mesmo e o outro/a (FOUCAULT, 1996).

Por isso, tratar da sexualidade com crianças, adolescentes e jovens no ambiente escolar é ter a consciência de estar formando indivíduos capazes de refletir, viver, conviver, lidar com as diferenças, para atuar em sociedade. Seja no presente ou no futuro, os sujeitos inseridos neste espaço precisam enxergar ao seu redor sujeitos outros que não estão identificados/as ou vistos/as pelos processos de construção social, que muitas vezes os/as mantêm no lugar da margem, da invisibilidade.

Bourdieu (1994), diz que a invisibilidade é um tipo de violência simbólica que imprime no indivíduo negado a recusa de sua existência. Para o autor, recusar a existência publicamente de uma determinada categoria, impondo a ela um lugar “discreto ou dissimulado” (BASSALO, 2011), é condená-la a uma vida escondida, tendo como fim a manutenção do predomínio da cultura do dominante (BOURDIEU, 1994). Instituições como a escola não deveriam operar no sentido de legitimar o controle de uma determinada cultura sobre a outra. Como também deveria fugir do lugar do silenciamento em torno da diversidade sexual que se apresenta neste espaço.

Dito isto, os artigos que orientaram a confecção deste trabalho propõe que uma unidade escolar se distancie do lugar de curvar-se ao que o senso comum normatiza e estabelece como natural, sobretudo por ser considerada um espaço de formação de sujeitos, por ter a atitude de manutenção de uma matriz heteronormativa, onde, segundo Butler (2012), é organizada em pares opostos em que cada um cumpre um papel na combinação entre o sexo, gênero e a prática sexual. A escola, em sua essência, não pode

silenciar-se diante da diversidade de orientações afetivo-sexuais possíveis ao ser humano, presentes em seu cotidiano.

O modelo de sexualidade fixo na sociedade e muitas vezes sustentado na escola segue o padrão de uma lógica binária considerando opostos e legitimando a linguagem de que tem vantagem ou desvantagem. É uma estratégia eficaz de lugar compreender a sexualidade na lógica de “homem/mulher, bem/mal, heterossexual/homossexual” (BASSALO, 2011). Ao enxergar as partes em duplas, visualizamos de imediato um lado que é superior e o outro inferior. Um que é bom e o outro que é ruim. Um que é normal e o outro anormal. Um que é servido e outro que serve. É por essas e outras que a escola precisa romper com esta norma legitimada pela cultura do dominante, do padrão, do certo e errado.

Os vários trabalhos que sustentam este artigo, têm apresentado que “a escola resiste prontamente em contestar sua solidificada estrutura, ou por falta de disposição, ou por realmente não conseguir se desvincular dos valores que a constitui” (ALMEIDA; MOTA, 2009, p. 2). Atitudes e comportamentos desafiantes diante da questão da sexualidade na escola necessitam acontecer. Todavia, se o pensamento de igualdade persistir, que não existe problema com a diferença, sem ao menos acontecer um debater sobre a diversidade sexual no espaço escolar, continuaremos a presenciar as mesmas situações históricas relatadas nas 19 pesquisas que fundamentam este trabalho.

“EU TENHO TANTO MEDO DE SER EU. SOU TÃO PERIGOSO. ME DERAM UM NOME E ME ALIENARAM DE MIM.”

(Um sopro de vida, Clarice Lispector, 1978, p. 43)

O termo sexualidade é utilizado para significar as muitas maneiras das pessoas viverem seus desejos sexuais, sejam elas, homossexuais, bissexuais, heterossexuais (LOURO, 2008). No que se refere a tratar sobre este tema na escola, como

apresentamos em parágrafos anteriores, pudemos perceber que existe um contra ponto entre o que seria ideal e o que seria real. Na escola, estas muitas maneiras resumem-se na manutenção do padrão vigente, no silenciamento, na invisibilidade e, muitas vezes, na exclusão daqueles/as que divergem do estabelecido.

O homossexual nesta pesquisa é o sujeito que foge ao padrão, o outro que está presente na escola, mas é negligenciado em seus direitos. O/A escolhido/a para que seja discutida e percebida as diversas maneiras de tornar aquele/a que escapa do determinado, marginalizado. Dinis (2008) vai nos dizer que:

Neste momento histórico em que mais se fala sobre educar para a diferença, vivemos um cenário político mundial de intolerância, que se repete também no espaço da vida privada, em determinada dificuldade generalizada em nos libertarmos de formas padronizadas de concebermos nossa relação com o outro (DINIS, 2008, p. 479).

Tratar sobre a diversidade sexual na escola não é tarefa fácil. Isso já deu para perceber. Como também não venha ser uma situação das mais confortáveis permanecer no anonimato por simplesmente não atender as demandas comportamentais dos padrões estereotipados impostos pela sociedade. Ser homossexual na escola é ter que saber lidar com a negligência de professores/as diante das variadas formas de violência a que são submetidos/as, ao preconceito, a exclusão, já que é nela que existe uma estreita relação entre a família e a representação social considerada como normal (LOURO, 1998).

Guacira Lopes Louro vai afirmar que abordar a sexualidade na escola é ter a certeza de tratar sobre o tema no viés de adquirir uma doença ou prevenir-se de um perigo (LOURO, 1998, p. 41). E nas palavras de Junqueira (2009), sexualidade não pode gerar uma discussão em que o prazer e o desejo sejam os responsáveis por fazer agigantar no sujeito uma sexualidade plena, destinada ao desenvolvimento sexual. Se a escola perpetua uma íntima relação com a família, logo, as práticas sexuais não reprodutivas são desconsideradas, deixando assim, de serem evidenciadas, discutidas, principalmente na formação de sujeitos sociais.

O/a homossexual segue assim sua jornada de invisibilidade, sendo negado/a, silenciado/a. Sujeito aparentemente inexistente diante da diversidade sexual presente nas escolas. Entender a problemática ora estabelecida, requer uma observação dos discursos que a família e a escola reforçam. São os bons costumes, é ser heterossexual, é casar, constituir família com pessoas do sexo oposto, é estar inserido nestes padrões tidos como desejáveis para ser/estar na norma. Agindo assim, tudo concorrerá para o bem daqueles/as que permanecerem neste caminho. Caso contrário, tudo aquilo que se colocar fora do padrão é punido patologicamente e dos processos educativos (JUNQUEIRA, 2009).

O indivíduo homossexual é silenciado nas escolas, no contexto de todo material por nós analisado. Embora sua existência seja percebida, identificada, existe um movimento de negação, que “é reconhecido como um aparato regulatório de heterossexualidade, uma hegemonia heterossexual onde excluir homens e mulheres que tem expressões sexuais diferentes da legitimada, é tomado como normal” (BUTLER *apud* BASSALO, 2011).

Na escola, estes homens e mulheres com diferentes expressões são hostilizados/as, o que Borrillo (2010) classifica como homofobia, em que determina o outro como contrário, inferior ou anormal. Ainda que o/a homossexual seja rotulado/a, apelidado/a, discriminado/a no ambiente escolar, estas atitudes são tratadas como naturais, aceitáveis, pois quem o faz está se comportando como protetor dos padrões de normalidade e por isso não são atos hostis.

A pretensa invisibilidade dos/as homossexuais no espaço institucional pode se constituir, contraditoriamente, numa das mais terríveis evidências da implicação da escola no processo de construção das diferenças. De certa forma, o silenciamento parece ter por fim “eliminar” esses sujeitos, ou, pelo menos, evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie da garantia da “norma” (LOURO, 2001, p.89).

É preciso vigiar e punir tudo aquilo que escapa do modelo estabelecido (FOUCAULT, 1997).

De um modo geral, salvo raras exceções, o/a homossexual admitido/a é aquele ou aquela que disfarça sua condição, o/a “enrustido/a. De acordo com a concepção liberal de que a sexualidade é uma questão absolutamente privada, alguns se permitem aceitar “outras” identidades ou práticas sexuais desde que permaneçam no segredo e sejam vividas apenas na intimidade. O que efetivamente incomoda é a manifestação aberta e pública de sujeitos e práticas não-heterossexuais (LOURO, 1999, p. 29-30).

Desta forma compreendemos muito bem que existe uma dominância de posturas, pensamentos, comportamentos, atitudes, nas relações da diversidade sexual. Quem determina como o outro deve se comportar é quem se considera possuidor de uma normalidade. Aquele/a que traz consigo a “verdade” de ser o sujeito visto e aceito. Nota-se o seguinte: até compreende-se sua existência, de certo modo o homossexual passa a existir na e para a sociedade, lhe fora dado o “prêmio” da visibilidade, negado muitas vezes nos variados espaços, porém, para que de fato ele/a seja “respeitado/a” é necessário um enquadramento em seu modo de ser, viver, agir, relacionar.

Louro (2000, p. 117) vai nos assegurar que “existem estruturas que constroem o sujeito, forças impessoais, tais como a cultura ou o discurso ou o poder”, onde as posições ocupadas na sociedade, consideradas posições de sujeito, orientam tudo aquilo que pode ser ligado ou subordinado a ela (LOURO, 2005). A pessoa inserida nesta lógica terá sua existência garantida ou não problematizada, se ele/a ocupar seu lugar de sujeito passivo, resignado/a ao que lhe é determinado. Caso contrário, os que estiverem fora do pensamento imposto pela “classe sujeito-centro” estarão fora do padrão, ou, se quisermos dizer de outro modo, estarão à margem da sociedade (ibidem).

Sendo assim, os sujeitos devem se adequar as imposições do dominador que tem as seguintes características: tem a identidade masculina, é branco e heterossexual. Dessa maneira, todas as outras categorias fora deste padrão devem se ajustar a esta identidade estabelecida como sujeito-centro (LOURO, 2005).

Foucault (1996) classifica esta postura como disputa pelo poder. Onde são alicerçadas nos núcleos das células sociais uma dominância de pensamentos evidenciadas nos mecanismos discursivos de controle e dominação, fixando, estruturalmente, cada sujeito numa posição da sociedade. A escola, ao tornar invisível a questão da homossexualidade em seu espaço, constrói um discurso tão bem elaborado de negação que se torna autêntico, legítimo na sociedade não deixando espaço algum para questionamentos de outras manifestações afetivo-sexual (LOURO, 2000).

O fato é que constantes modificações em nossa sociedade, desde os anos de 1960, vêm afetando a vida de homens e mulheres, alterando concepções, práticas, identidades sexuais e de gênero (LOURO, 2000). Identificamos a constatação dessa afirmação, não somente na fala de Louro, mas também nos relatos dos pesquisadores/as que caminham conosco neste trabalho. Louro (2000) coloca ainda, que estas constantes modificações foram acontecendo com o passar dos anos e, nas últimas décadas, parcelas excluídas da população como os homossexuais, mulheres, negros, entre outros, forçaram uma visibilidade negada por séculos.

São homens e mulheres que se afirmam e se diferenciam em um processo que passou a ser conhecido como “política das identidades” (HALL, 1997). São novas formas de fazer-se mulher ou homem, com várias possibilidades de prazeres e desejos corporais. São identidades sociais que se tornaram visíveis, se afirmando e construindo novas formas de relacionamento e estilo de vida (LOURO, 2008).

Dessa maneira, a escola deve ser heterogênea, palco de discussões, pois além de existirem vários tipos (particulares, públicas de periferia, públicas de zonas centrais, religiosas, laicas) são também vários os sujeitos que nela habitam (LOURO, 2003). O que ela não pode se permitir, sobretudo no atual cenário de diversas identidades e multiplicidades sexuais, é ser um espaço heterossexual de construção de saberes e sujeitos únicos, iguais. Não pode negar-se ao debate de questões que dizem respeito à diversidade sexual.

Muitos pensam que “[...] se deixarem de tratar desses ‘problemas’ a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz. (FURLANI, 2005 apud LOURO, 2000, p.80-81)

Ao que nos parece, abordar a questão da diversidade sexual no ambiente escolar, ao dar visibilidade dentro da escola, na sala de aula ao homossexual, é, antes de tudo, e, principalmente:

desestabilizar as “verdades únicas”, os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção. (FURLANI, 2005, p. 7)

Depois de passado este momento de contestação/invisibilidade da apresentação do tema sexualidade/diversidade sexual na escola, direcionamos nosso olhar para a compreensão de que, ao tratar sobre o tema, acredita-se que existe uma intenção de oportunizar aos sujeitos em formação ali presentes, a criação de novos homens e novas mulheres. Ou seja, ao discutir a homossexualidade na escola, estará sendo criado um novo exército de homossexuais que ocuparão os espaços da sociedade, outrora ocupado pelos heterossexuais. Todavia, se o homossexual é invisibilizado na escola, logo, ele/a não existe.

Essa negação é de fato um problema. A Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI) em uma pesquisa realizada em 2002, sobre a falta de informação no que diz respeito às identidades sexuais constatou que, “7% dos suicídios cometidos por adolescentes e jovens estão relacionados com conflitos de identidade sexual” (ANDI, 2002, p. 25).

A pesquisa da ANDI relata que são crianças e adolescentes consideradas diferentes, anormais, colocadas à margem da construção social, que escutam dentro de suas casas que a homossexualidade é um pecado, que aprendem desde muito pequenos que ser homossexual é errado, uma anomalia. E, de posse dessa informação

“verdadeira”, negligenciados/as pela negação/invisibilidade da discussão sobre o tema no espaço escolar, o resultado é o desastre apresentado no parágrafo anterior.

É por isso que a sala de aula necessita ser um espaço legitimador de novas identidades. Um lugar que proporcione compreender as relações de poder, que possa discutir, negociar, debater conceitos diante das demandas sociais que o tempo, a história e cada lugar traz consigo (FOUCAULT, 1988).

APRENDE QUE HERÓIS SÃO PESSOAS QUE FIZAREAM O QUE ERA NECESSÁRIO FAZER

(Um dia a gente aprende, poema de Verônica Shoffstall, 1971)

A escola precisa exercitar uma pedagogia da sexualidade e do gênero, pondo em ação as várias estratégias implementadas pelos governos (ALTMANN, 2001) a fim de poder dialogar em pé de igualdade com as demandas sociais. Ela precisa aplicar aquilo que fora determinado pelos PCN há dezoito anos e que no tempo presente estar de acordo com as novas orientações. Entretanto, o que as 19 pesquisas nos demonstraram é um despreparo, seja dos professores/as diante dos seus/as alunos/as, seja da comunidade escolar como um todo. Muitas vezes o que acontece é uma falta de responsabilidade em saber lidar diante da “nova realidade” (REALI, 2009), dos fatos, conteúdos, da pluralidade presente na ordem conservadora que é a escola, que se vê desconcertada ao se deparar com o diferente (ibidem).

Refletir sobre a sociedade, especialmente no âmbito escolar, não é uma tarefa fácil. Isto porque:

a sociedade não é um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, como um desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. Ela está constantemente sendo “descentrada” ou deslocada por forças fora de si mesma. (HALL, 2003, p. 51).

A orientação sexual prevista pelos PCN pretendia ser um fomentador da reflexão sobre o contexto histórico e as demandas daquele período. Como tema transversal, a orientação sexual era uma proposta aberta e passível de aceitação ou não por parte das escolas para serem utilizadas em suas propostas curriculares (ALTMANN, 2001). Pesquisas apontam que os PCN e o tema transversal Orientação Sexual foram utilizados pelas escolas, através de livros didáticos voltados para a orientação de professores e professoras. Além de livros, cursos sobre este tema foram ministrados em diferentes espaços (REALI, 2009; ALTMANN, 2001).

Diante deste quadro, é considerada positiva a iniciativa de determinadas escolas e interesse da parte de professores e professoras em atingir os objetivos propostos pelos PCN a respeito do tema transversal Orientação Sexual. Como dito em linhas anteriores, é necessário problematizar o espaço escolar com este tema, pois as novas identidades sexuais produzidas nas sociedades modernas desarticulam as identidades estáveis do passado e abrem possibilidades para a criação de novos sujeitos (HALL, 2003).

Dessa maneira, Louro (2000, p. 72) afirma que, construir identidades é na verdade “passar por transformações que constituem em novas formas de existência para todos, mesmo para aqueles que, aparentemente, não as experimentam de modo direto”. Por isso as escolas devem estar atentas ao que acontece em seu espaço e também fora dele. A sugestão dada para que fosse trabalhado o tema transversal orientação sexual é que ele ocorresse de duas maneiras: “dentro da programação escolar, através de conteúdos transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e como extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema” (BRASIL, 1998, p. 308).

Cumprir falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se (FOUCAULT, 1997, p. 27).

Foucault nos alerta neste trecho, que nas sociedades modernas, reprimir o assunto sexo, constitui-se uma forma de aumento de controle e da possibilidade de intervenção de quem se utiliza do discurso para produzir nos sujeitos um mecanismo de autodisciplinarização da sexualidade. Ou seja, é preciso se atentar para a forma com que o conteúdo sexo é transmitido, pois aquele/a que deveria estar cumprindo o papel de libertar o sujeito para refletir, problematizar sobre as diversas formas de experimentar a sexualidade, o faz de modo superficial, utilizando-se de uma economia discursiva acerca do vasto universo do tema diversidade sexual (FOUCAULT, 1997; ALTMANN, 2001).

Mesmo que os PCN trateassem sobre a questão da orientação sexual como tema transversal, não podemos perder de vista a existência de um complexo controle discursivo que não mais proíbe, mas oportuniza simplificadamente a variedade caleidoscópica de diferenças afetivo-sexuais presentes na sociedade.

Altmann (2001) exemplifica muito bem quando nos alerta sobre a maneira delicada e floreada com que os conteúdos sobre a sexualidade são apresentados na escola: “devem destacar a importância da saúde sexual e reprodutiva” e “os cuidados necessários para promovê-la”. Observa-se que neste trecho não existe nenhuma proibição, nenhuma negação ou qualquer que seja o discurso do proibido.

Este é apenas um trecho de parte do material que pode ser encontrado nos PCN. Mas o alerta que se faz é: onde os/as homossexuais estão neste debate? Será que o sujeito homossexual é inserido nas questões conflituosas presentes no cotidiano escolar? Ou será que o tema orientação sexual tenha somente um viés informativo sem que aja uma postura intervencionista nas questões de orientações sexuais previstas como tema transversal?

“PARA SER GRANDE, SÊ INTEIRO... PÔE, TUDO QUE ÉS, NO MÍNIMO QUE FAZES.”

(Odes, Ricardo *Reis* (heterônimo de Fernando Pessoa), 1946, p. 148)

A verdade é que os PCN provocaram as escolas e as escolas precisavam dar uma resposta a esta provocação. Silenciar, tornar invisível, não foi a maneira mais eficaz de lidar com as diversas formas comportamentais encontradas no espaço escolar. As práticas pedagógicas de antes, de agora e de amanhã necessitavam ser revistas, adequadas, preparadas, para fazer funcionar não somente os PCN, mas tudo o que diz respeito ao diálogo com as diferenças. Por isso é necessário que as práticas da comunidade escolar:

desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade do centro e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as posições. É possível, então, que a história, o movimento e as mudanças nos pareçam menos ameaçadores. (LOURO, 2003, p. 51)

Diante dos apontamentos que foram erguidos no decorrer desta pesquisa, restamos a afirmar que muitas certezas foram abaladas, de que concepções naturalizadas foram desconstruídas, valores revistos e colocados sob o prisma do repensar/problematizar questões de sexualidade, identidade e gênero, na educação. Este caminhar científico, possibilitou-nos o entendimento de que é possível ter uma prática docente decente, ampliada e possível de intervenção no espaço escolar sobre as questões em torno dos temas diversidade sexual e orientação sexual, seja com o que preconizava os PCN, seja o que os novos documentos apresentam. Chegar até aqui e ter a percepção de que a homossexualidade fora de alguma e/ou de diversas maneiras negada e invisibilizada por quem deveria torná-la uma questão de debate, não deixa de ser uma violência.

A utilização da frase “Um dia me disseram que as nuvens não eram de algodão”, no início deste trabalho não fora a toa. Na vida temos sempre um/uma alguém que nos ensina a ver o mundo, a caminhar, a superar, a viver e sobreviver. A expectativa é que este trabalho atue como uma humilde bússola que sirva para orientar muitos/as daqueles/as que precisam enxergar aquele sujeito inserido/a na escola, que, vez por outra encontra-se perdido/a, desamparado, invisível, mas precisa ter seus sonhos realizados.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Neil Franco Pereira de; MOTA, Maria Veranilda Soares. **Docências que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero: a escola como espaço de imposições de poderes e resistências.** Caxambu, 32ª reunião da ANPED, 2009. Disponível em: 32reuniao.anped.org/trabalhos. Acesso em 16 de set. 2014.
- ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: **Revista Estudos Feministas.** Vol 9, nº 2, 2001.
- ANDI. Agência de Notícias dos Direitos da Infância. Pautas e fontes para prevenção da gravidez e da Aids na adolescência. Nº 12 – junho e julho 2002. Acesso em 16 de set. de 2014.
- APPLE, Michael W. **Educação e Poder.** Trad. Maria Cristina Monteiro. – Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.
- AQUINO, Júlio Groppa. (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1997.
- BARRETO, Andreia dos Santos Barreto Monsore Assumpção. **Educação para igualdade na perspectiva de gênero.** Dissertação de Mestrado, Fundação Getúlio Vargas, 2012.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. **Heteronormatividade ou reconhecimento?** Professores e professoras diante da homossexualidade. Natal, 34ª reunião da ANPED, 2011. Disponível em: 34reuniao.anped.org/trabalhos. Acesso em 16 de set. 2014.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BOUDIEU, Pierre. **O campo científico**. In: Ortiz, R. Bourdieu P. Coleção: Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1994.

BRASIL. Orientação sexual. In: _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade nacional e orientação sexual**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. v. 10, p. 107-161.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRITZMAN, Débora. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**. Campinas, 1996.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. 4ª ed. RJ: Civilização Brasileira, 2012.

CONDE, Michele Cunha Franco. **O Movimento Homossexual Brasileiro: sua trajetória e seu papel na ampliação do exercício da cidadania**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, 2004.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação & Sociedade**. Campinas, 2008.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade: vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza de Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 16. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FOUCAULT, Michael. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em dois de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FURLANI, J. **Sexos, sexualidades e gêneros** – monstruosidades no currículo da educação sexual. Texto apresentado na 28ª Reunião anual da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação no GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação, 2005. Disponível em <www.ded.ufla.br-gt23>. Acesso em: 21 de set. 2014.

GREEN, James N. **Além do Carnaval: homossexualidade Masculina no Brasil do Século XX**. UNESP. São Paulo, 1999.

GUIRADO, Marlene. Sexualidade, isto é, intimidade: redefinindo limites e alcances para a escola. In: Aquino, Julio Groppa. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 8ª ed. RJ: DP&A, 2003.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Silvana Vilodre Goellner (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo Educado: pedagogia da sexualidade** / Guacira Lopes Louro (organizadora). Trad. dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva – Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade** – 20 (2): p. 101 – 132 jul/dez. 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho: ensaios sobre a Sexualidade e Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.) **Afirmando diferenças: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

MISKOLCI, Richard. **Abjeção e desejo**. Afinidades e tensões entre a Teoria Queer e a obra de Michael Foucault. In: Rago, Margareth; Veiga-Neto, Alfredo (Orgs.). Para uma vida não-facista. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 325-338.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica: UFOP, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: Moreira, Antônio Flávio Barbosa & CANDAU Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PINTO, J. Rizzo. **Corpos, movimento e educação** - o desafio da criança e adolescente deficientes sociais. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

REALI, Noeli Gemeli. **Homoparentalidade e escola**: que conjugação é essa?. Caxambu, 32ª reunião da ANPED, 2009. Disponível em: 32reuniao.anped.org/trabalhos. Acesso em 16 de set. 2014.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. **Corpos, escola & sexualidade**: um olhar sobre o programa de orientação sexual. Porto de Galinhas, 35ª reunião da ANPED, 2012. Disponível em: 35reuniao.anped.org/trabalhos. Acesso em 16 de set. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A poética e a Política do currículo como representação**. Trabalho apresentado no GT Currículo na 21ª Reunião anual da ANPED, 1998.

SZYMANZKI, Heloísa. **A relação família / escola**: desafios e perspectivas. – Brasília: Líber Livro, 2010.

WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O Corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.



e-ISSN: 2177-8183

Recebido: 12/12/2018

1ª Revisão: 27/03/2019

Aceite final: 02/05/2019

**ACONSELHAMENTO DE CARREIRA COM ESTUDANTES DE PSICOLOGIA DO
VALE DO SÃO FRANCISCO**

CAREER COUNSELING WITH COLLEGE STUDENTS IN VALE DO SÃO FRANCISCO

*ASESORAMIENTO DE CARRERA CON ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DEL VALE DO
SÃO FRANCISCO*

Shirley Macêdo

mvm.shirley@gmail.com

Doutora em Psicologia Clínica
Professora da Univasf

Cristiane Alves Quirino

quirino.cristiane@gmail.com

Graduação em Letras – USP e ex-graduanda em Psicologia - Univasf
Colégio Motivo - Petrolina

RESUMO

O aconselhamento de carreira se constitui uma importante ferramenta para ajudar pessoas em seus processos de escolha de campos de atuação e de metas de carreira. Diante disso, o objetivo geral deste estudo foi compreender experiências de estudantes de Psicologia que participaram de processos de aconselhamento de carreira, que envolvia de quatro a cinco sessões de até uma hora e meia cada, era conduzido por um professora e um *trainee* e possuía as seguintes etapas: entrevista por competência; aplicação do Inventário Fatorial de Personalidade; dinâmica de grupo com os aconselhados; análise S.W.O.T. das forças e fraquezas do aconselhando e das oportunidades e ameaças do ambiente; e, ao final, a construção conjunta, entre conselheiro e aconselhando, de uma planilha de planejamento estratégico pessoal. A pesquisa foi protocolada sob o número 0010/140613, aprovada pelo Comitê de Ética e Deontologia em Pesquisas com Seres Humanos (CEDEP) da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Usando a metodologia da hermenêutica-colaborativa, foi realizada entrevista individual aberta com pergunta disparadora com quinze colaboradores, buscando-se sentidos atribuídos em comum por eles à experiência investigada. O procedimento de análise envolveu cinco passos: leitura integral de cada entrevista; encontro com as unidades de significado; presentificação do sentido da experiência para cada colaborador; envio da análise individual preliminar; síntese final dos significados em comum para todos os colaboradores entrevistados. Os resultados apontaram: ampliação da consciência de si; produção de novos modos de subjetivação; desenvolvimento da liderança, autocuidado, segurança, responsabilidade, pontualidade,

habilidades interpessoais e escuta, como capacidade interpretativa de processos clínicos. Concluiu-se, principalmente, que este estudo serve como fonte de indicadores de como uma prática clínica em Psicologia Organizacional e do Trabalho pode se inserir no contexto da educação superior, como também faz repensar a formação em cursos de Psicologia para além da sala de aula.

Palavras-chave: Aconselhamento de Carreira. Formação do Psicólogo. Mapeamento de Competências.

ABSTRACT

Career counseling is an important tool for helping people in their process of choosing career fields and goals. Therefore, the general objective of this study was to understand the experiences of psychology students who engaged in career counseling processes, involving four to five sessions of up to an hour and a half each, was conducted by a teacher and a trainee and had the following steps: competency interview; application of the Factorial Inventory of Personality; group dynamics with the advised; S.W.A.T. the strengths and weaknesses of advising and the opportunities and threats of the environment; and the joint construction between counselor and advised of a personal strategic planning worksheet. The research was registered under the number 0010/140613, approved by the Committee of Ethics and Deontology in Human Research (CEDEP) of the *Universidade Federal do Vale do São Francisco* (UNIVASF). Using the methodology of collaborative hermeneutics, an open individual interview with a trigger question was conducted with fifteen collaborators, searching for common meanings attributed by them to the experience investigated. The analysis procedure involved five steps: integral reading of each interview; encounter with the units of meaning; presentiment of the meaning of the experience for each collaborator; submission of the preliminary individual analysis; final synthesis of the meanings in common for all collaborators interviewed. The results pointed out: increase of self-consciousness; Production of new approaches to subjectification; Leadership development, self-care, safety, accountability, punctuality, interpersonal skills and listening, as interpretive capacity of clinical processes. Mainly, it was concluded that this study serves as a source of indicators of how a clinical practice in Organizational and Work Psychology can be inserted in the context of higher education, besides rethinking the training in Psychology courses beyond the classroom.

Key words: Career Counseling. Formation of the Psychologist. Skills Mapping.

RESUMEN

El asesoramiento de carrera es una importante herramienta para ayudar personas en sus procesos de escoja de campos de actuación y objetivo de carrera. El objetivo general de este estudio fue comprender experiencias de estudiantes de Psicología que participaron de procesos de asesoramiento de carrera, que comprendía de cuatro a cinco sesiones de hasta una hora y media cada, conducido por una profesora y un trainee y poseía las siguientes etapas: entrevista

por competencia; aplicación del Inventario Factorial de Personalidad; dinámica de grupo; análisis S.W.O.T. de fortalezas y debilidades del aconsejado y de las oportunidades y amenazas del ambiente; y, al final, la construcción conjunta, entre consejero y aconsejado, de una tabla de planificación estratégico personal. La investigación se protocoló bajo el número 0010/140613, aprobada por el Comité de Ética y Deontología en Investigación con Seres Humanos (CEDEP) de la Universidad Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Usando la metodología de la hermenéutica-colaborativa, se realizó entrevista individual abierta con pregunta disparadora con quince colaboradores, buscándose sentidos atribuidos en común por ellos a la experiencia investigada. El procedimiento de análisis abarcó cinco pasos: lectura integral de cada entrevista; encuentro con las unidades de significado; presentación del sentido de la experiencia para cada colaborador; envío del análisis individual preliminar; síntesis final de los significados en común a todos los colaboradores entrevistados. Los resultados apuntaron: ampliación de la consciencia de sí; producción de nuevos modos de subjetivación; desarrollo del liderazgo, autocuidado, seguridad, responsabilidad, puntualidad, habilidades interpersonales y escucha, como capacidad interpretativa de procesos clínicos. Se concluye, principalmente, que este estudio sirve como fuente de indicadores de cómo una práctica clínica en Psicología Organizacional y del Trabajo puede inserirse en el contexto de la educación universitaria, y hace repensar la formación en cursos de Psicología para más allá de la sala de clase.

Palabras clave: Asesoramiento de Carrera. Formación del Psicólogo. Mapeo de Competencias.

INTRODUÇÃO

Em 2011, a Resolução CNE/CES N. 5, de 15 de março de 2011 (BRASIL, 2011), que revoga a Resolução N. 7, de 31 de março de 2004 (BRASIL, 2004), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Graduação em Psicologia no Brasil, orientando princípios, fundamentos, condições de oferta e procedimentos para o planejamento, implementação e avaliação destes cursos.

Essas diretrizes apontaram para a necessidade de o psicólogo formado ser capaz de diagnosticar, avaliar e atuar em problemas humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva; além de coordenar e manejar processos grupais; atuar inter e multiprofissionalmente; realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia; levantar questões teóricas e de pesquisa; e gerar conhecimentos a partir de sua prática profissional. Para isso, são elencados um conjunto de competências a serem desenvolvidas pelo curso e as habilidades nas quais essas competências devem se apoiar. O documento considera, entretanto, a diversidade das orientações teórico-metodológicas, das práticas e dos contextos de inserção profissional do psicólogo. Além disso, destaca competências de núcleos comuns, visando uma atuação mais efetiva no mercado de

trabalho: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração, gerenciamento e educação permanente. Adicionalmente, defende a importância das Instituições de Ensino Superior (IES) criarem projetos pedagógicos para os cursos de Psicologia que incluam, dentre outras, atividades de formação que extrapolem a sala de aula.

Alargar possibilidades de atuação do egresso psicólogo no mercado competitivo dos dias atuais deve ser meta chave para toda instituição formadora em Psicologia no Brasil (BASTOS; GONDIM, 2010), principalmente nas cidades do interior do Nordeste, nas quais, apesar da grande carência local de serviços de Psicologia, seja no âmbito público ou privado, é evidente a dificuldade de um psicólogo se lançar no mercado de trabalho.

Manter-se no mercado de trabalho contemporâneo, a baixa renda vislumbrada e as dificuldades para ser um empreendedor na profissão escolhida no interior são fatores que levam muitos estudantes a enfrentarem vários conflitos em relação ao futuro mercado de trabalho que os espera. Conflitos estes que, no contexto da formação universitária, abrangem diversos cursos, e, muitas vezes, promovem nos estudantes a frustração nas fases finais da vida acadêmica superior. A situação tem impactado, inclusive, a saúde mental de universitários (SANTOS; SOUTO; SILVEIRA; PERRONE; DIAS, 2015) e/ou a condição de cidadania de novos profissionais que buscam adentrar o mercado de trabalho (MACÊDO, 2016).

Para Santos, Souto, Silveira, Perrone e Dias (2015), o ingresso no ensino superior pode ser acompanhado por acontecimentos singulares: saída de casa, mudança de cidade, distância do núcleo familiar. Neste sentido, a integração à vida acadêmica ocasiona diversas consequências à saúde mental dos universitários. Os autores destacam que, mesmo que seja notória a gravidade de problemas psicológicos entre esses sujeitos, poucas instituições no Brasil oferecem programas para garantir saúde mental a essa população. Assim, mesmo sem citar que instituições são essas, ressaltam a importância de serviços de Aconselhamento de Carreira para ajudar estudantes de nível superior a compreender suas próprias necessidades, definir seus objetivos e seguir suas carreiras com mais eficiência.

Defendendo que a educação deva visar a formação do cidadão, eliminando a distância entre discurso e ação, Macêdo (2016) lança às academias o desafio de semear projetos que visem efetivamente à construção da cidadania através da educação. Uma educação que articule

o que se ensina com a realidade do mercado de trabalho. Isso ajudaria ao egresso enfrentar o desemprego estrutural que assola o país, principalmente nas regiões interioranas.

É necessário, portanto, que uma IES colabore com o educando para sua afirmação como um sujeito de projetos: que usa a razão e a sensibilidade para manifestar seu conhecimento de si e do mundo, podendo agir sobre este mundo de forma mais autônoma e consciente. Assim, a instituição deve favorecer processos educativos para que o aprendiz seja autor e construtor de sua história, ativo e produtivo, diminuindo a exposição à alienação; passando a assumir e reinterpretar sua experiência de vida, e fortalecer seu poder de agir diante das adversidades do mundo (FLEURY, 2011; MACÊDO, 2015).

É neste sentido que se considera o Aconselhamento de Carreira como viabilizador da construção do profissional cidadão, um sujeito ativo em relação às suas competências e às oportunidades e ameaças a que estará exposto no mercado de trabalho, planejando-se estrategicamente para lidar com elas.

No entanto, esta concepção de aconselhamento requer que se visualize a carreira a partir de uma perspectiva mais contemporânea. A globalização da economia, a internacionalização dos mercados e o surgimento de novas formas de organização do trabalho, juntamente com as exigências de perfis profissionais e a elevação do grau de instrução/conhecimento dos trabalhadores, promoveram uma mudança no que se entende por carreira. Após a década de 1990, é o próprio sujeito que se responsabiliza por sua carreira e assume seus riscos. O novo contrato psicológico - indivíduo x organização - se altera: nada de expectativas, nada de verticalização, pois ambos estão envolvidos com descontinuidade, instabilidade e incerteza.

De uma centralização na organização, tudo caminha para a realização pessoal com base no desenvolvimento das próprias competências. O sujeito, por não mais pretender sucesso no emprego, passa a visar o sucesso psicológico como principal objetivo de carreira: um sentimento de orgulho e realização pessoal por alcançar seus objetivos de vida, felicidade familiar e paz interior (Hall, 1996).

Portanto, neste artigo, aponta-se o aconselhamento de carreira como fundamental na compreensão conjunta conselheiro-aconselhando sobre experiências, características pessoais, elementos da cultura e fatores ambientais que influenciam e podem influenciar na futura carreira profissional do sujeito que demanda por esse serviço.

O aconselhamento é uma modalidade da Psicologia Clínica, no entanto, tem sido defendido por alguns autores como área que visita a orientação profissional, inerente a serviço prestado pela Psicologia Escolar (p.e., DUARTE, 2015). No presente artigo, entretanto, o aconselhamento de carreira está sendo concebido como se situando na interface entre a Psicologia Clínica e a Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT). Através dele, o conselheiro busca, junto ao aconselhando, aliar experiências profissionais e de vida às necessidades e expectativas diante de uma carreira a seguir, a partir do uso de ferramentas que favoreçam identificar competências fundamentais ao exercício de uma profissão (MACÊDO, 2016).

Apesar de surgir em função de um discurso veiculado no mundo do trabalho que enfatiza os talentos, a liderança, os perfis de gestão e a necessidade do desenvolvimento de competências para obter sucesso no mercado da profissão (SOUZA; SCORSOLINI-COMIN, 2011), o aconselhamento de carreira tem se mostrado uma intervenção significativa para que o aconselhando adentre e/ou permaneça no mercado de trabalho mais articulado com seus objetivos profissionais e de vida, e com o contexto sociocultural onde ele se insere.

Perspectivas atuais em Aconselhamento de Carreira defendem que o conselheiro deva compreender a dinâmica de desenvolvimento de carreira em contextos multiculturais; reconhecer a complexidade da cultura e as novas demandas do mercado de trabalho; assim como estar atento à interação dos papéis sociais exercidos pelo aconselhando como atual e/ou futuro trabalhador (FARIA; LOUREIRO, 2015).

Em estudo recente, Audibert e Teixeira (2015) ressaltam que, na atualidade, cada dia é mais exigido às pessoas lidarem com transições profissionais, diante das rápidas e imprevisíveis mudanças, o que leva os sujeitos a terem flexibilidade para se adaptar às novas configurações de carreira em diferentes contextos sociais. Já Duarte (2015) destaca que, no contemporâneo paradigma *Life Design*, é necessário que o Aconselhamento de Carreira seja inovador, pois que se está diante de um sujeito que se define singularmente pela interação de múltiplos e diversos fatores.

Ao realizar um apanhado histórico, apontando os diversos estilos de Aconselhamento de Carreira surgidos até hoje, Duarte (2015) salienta a importância de o processo ser visto na atualidade como socialmente produzido: uma coconstrução conselheiro-aconselhando, que, a

partir da concepção de carreira como a história de vida de cada um, favoreça o alcance do sucesso profissional pelo diálogo em que os envolvidos considerem os contextos socioculturais, capitalizem forças e reflitam como compensar fraquezas do aconselhando.

Para que o Aconselhamento de Carreira seja efetivo, é importante que o profissional não se limite em características de personalidade, interesses, aptidões e estilos, como se o eu da pessoa fosse uma entidade autocontida, analisado objetiva ou subjetivamente e, a partir dele, o conselheiro pudesse buscar uma verdade sobre o aconselhando (SOUZA; SCORSOLINI-COMIN, 2011). Torna-se necessária, portanto, uma ação conjunta conselheiro-aconselhando, que seja possível através de uma relação de produção de sentidos.

Essa produção de sentidos pode ser possível a partir de uma perspectiva teórico-metodológica de Aconselhamento de Carreira que se defende no presente estudo: a abordagem humanista-fenomenológica. Trata-se de uma metodologia de intervenção e pesquisa que vem se desenvolvendo, principalmente, no contexto da clínica do trabalho (MACÊDO, 2015).

Portanto, parte-se do princípio de que uma ação mais efetiva de Aconselhamento de Carreira deva ocorrer em um contexto de intersubjetividade e que, neste contexto, estão em relação mulheres e homens mundanos, encarnados. São sujeitos que atribuem significados ao mundo e os compartilham entre si através do diálogo produtor de sentido. Segundo Macêdo (2015), sendo históricos, esses sujeitos têm consciência dos outros com os quais entram em relação porque compartilham da realidade social do mundo com eles, são abrigados pela tradição e, ao argumentarem e contra-argumentarem sobre determinado tema, produzem novos significados e constroem alternativas futuras para lidar com as adversidades do mundo do trabalho.

Ao entrarem em contato e dialogarem sobre algo, resgatam sua história, sendo sua condição atual a viga mestra do encontro dialógico. Como sujeitos concretos inseridos no mundo, na lida efetiva diária com os outros, os psicólogos humanistas, que se propõem a um aconselhamento de carreira humanista-fenomenológico, compreenderão os significados atribuídos pelos clientes não apenas de seu lugar de trabalhadores que também são, mas como eles efetivamente são, justamente porque são trabalhadores encarnados no mundo, sendo esta forma de conhecimento uma fonte fidedigna.

É preciso, para isso, que o psicólogo aprenda a compreender o mundo antes de sua produção intelectual sobre ele. Este movimento é coerente com a perspectiva humanista de que o psicólogo é uma pessoa na relação com a pessoa do cliente. Só assim poderia operar, criar e instituir, junto com o cliente, uma ação mais efetiva, pautada na ressignificação da experiência do mundo da profissão do cliente.

Neste processo de Aconselhamento de Carreira, propõe-se que seja realizado um mapeamento de competências e um planejamento estratégico de ações futuras. O mapeamento de competências é uma ferramenta utilizada na linguagem corporativa para nomear um dos processos da gestão por competências, permitindo identificar o *gap* entre as competências da organização e das pessoas e aquelas requeridas para tornar a organização mais competitiva, com grau de excelência para agregar valor ao negócio. Já o planejamento estratégico é concebido como a identificação de passos organizados para promover mudanças numa organização, no sentido de crescimento e desenvolvimento, tendo em vista resultados a serem alcançados com mais eficácia diante do mercado de atuação.

Essa visão corporativa, no entanto, não é a que se refere no presente estudo. Entende-se que o mapeamento de competências pode funcionar para identificar as competências existentes nas pessoas, mesmo fora do contexto organizacional de trabalho. E entende-se que ferramentas de planejamento estratégico possam ser úteis ao Aconselhamento de Carreira.

O mapeamento de competências no ensino superior parece ser uma das atividades propostas por Novaes (2011) para o *coaching* com universitários. Como aqui não se está referindo a este processo, e sim ao Aconselhamento de Carreira, entende-se que o mapeamento pode ajudar a pensar numa proposta de planejamento estratégico visando o futuro profissional do educando. Estando de acordo com Cecchettini (2011), acredita-se que se se alinhar uma abordagem educacional com as competências de uma pessoa, o entendimento em geral surge com mais facilidade, o estudante se entusiasma e o aprendizado pode ser mais motivador.

Essa é, portanto, a proposta de Aconselhamento de Carreira que se pretende estudar nesta pesquisa, onde o conselheiro e o aconselhando, em benefício do segundo, aliam experiências de vida a estabelecimentos de metas possivelmente alcançáveis dentro da realidade atual do aprendiz; identificam forças que facilitam e fraquezas que dificultam tanto o alcance

de objetivos profissionais e de vida quanto o ingresso e a manutenção no mercado da profissão; assim como identificam oportunidades e ameaças aos objetivos pretendidos.

Os processos são conduzidos por *trainees*, que, inicialmente, participam das sessões com o professor orientador, no sentido de ir aprendendo como conduzir os processos. Após acompanhar cerca de três casos junto ao orientador, atua sozinho com novos aconselhados ou passa a ser treinador de um colega que inicia a experiência de *trainee*.

A proposta de Macêdo (2016) é que, nas IES, os aconselhados se inscrevam previamente para participar das atividades e o processo de aconselhamento leve em torno de quatro a cinco sessões de cerca de uma hora e meia cada, sendo conduzido através da aplicação dos seguintes instrumentos: entrevista por competência (que pode levar de uma a duas sessões); aplicação do Inventário Fatorial de Personalidade; dinâmica de grupo com, no máximo, 10 sujeitos, da qual participam aconselhados que estão em processo (para identificar habilidades de trabalhar em equipe, valores e tomada de decisões); análise S.W.O.T. (ferramenta de planejamento estratégico para identificar forças e fraquezas do aconselhando e oportunidades e ameaças do ambiente social e profissional); elaboração, ao final do processo, de planilhas de planejamento estratégico pessoal (considerando estratégias que o aconselhando reconhece como viáveis para enfrentar ameaças externas, aproveitar oportunidades e potencializar forças para dirimir fraquezas).

Assim, o processo de aconselhamento e planejamento estratégico de carreira proposto acima culmina na sistematização de planilhas de Planejamento Estratégico Pessoal (PEP) entregues no último encontro a cada aconselhando. Essas planilhas são construídas, como se viu, a partir da análise S.W.O.T., mas também deve-se utilizar outra ferramenta de planejamento estratégico: o plano de ação 5W2H (DAYCHOUM, 2013). A PEP esboça, ainda, a missão e a visão do que o aconselhando tinha de palpável à época das sessões, e do que ele almejaria dois e cinco anos depois.

Considerando que vários estudantes de Psicologia participavam de sessões de aconselhamento de carreira nos moldes acima descritos no Vale do São Francisco, a presente pesquisa foi motivada pelos seguintes questionamentos: como se daria a experiência desses estudantes? Quais os resultados alcançados nos processos vividos por eles? Quais competências

são mapeadas nos aconselhados e desenvolvidas nos conselheiros *trainees*? Quais os ganhos de aprendizagem obtidos por esses sujeitos?

Assim, ocupado em investigar, sistematicamente, os frutos produzidos neste contexto, o estudo ora apresentado teve como objetivo geral compreender como se deram as experiências de alguns estudantes de Psicologia do Vale do São Francisco que participaram de sessões de Aconselhamento de Carreira. Os objetivos específicos foram: descrever resultados obtidos nos processos a partir da percepção dos estudantes que se submeteram como aconselhados; descrever competências mapeadas nos aconselhados e desenvolvidas nos conselheiros *trainees*, assim como ganhos de aprendizagem obtidos por todos.

MÉTODO

A pesquisa atendeu a todos os preceitos éticos da Resolução CNE/CNS nº466/2012 e foi aprovada pelo Comitê de Ética e Deontologia em Pesquisas com Seres Humanos (CEDEP) da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), estando registrada sob Nº. 0010/140613. Foi parte de um projeto mais amplo aprovado pelo Programa de Iniciação Científica da UNIVASF, intitulado “Mapeamento e desenvolvimento de competências no contexto universitário da formação de Psicólogos: um estudo fenomenológico”.

Caracterizada como qualitativa de inspiração humanista-fenomenológica, pois abarcou a experiência humana, aspecto não mensurável, impossível de ser medido ou aprisionado em conceitos fechados, foi realizada pelo método da hermenêutica colaborativa (MACÊDO, 2015). Respalda-se em pressupostos filosóficos de Maurice Merleau-Ponty e Hans-Georg Gadamer, assim como em preceitos teóricos de Carl Ranson Rogers, a proposta do método é que o pesquisador é uma pessoa na relação com a pessoa do sujeito pesquisado, a intersubjetividade é a mola propulsora do diálogo, e é neste espaço que as experiências são ressignificadas.

A autora do método considera que pessoas que compartilham experiências são sujeitos encarnados no mundo-da-vida: o horizonte de vivências cotidianas e de compartilhamento de experiências e de sentido. Em outras palavras, o mundo em que as pessoas atribuem significados a ele e podem compartilhar destes significados num contexto de diálogo. Assim, quando sujeitos são convocados numa entrevista a mergulhar no mundo da experiência, podem, a partir

do confronto de tradições, da experiência intersubjetiva compartilhada e de uma conversação argumentadora e contra-argumentadora, produzir novos sentidos, surpreendendo-se com o desdobrar destes e com o norte que o diálogo vai tomando (MACÊDO; SOUZA; LIMA, 2018).

Participaram como colaboradores quinze estudantes de Psicologia, de diferentes períodos, doze que se submeteram como aconselhados no processo e três que atuaram como conselheiros *trainees*. Foram incluídos estudantes independentemente do período cursado; que participaram de sessões de Aconselhamento de Carreira há, no máximo, três meses; que não participaram de processos de *coaching* e/ou orientação vocacional antes ou depois de estarem cursando graduação e que tinham disponibilidade para participar da pesquisa. Foram excluídos estudantes que faltaram a mais de 25% das sessões ou que interromperam o curso ao longo do período da coleta de dados.

O colaborador apenas participou do estudo após assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e ter suas dúvidas tiradas. Para alcançar a compreensão do que foi a experiência para o estudante, foi feita uma entrevista individual aberta, registrada em gravador digital, e iniciada a partir da pergunta disparadora “*como se deu a sua experiência de participar das sessões e do processo de aconselhamento e planejamento estratégico de carreira?*”.

As entrevistas foram realizadas em salas apropriadas situadas no Centro de Estudos e Práticas em Psicologia (CEPPSI) da UNIVASF em horários pré-agendados. Cada entrevista teve a duração máxima de 50 minutos e foi conduzida por uma dupla de auxiliares de pesquisa.

A análise dos dados, coerente com a metodologia de coleta, esteve focada na compreensão da experiência, embasada no encontro intersubjetivo de produção de sentidos pelos membros da equipe de pesquisa (formada pela pesquisadora responsável e por dois auxiliares de pesquisa). Sendo considerada uma análise fenomenológica hermenêutica, seguiu cinco passos (AMATUZZI, 2008, 2009; MACÊDO, 2015):

a) Leitura integral do todo do relato: após transcrição integral de cada relato, ele era lido pelos membros da equipe de pesquisa quantas vezes fossem necessárias para que se alcançassem os significados da experiência de cada colaborador;

b) Encontro com as unidades de significado: tendo os objetivos da pesquisa em mente, cada membro da equipe de pesquisa, individualmente, destacava trechos dos relatos que para ele eram significativos em relação à experiência investigada;

c) Presentificação do sentido da experiência: de posse das unidades de significado, a equipe de pesquisa se reunia, buscando encontrar, num contexto de diálogo, os sentidos da experiência relatada pelos colaboradores;

d) Após análise dos depoimentos, voltava-se a cada colaborador individualmente para apresentar a análise construída sobre seu relato, a fim de que o mesmo confirmasse, modificasse ou sugerisse melhoria;

e) Síntese final dos significados em comum: após possíveis modificações na análise de cada relato individual, a equipe de pesquisa buscava o que de comum havia no conjunto total dos relatos investigados.

RESULTADOS

Para efeitos de análise, haverá grifos em itálico nos recortes de relatos dos colaboradores que se compreendeu estarem diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa, que eram: descrever resultados alcançados no processo, identificar competências mapeadas e desenvolvidas e descrever ganhos de aprendizagem obtidos. Destaca-se, entretanto, que esses resultados estiveram entrelaçados, não permitindo separá-los na ordem dos objetivos como inicialmente proposto.

Um dos primeiros sentidos da experiência de participação nas sessões de aconselhamento foi o despertar para o planejamento sistemático e estratégico da própria carreira, a partir, também, da operacionalização na Planilha PEP, que, como já foi posto, identificava as forças, fraquezas, estratégias, ameaças do mercado, perspectivas do futuro, entre outros. Para os estudantes, foi uma experiência que promoveu neles reflexão acerca do futuro profissional:

Para mim foi muito bom porque eu comecei a pensar sobre uma questão que antes eu não refletia sobre, que é essa questão da carreira. Esse meu lado profissional ia acontecendo sem planejamento, sem reflexão [...] E esse processo todo me ajudou a pensar sobre esse processo de formação [da carreira]. (Aconselhanda 1)

Ressaltamos que a aconselhanda citada passou a planejar modos de agregar valor ao currículo, como o intercâmbio: “eu estou com plano de intercâmbio, com o meu noivo”.

O aconselhamento foi percebido, também, como uma experiência distintiva, pois uma entrevistada apontou que havia uma diferença entre ela e os outros colegas de turma, que não haviam passado pelo processo. Ela começou a refletir sobre o futuro profissional e destacou a importância dessa reflexão:

Eu via as minhas colegas de sala com outros planos, ninguém refletindo ainda sobre isso como eu estava [...] E aí eu vi a importância disso, que já passei a pensar mais sobre, a planejar mais e a ver quais os possíveis cursos de pós-graduação, o que fazer, estágio onde, então eu acho importante ter essas reflexões que me propiciaram. (Aconselhanda 1)

Para outros aconselhados, em grande medida, o processo resultou em uma experiência norteadora. Metaforicamente, a experiência pôde ser comparada como uma bússola para o viajante que, em meio a tantos caminhos a seguir, usa esse instrumento para chegar ao seu destino sem se perder tanto pelas veredas presentes no percurso, como ilustra o seguinte recorte de relato: “[A experiência do aconselhamento] *foi a de me nortear*, de me ajudar, inclusive, a desenrolar algumas coisas que estavam pouco claras para mim em termos do que eu gostaria de fazer” (Aconselhanda 2).

Enquanto experiência norteadora, o aconselhamento também auxiliou os aconselhados em focarem estrategicamente ações que agregassem valor à carreira, como dominar uma língua estrangeira e entrar futuramente em curso de pós-graduação, como se vê neste trecho de relato: “O aconselhamento me ajudou a focar em uma meta mesmo, que seria *melhorar meu inglês e entrar em um mestrado*” (Aconselhanda 4).

Foi descrita, também, como uma experiência organizadora, pois sistematizou diversos aspectos que os aconselhados poderiam, em grande medida, ter consciência, porém não conseguiam operacionalizar de forma mais metódica:

Organizadora. Achei que me ajudou a organizar, separar as coisas. Tudo que eu trouxe aqui e colocar de forma mais sistemática. A gente precisa se organizar, não é? Apontamos estratégias do que eu devo fazer, os objetivos, em transformar todas essas dúvidas em planejamento estratégico. É importante, a gente tem que fazer isso. E o produto final foi ver minha potencialidade, ver minha dificuldade e o caminho que eu posso traçar. Então colocar no papel me permite visualizar aquilo que está muito interno e estava confuso, estava misturado. (Aconselhanda 12)

A experiência fez também com que os aconselhados tomassem consciência de suas competências, reconhecendo-as e apropriando-se delas:

Eu mudei. Antes eu não era assim e hoje eu já sou. E aí eu me dei conta no aconselhamento de algumas competências que desenvolvi e aprimorei outras. A questão *da liderança, da tolerância, de ouvir o outro muito mais, de entender a visão do outro*; melhorei muito na *organização* também, competências importantes para lidar com o grupo e a área que quero atuar. (Aconselhanda 5)

Em outro caso, foi apontado o mapeamento de competências como a pontualidade, a responsabilidade e a facilidade em relacionamento interpessoal: “Eu acho que *responsabilidade* era uma [competência mapeada], [relativa] *pontualidade* [...] *Lidar com as pessoas.*” (Aconselhanda 8). E, ainda:

Isso de ser mais dinâmica, essa questão *da liderança, a desenvoltura com o público*. Acho que foi isso que foi bem colocado, a desenvoltura, que eu não tenho timidez nenhuma, esses pontos positivos que eu tenho, *sei me dar bem em um grupo com as diferenças*. (Aconselhanda 10)

O aconselhamento, como já foi dito, auxiliou o aconselhando a ratificar algumas competências já reconhecidas por ele próprio, mas além disso, permitiu ao colaborador identificar de modo mais claro como são elas:

A questão da liderança eu já achava muito latente em mim, mas eu não tinha visto pela [visão] que trouxe o planejamento, que foi a questão da reflexão de que tipo de líder eu sou e de como eu lido com o grupo. *Eu sabia que eu tinha perfil de querer ser líder, de querer tomar a frente, mas de avaliar esse tipo de líder eu nunca tinha pensado.* (Aconselhando 9)

Participar do processo favoreceu aos estudantes certificarem-se dos seus pontos fortes e perceberem os que precisavam ser melhorados, permitindo aos colaboradores uma ampliação da consciência de si. Tal fato pode auxiliá-los a adentrar o futuro mercado de trabalho como profissionais mais conscientes de si, assim como buscar alcançar o sucesso, a exemplo do seguinte recorte de relato:

Então essa questão de falar de mim, porque no primeiro momento eu preenchi, falei bastante de mim, participei da dinâmica e eu acho que isso tudo só veio corroborar o que eu sei a respeito de mim mesma e algumas coisas que eu já queria melhorar e que graças a esse mapeamento, a essa participação que eu fiz, eu vi que realmente são pontos fortes que eu tenho, que eu preciso melhorar em algumas coisas sim, que *eu preciso modificar, ter mais paciência e outras coisas também que eu tenho que continuar, que, se eu tiver, tem tudo pra dar certo.* (Aconselhanda 7)

A experiência também trouxe aos aconselhados o reconhecimento de questões que já tinham sido notadas, mas eles não tinham ainda se apropriado delas, como a clarificação do percurso universitário, apontada por uma das aconselhadas:

Tinha coisas que eu tinha observado, mas ainda não tinha me dado conta: *como eu entrei na universidade? Como foi meu amadurecimento ao longo desse caminho?* Então, por exemplo, eu entrei em Psicologia, não me identifiquei de primeira, mas depois me apaixonei pelo curso, e então como eu me entreguei à Psicologia? Tem todo um reflexo que eu não tinha parado para pensar, então eu fui vivendo, vivendo e esse retorno não tinha sido feito. (Aconselhanda 11)

Em um caso específico, da autopercepção resultou uma maneira muito mais clara de se enxergar, e que propiciou que a estudante visse como centrava suas escolhas profissionais sem conciliá-las com a vida pessoal, algo para o qual estava até então com os olhos vendados. A aconselhanda em questão pretendia seguir a profissão de psicóloga articulada com uma carreira militar, e diz ao ser entrevistada:

A devolutiva eu achei muito legal, eu não tinha percebido a importância que eu dava a essa faixa da minha vida, do setor militarismo, para a questão de carreira mesmo [...] *O fato que me deixou surpresa foi eu perceber que, como prioridade na minha vida, tinha mais essa questão profissional e muitas outras coisas eu estava deixando um pouco para trás [...]* É o espelho, me observar, me ver assim, eu acho que eu tinha traçado um objetivo único e não estava querendo ver nada [...] Então é algo que eu fiz como meu espelho, *eu pude me enxergar, eu pude ver que tudo meu era só militarismo, tudo que eu quero é só isso mesmo?* (Aconselhanda 6)

A experiência também oportunizou para outro colaborador que ele se autorreconhecesse como um líder proativo que busca segurança e trabalhos bem feitos:

Eu acho que eu tenho alguma coisa em mim daquilo que se você quer uma coisa bem feita vai lá e faz. Não que eu subestime o outro, mas que o trabalho em equipe e eu acho que isso é muito mais na esfera profissional, na esfera de aprender, de que se eu posso fazer eu vou e faço, *não espero que o outro faça, entendeu? Eu acho que eu sou um líder muito assim, e que se eu sei, deixa comigo que eu resolvo.* (Aconselhando 3)

Como desdobramento do aconselhamento e, dentro da experiência, da ampliação da consciência de si, aconselhados modificaram alguns modos de agir e empreenderam uma reflexão sobre outras possibilidades de ser no mundo:

Perceber a prioridade que dava à vida profissional em detrimento da vida pessoal *me fez mudar e rever algumas coisas como a questão de relacionamento*, a questão de amizade. Depois daquele dia da devolutiva eu fiquei pensando em casa e lendo “meu Deus, como é possível eu não estar focando em outros setores da minha vida?”. (Aconselhanda 6)

Junto a isso, a aconselhanda citada também ampliou seu leque de opções e se abriu para outras possibilidades profissionais, antes focadas unicamente na carreira militar:

E também a minha visão, a minha perspectiva de vida agora pós-término de curso, é realmente *fazer concurso nas áreas que eu já falava que gostava e queria, mas também me focar em outras áreas, em outros setores que eu possa enfatizar essa questão da saúde do trabalhador*, não só do militarismo, mas de outros trabalhadores. (Aconselhanda 6)

Em outro caso, a aconselhanda pôde, através da experiência do processo, reavaliar comportamentos e produzir novos modos de subjetivação – de sentir, pensar e agir no mundo:

O aconselhamento me ajudou a rever alguns comportamentos fortes que eu tinha, por exemplo, a questão de lidar com um grupo, da mediação[...] *Eu sou um pouco insegura. Isso eu descobri nesse processo, e é algo que estou tentando mudar* [...] Eu levo muito em consideração a opinião de pessoas que eu admiro, e muitas vezes não ter essa afirmação delas, me faz não confiar tanto em mim. *Eu percebi melhor essas concepções, e estou tentando quebrar com isso.* (Aconselhanda 4)

A experiência vivida no processo foi compreendida como alojadora do eu – como se o colaborador, através das sessões, recebesse abrigo e lugar de morada para si próprio, e encontrasse juntamente com o conselheiro a pontinha da linha que ajudaria a desatar o nó ou, mais do que isso, a desfazer a linha embaraçada. Além disso, instigou e incitou reflexões mais profundas e cujo alcance não deixou de ser terapêutico, haja vista ter sido apontada como uma experiência acolhedora: “Provocadora para mim, mas necessário. *Ao mesmo tempo em que provocou, ele acolheu direito* [...] A coordenadora e a trainee na época. Acolheu bem!” (Aconselhanda 2). Outra narrativa endossa essa leitura. Nela o aconselhamento foi experienciado, dentre outros, como um espaço de escuta clínica, promotor de reflexões e elaborações/desdobramentos:

Foram duas experiências que aconteceram: a primeira, de escuta – porque eu nunca tinha passado por terapia – e, *naquele momento, eu consegui falar e elaborar coisas que nunca tinha parado para refletir* [...] Eu cheguei a chorar em uma das sessões, porque eram coisas que estavam meio fechadas. (Aconselhanda 4).

Consequente a isso, trouxe aos colaboradores a clarificação da necessidade de cuidar de si. O aconselhamento de carreira, enquanto modalidade da psicologia clínica, e apontado como um espaço de escuta, ao promover este acolhimento e o desdobramento de sentidos, muitas vezes, encoberto, oportunizou ao aconselhando o despertar para a necessidade de um processo de psicoterapia como estratégia de autocuidado:

No próprio aconselhamento eu percebi a necessidade de fazer terapia. Estou me preparando para ir à psicóloga e quero começar nesse semestre... Eu percebi a sensibilidade vindo à tona no primeiro momento em que me escutaram. Foi o primeiro momento que eu tive uma

abertura para ser escutada, então percebi como a terapia era muito mais urgente do que eu imaginava. *Parece que falar mostrou a urgência disso.* (Aconselhanda 4)

Em momentos finais da entrevista, outra aconselhanda recordou a busca por psicoterapia como consequência do aconselhamento: “*Ah, e eu comecei terapia também [...] Demorei para começar, mas comecei.*” (Aconselhanda 1)

No que diz respeito às aconselhadas *trainees*, houve insegurança no início, principalmente quando estavam diante de estudantes mais adiantados no curso. No entanto, a experiência ajudou para desenvolverem a segurança necessária para aquelas que estavam mais próximas do momento do estágio profissionalizante.

Eu estava no terceiro período, eu era iniciante, aí eu ficava pensando assim, às vezes me vinha em mente de fazer uma pergunta para o aconselhando, e ele achar “essa menina que está iniciando o curso agora, está me fazendo essas perguntas?”. Enfim, eu ficava com medo dele pensar que eu estava sendo invasiva ou que eu não estava fazendo direito o papel, até porque ele já tinha certa experiência no assunto, então eu temia isso. Mas *eu me sentia mais solta, mais segura para fazer algumas perguntas*, mas estava insegura em relação à etapa que ele estava em relação a minha. (*Trainee 1*)

Eu acho que eu *entrei no estágio profissionalizante um pouco mais segura* do que se eu não tivesse tido essa oportunidade de iniciar com esses trabalhos do aconselhamento. Eu acredito que eu tenha ficado mais segura, por mais que eu ainda tenha ficado muito nervosa, mas eu acho que entrei com um pouco mais de segurança. (*Trainee 2*)

A responsabilidade, a escuta diferenciada e a postura profissional também foram competências desenvolvidas nas conselheiras *trainees*, demonstrando que participar do projeto proporcionou mais maturidade, a exemplo das seguintes falas:

O aconselhamento para mim foi uma experiência muito profunda [...] Eu via as pessoas lá, eu via a pessoa sangrando ali, nem que seja um filete de sangue, e que cuidado que a gente tem que ter com esse outro também, e como o aconselhamento tem esses desdobramentos na vida de uma pessoa, não só pessoal, profissional, não só profissional, pessoal, é tudo muito entrelaçado [...] Sim, *me dei conta da responsabilidade como competência desenvolvida*, talvez a gente nem tenha noção da importância que é ter um direcionamento na carreira. (*Trainee 3*)

Eu acho que eu vejo muito essa minha postura, *a postura do próprio escutar* [...] Então eu via muito isso de como a *minha atitude clínica foi se desenvolvendo*. Era algo extremamente intenso. (*Trainee 2*)

DISCUSSÃO

No passo da devolutiva das análises realizadas a cada colaborador, onze foram aceitas como representativas do que eles pensaram sobre suas experiências; em quatro, porém, houve

confrontação e acréscimo, mas que não alterou substancialmente a análise preliminar realizada. Assim, o momento da devolutiva pôde ser apontado, portanto, tão importante quanto a própria entrevista de coleta de dados, pois foi neste momento que toda a compreensão alcançada acerca da experiência relatada pelo colaborador pôde ser ratificada, modificada, confrontada, ou, também, recusada. Como já foi defendido por Macêdo (2015), é no encontro intersubjetivo e dialógico que se faz a construção da compreensão do vivido.

Dos diversos recortes de relatos acima expostos sobre a experiência no processo do aconselhamento e planejamento estratégico de carreira, é possível compreender que esta atividade favoreceu aos aconselhados a ampliação da consciência de si, o reconhecimento das próprias capacidades e competências, bem como das fraquezas e limitações. Nesse sentido, os resultados da presente pesquisa parecem indicar que o processo de aconselhamento de carreira ao qual se submeteram os colaboradores favorece o que Novaes (2011) identificou em estudantes da Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação (ESAMC) de São Paulo que se submeteram ao programa do *coaching* desenvolvido nessa instituição: “uma maior maturidade, compreensão de si mesmo, definição de metas e objetivos profissionais e melhor direcionamento na inserção no mercado de trabalho” (p. 42).

No entanto, vão mais além, pois o processo, pelo menos como experienciado pelos colaboradores, teve como consequência mudanças em modos de subjetivação, e a busca por psicoterapia como estratégia de autocuidado. Muitos autores, a exemplo de Pennisi e Pennisi Filho (2011), apontam o desenvolvimento de competências como um diferencial do *coaching*, no entanto, pôde-se perceber que quando devidamente conduzido por estudantes, o aconselhamento também tem o mesmo alcance diferencial, como ficou evidente nos relatos acima descritos.

Os estudantes entrevistados puderam empreender mudanças em seus modos de sentir, pensar e agir no mundo, como no caso da aconselhanda que reestabeleceu um equilíbrio entre as prioridades que dava à vida profissional em detrimento da vida pessoal (familiar, amorosa); ou de outra que compreendeu que a liderança autoritária poderia impedir seu sucesso profissional, e dosou, portanto, o uso do poder, a fim de estabelecer uma atuação mais eficaz e saudável na relação com os outros. Esses dados respondem de forma satisfatória a uma das perguntas lançadas por Novaes (2011), qual seja: “quanto da postura pessoal e características

próprias da personalidade irão render de vantagem ou desvantagem ao aluno que está iniciando sua carreira?” (p.37).

Foi possível compreender, também, que fatores como a influência familiar tem peso na escolha do projeto profissional, não se dando de maneira individual, como defendido por Almeida e Magalhães (2011), pois os colaboradores da presente pesquisa estavam ocupados como uma carreira que pudesse integrar anseios profissionais à vida pessoal.

Para as conselheiras *trainees*, principalmente, as experiências relatadas demonstraram que elas se comprometeram mais com a própria formação, atuando de modo mais seguro em contexto de estágio profissionalizante ou em alguma intervenção em disciplinas que envolviam ida a campo, e se encantaram mais com a aprendizagem imbricada no processo. Tal fato aproxima-se do que Cecchetti (2011) propôs: sempre que uma abordagem educacional se alinha com as competências de uma pessoa, o entendimento geral surge com mais facilidade, o estudante se entusiasma e o aprendizado pode ser mais motivador.

Adicionalmente, para as *trainees*, a experiência de atuar como aconselhadas permitiu desenvolver, mais do que mapear, competências para atuação. Como exemplo, possibilitou a uma das entrevistadas adentrar no contexto de estágio ou executar o aconselhamento sozinha com mais segurança. Outra acrescentou que o medo de não conseguir escutar o outro e não se escutar era algo que lhe preocupava como futura profissional. Além disso, ressaltou que foi imprescindível rever algumas questões de si para poder lidar com o outro para conseguir se ver como psicóloga – o que conduz esta pesquisa a uma leitura de que, tal como proposto por Macêdo, Souza e Lima (2018), atividades extraclasse mais voltadas para a prática do psicólogo podem se tornar estratégias que possibilitam o desenvolvimento de segurança para a atuação do futuro profissional, tornando-o mais capacitado, confiante da sua própria condição de exercer, de maneira efetiva, a profissão escolhida.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, a pesquisa realizada permite que se conclua não só que foram alcançados os objetivos pretendidos, mas que num processo de aconselhamento e planejamento estratégico de carreira, os estudantes percebem as mudanças de comportamento e o amadurecimento de competências e limitações ao longo do percurso acadêmico. Envoltos com

a consciência desses fatores, preparam-se mais efetivamente para lidar com as adversidades que lhe aguardam no futuro mercado de trabalho da profissão.

Apesar de ter-se focado apenas em um curso (Psicologia), acredita-se que o estudo ora apresentado serve como fonte de indicadores tanto de como uma modalidade de prática clínica em POT pode se inserir no contexto da educação superior, quanto para se repensar a formação universitária para além da sala de aula.

Sugere-se, portanto, que o Aconselhamento e Planejamento Estratégico de Carreira seja um serviço oferecido no contexto da formação superior, mas que venha a ser mais amplamente pesquisado, por exemplo: o presente estudo não coletou depoimentos de quem abandonou as sessões, o que seria interessante para comparar com depoimentos dos aconselhados que concluíram o processo; seria interessante, também, um estudo de *follow up*, investigando os aconselhados durante os primeiros anos no mercado de trabalho, a fim de estudar os alcances do processo de aconselhamento de carreira. Pesquisas dessa ordem podem favorecer a melhoria do serviço oferecido, no sentido de, como educadores de futuros profissionais, cumprirmos nosso papel de agentes de transformação de realidades sociais.

REFERÊNCIAS

ALDIBERT, Alyane; TEIXEIRA, Mauro Antônio Pereira. Escala de adaptabilidade de carreira: evidências de validade em universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v.16, n.1, p.83-93, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v16n1/09.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.

ALMEIDA, Maria Elisa Grijó Guahyba de; MAGALHÃES, Andrea Seixas. Escolha Profissional na Contemporaneidade: Projeto Individual e Projeto Familiar. **Revista Brasileira de Orientação profissional**, Jul/Dez., v.12, n.2, p.205-214, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v12n2/08.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2016.

AMATUZZI, Mauro Martins. **Por uma psicologia humana**. São Paulo: Editora Alínea, 2008.

AMATUZZI, Mauro Martins. Psicologia fenomenológica: uma aproximação teórica humanista. **Estudos de Psicologia**, v.25, n.1, p.93-100, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v26n1/a10v26n1.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2017.

BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt; GONDIM, Sônia Maria Guedes. **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BRASIL, CNE/CES. **Resolução N. 7, de 31 de março**, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991. Acesso em: 12 set. 2015.

BRASIL, CNE/CES. **Resolução N. 5, de 15 de março**, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991. Acesso em: 13 set. 2015.

BRASIL, CNS/CONEP. **Resolução N. 466, de 12 de dezembro**, 2012. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 18 out. 2016.

CECCHETTINI, Eliane El Baddouy. Introdução. In: VERAS, Marcelo (org.). **Inovação e métodos de ensino para nativos digitais**. São Paulo: Atlas, 2011, p.1-18.

DAYCHOUM, Merhi. **40 + 10 ferramentas e técnicas de gerenciamento**. São Paulo: Brasport, 2013.

DUARTE, Maria Eduarda. Inovação em orientação e aconselhamento de carreira: mitos e realidade. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v.16, n.2, p.111-121, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v16n2/03.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2017.

FARIA, Liliana; LOUREIRO, Nazaré. Aconselhamento de carreira multicultural: abordagens teóricas e implicações para a prática. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Jan/Jun., v.16, n.1, 2015, p.11-21. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v16n1/03.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2016.

FLEURY, Sônia. Psicologia e saúde: fortalecer a construção de sujeitos e eliminar desigualdades injustas. In: GONDIM, Sônia Maria Guedes; CHAVES, Antônio Marcos (orgs). **Práticas e saberes psicológicos e suas conexões**. Salvador: UFBA, 2011, p.267-300.

HALL, Douglas Tim. Protean careers of the 21st century. **Academy of Management Executive**, v. 10, n.4, p.8-16, 1996. Disponível em: <http://117.28.242.66/media/031102/kzxx/article09.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2017

MACÊDO, Shirley. **Clínica humanista-fenomenológica do trabalho**: a construção de uma ação diferenciada diante do sofrimento no e por causa do trabalho. Curitiba: Juruá, 2015.

MACÊDO, Shirley. Aconselhamento de carreira no contexto da educação superior: promovendo cidadania na universidade pública. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, 6, 2016, Juazeiro, BA. **Anais [...]**. Juazeiro, BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco, 2016. CD-ROM

MACEDO, Shirley; SOUZA, Gledson Wilber de; LIMA, Monzitti Baumann Almeida. Oficina de desenvolvimento da escuta: prática clínica na formação em psicologia. **Revista da Abordagem Gestáltica**, Goiânia, v. 24, n. 2, p. 123-133, ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18065/RAG.2018v24n2.1>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672018000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 set. 2018.

NOVAES, Adriano. Coaching e o desenvolvimento de competências empresariais. In: VERAS, Marcelo (org.). **Inovação e métodos de ensino para nativos digitais**. São Paulo: Atlas, 2011, p.36-43.

PENNISI, Roberta. M. C.; PENNISI FILHO, Rosário Rogério. As ferramentas de *coach* no desenvolvimento de competências específicas e outras diferenciações para a educação superior. **Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia**, v.2, n.6, p.68-76, 2011. Disponível em: <http://www.observatorium.ig.ufu.br/pdfs/2edicao/n6/5.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2015.

SANTOS, Anelise Schauruch; SOUTO, Danielle da Costa; SILVEIRA, Katia Simone da Sailva; PERRONE, Claudia Maria; DIAS, Ana Cristina Garcia. Atuação do psicólogo escolar e educacional no ensino superior: reflexões sobre práticas. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Set/Dez., v.19, n.3, p.515-524, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193888>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00515.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

SOUZA, Laura Vilela; SCORSOLINI-COMIN, Fábio. Aconselhamento de carreira: uma apreciação construcionista social. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 12, n. 1, p.49-60, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v12n1/07.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

Recebido: 13/10/2018

1ª Revisão: 12/12/2018

Aceite final: 13/05/2019

**A PEDAGOGIA EMPRESARIAL NO ÂMBITO DAS ORGANIZAÇÕES DO
CONHECIMENTO: UMA REVISÃO DE LITERATURA**

***THE ENTREPRENEURIAL PEDAGOGY IN THE FRAMEWORK OF KNOWLEDGE
ORGANIZATIONS: A LITERATURE REVIEW***

***LA PEDAGOGÍA EMPRESARIAL EN EL ÁMBITO DE LAS ORGANIZACIONES DEL
CONOCIMIENTO: UNA REVISIÓN DE LITERATURA***

Verônica Maria Neto Lopes

vera.ne@hotmail.com

Especialista em Gestão Pública e em Gestão de Recursos Humanos
Professora da Faculdade São Francisco de Juazeiro- BA (FASJ)

Andreza Maia Silva Barbosa

andreza.psicologia@gmail.com

Mestre em Psicologia
Professora da Faculdade Irecê (FAI)

RESUMO

O referido trabalho trata-se de uma revisão de literatura na qual buscou-se pontos congruentes de autores que discutem a Pedagogia Empresarial como nova perspectiva de aprendizagem no âmbito das Organizações do Conhecimento (OC). Destaca-se a importância da aprendizagem continuada no repertório dessas organizações diante do atual cenário de mudanças e transformações pelas quais passam as instituições do século XXI. Nesse sentido, a Pedagogia Empresarial ou Andragogia Empresarial traz uma profunda discussão sobre o papel do pedagogo empresarial, sendo este considerado de suma importância para o desenvolvimento de habilidades e na promoção da criatividade e inovação, as quais devem ser primordiais no desenvolvimento de competências, de modo que as organizações possam realizar a sua missão e manterem-se estrategicamente posicionadas em um mercado cada vez mais competitivo e dinâmico.

Palavras-Chaves: Pedagogia Empresarial. Andragogia Empresarial. Organizações do Conhecimento. Pedagogo empresarial. Competências.

ABSTRACT

This work is about a literature review where we sought the congruent points of authors that discuss the Business Pedagogy as a new perspective of learning in the scope of knowledge

organizations. The importance of continuous learning in the repertoire of these organizations is highlighted in view of the current scenario of changes and transformations undergone by institutions of the 21st century. In this sense, the Business Pedagogy or Andragogy brings a deep discussion about the role of the business pedagogue, which is considered of utmost importance for the development of skills and the promotion of creativity and innovation, which should be paramount in the development of skills, so that organizations can fulfill their mission and remain strategically positioned in an increasingly competitive and dynamic market.

Keywords: Business pedagogy. Business andragogy. Knowledge organizations. Business pedagogue. Skills.

RESUMEN

Este trabajo se trata de una revisión de literatura donde se buscó puntos congruentes de autores que discuten la Pedagogía Empresarial como nueva perspectiva de aprendizaje en el ámbito de las Organizaciones del Conocimiento (OC). Se destaca la importancia del aprendizaje continuado en el repertorio de esas organizaciones ante el actual escenario de cambios y transformaciones por el que pasan las instituciones del siglo XXI. En este sentido, la Pedagogía Empresarial o Andragogía Empresarial trae una profunda discusión sobre el papel del pedagogo empresarial, siendo este considerado de suma importancia para el desarrollo de habilidades y en la promoción de la creatividad e innovación, que deben ser primordiales en el desarrollo de competencias, de modo que las organizaciones puedan realizar su misión y mantenerse estratégicamente posicionadas en un mercado cada vez más competitivo y dinámico.

Palabras-Claves: Pedagogía empresarial. Andragogía Empresarial. Organizaciones del conocimiento. Pedagogo empresarial. Habilidades.

INTRODUÇÃO

Vive-se a Era do conhecimento ou Era da informação, um cenário repleto de mudanças e constantes transformações, em que a figura do humano, da pessoa, com todas as suas habilidades, competências e anseios por novos conhecimentos e satisfações pessoais, é o grande impulsionador de todos esses avanços (CHIAVENATO, 2010). Nesse panorama, sobretudo, diante dos modos mais recentes de se conceber a ciência

administrativa, surge a Pedagogia Empresarial e a figura do pedagogo no âmbito das organizações ou instituições.

Como uma nova área do conhecimento, a “proposta da Pedagogia Empresarial é ajudar as empresas a aprender a aprender, isso a partir da concepção da educação continuada, ou seja, para um mundo em constantes mudanças” (ABRANTES, 2009, p. 94-95). Assim, faz-se necessário desvincular-se do antigo paradigma de organizações tradicionais e centralizadoras – as quais repousam sobre o padrão newtoniano/cartesiano e apoiar-se em um novo modelo holístico, no qual deve haver a integralização de todos os departamentos, constituindo um todo indivisível e sinérgico (ANGELONI, 2005).

Essa realidade, portanto, constitui-se o novo desafio do século XXI, diante do qual as organizações não comportam mais estilos de administração baseados num modo reducionista e fragmentado de perceber as coisas. Nesse sentido, os próprios modos e estilos de administração têm buscado novas abordagens que consigam dialogar e mesmo apontar quais as decisões mais acertadas para que cursos de ações sejam promovidos, no sentido de satisfazer as necessidades dessas novas organizações, tornando-as produtivas, à medida que conseguem adaptar-se a essa nova realidade (WAGNER; HOLLENBECK, 2012).

Outro ponto diz respeito à identificação e satisfação das necessidades das pessoas que compõem as organizações, ou seja, os seus funcionários. Isso porque tanto as organizações como as pessoas têm objetivos que precisam ser satisfeitos. “As organizações necessitam de pessoas para fazê-las funcionar, alcançar objetivos e oferecer resultados, mas por outro lado, as pessoas necessitam de organizações para trabalharem, autorrealizarem-se e ganharem a vida” (CHIAVENATO, 2010, p. 15).

Como delimitação do estudo para um melhor conhecimento das questões tão diversas e complexas que envolvem o contexto empresarial, o referido trabalho estruturou-se em uma pesquisa bibliográfica, tendo como objetivo fazer uma revisão sobre a Pedagogia Empresarial, discutindo a importância dela no âmbito das Organizações do Conhecimento (OC).

Outro ponto diz respeito à Andragogia Empresarial, a qual constitui-se o campo de estudo que procurará integralizar o saber necessário das pessoas em seu ambiente de trabalho,

haja vista que ela trata da educação de adultos. Juntamente com ela, encontra-se a figura do novo profissional das organizações, qual seja: o pedagogo empresarial que, a partir das perspectivas presentes no modo de agir das Organizações do Conhecimento, pode contribuir grandemente para que elas e seus funcionários possam atingir os seus objetivos.

MÉTODO

O referido artigo buscou compreender a Pedagogia Empresarial e a figura do pedagogo empresarial, diante de uma nova perspectiva da função administrativa no repertório das Organizações do Conhecimento (OC). Para tanto, elaborou-se uma revisão de literatura a partir das principais fontes bibliográficas a tratarem sobre a temática, tendo em vista a escassez de artigos acadêmicos que abordem essa questão. Para Gil (2016, p. 30), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Desse modo, o trabalho estruturou-se da seguinte maneira: no primeiro momento, buscou-se discutir a Andragogia Empresarial e aprendizagem continuada; no segundo momento, aborda-se o Paradigma Holístico e a Gestão do Conhecimento; logo em seguida, debate-se sobre a Avaliação de desempenho nas organizações, Educação corporativa e desenvolvimento organizacional ante a perspectiva sistêmica, e, por último, é apresentado um panorama comparativo entre os pontos de vistas de alguns autores sobre a Pedagogia Empresarial.

ANDRAGOGIA EMPRESARIAL E APRENDIZAGEM CONTINUADA NO CONTEXTO DAS ORGANIZAÇÕES DO CONHECIMENTO

A Andragogia Empresarial compõe a ciência ou o campo de estudos voltado totalmente para o desenvolvimento e a educação dos adultos, sendo esse um processo contínuo de técnicas e metodologias de ensino corporativo que busque, sobretudo, elevar o

nível de conhecimento de uma organização. “A educação continuada compreende a aprendizagem, principalmente entre adultos, como é o caso de funcionários de uma empresa” (ABRANTES, 2009, p. 93). A educação, assim, torna-se o foco constante. Como afirma Brandão (1981), ela acontece em diversos lugares, em espaços formais e não formais, podendo ocorrer em organizações sociais na transmissão do conhecimento de uma geração a outra.

Diferentemente do foco centrado no professor, a Andragogia busca um modelo de ensino em que o aluno (no caso o adulto) tenha participação ativa em sua aprendizagem (SILVA, 2009). Para isso, o uso da prática ou do concreto deve prevalecer sobre os modos de ensino unicamente conceituais, pois é a partir da prática que se retém por mais tempo os conhecimentos adquiridos. Nesse sentido, Abrantes (2009 p. 97) destaca que “a Andragogia tem de privilegiar a prática, ou melhor, tem de ir do abstrato para o concreto. Lembra mais e aprende mais aquilo que se faz”.

Sendo assim, a atuação do pedagogo empresarial pode dar-se em todos os setores da empresa, diretamente na promoção do conhecimento e desenvolvimento das habilidades das pessoas em seu ambiente de tarefas, podendo tais habilidades serem descritas da seguinte forma: “Equacionar problemas, relacionar-se com os outros, aprender a aprender, ter iniciativa, trabalhar como membro de equipes, administrar o seu próprio tempo, conhecer a si próprio e ter perseverança (CHIAVENATO, 2010, p. 70). Portanto, é no contexto do aprendizado constante e a partir das práticas de treinamentos voltados para uma cultura de geração de conhecimento que o pedagogo empresarial deve pautar suas ações de desenvolvimento dos colaboradores em seu ambiente de trabalho.

Não cabe ao pedagogo empresarial alterar processos ou estabelecer modelos de tarefas, mas, sim, acompanhar a pessoa adulta, auxiliando-a, ajudando-a e promovendo sua aprendizagem em seu contexto profissional. Da mesma forma que o faz um pedagogo com uma criança em seu desenvolvimento educacional e na sua aprendizagem. Por isso mesmo, é bastante discutido que o termo correto a ser empregado ao profissional que desempenha esse mesmo papel no âmbito das instituições profissionais deveria ser andragogo empresarial e não

pedagogo. Nas palavras de Abrantes (2009, p. 95), “[a] Andragogia refere-se à educação de adultos, em oposição à pedagogia, que se refere à educação de crianças e jovens”.

A Andragogia Empresarial, assim, compreende a atuação desse profissional que, por meio de uma educação continuada e corporativa e através de programas e processos, visa a uma educação que vai além de uma formação acadêmica e técnica, pois compreende também a aplicação de conhecimentos pedagógicos em educação. Todavia, um ponto fundamental a ser lembrado é que a atuação do pedagogo não deve reservar-se apenas ao desenvolvimento de conhecimentos e a técnicas, mas também a atitudes. Isso porque a proposta pedagógica deve ser também centrada no desenvolvimento de aprendizagens significativas. Corroborando essa ideia, Silva (2009) destaca que, como ciência, a função da Pedagogia Empresarial é desenvolver e trabalhar a parte intelectual, social e afetiva de todos que estão ligados à empresa. Para Abrantes (2010, p. 169), “[a] Pedagogia e Antropogogia¹ empresária depende totalmente da ação das pessoas, assim sendo, três fatores são fundamentais para a educação, o treinamento e a mudança de comportamento: motivação, liderança e comunicação”.

Nas organizações tradicionais, o treinamento era focado em preparar pessoas para a tarefa, apenas. Todavia, muitas mudanças ocorridas no contexto dos negócios, desde a época da industrialização, têm levado os administradores a repensarem suas práticas gerenciais. As áreas de gestão de pessoas, agora, precisam educar para o trabalho e não apenas treinar para tarefas específicas. O termo “educar” pressupõe mudança de comportamento, no sentido de práticas e atitudes que promovam um ambiente em que as pessoas se envolvam e se ajudem constantemente, tendo em vista não unicamente a sua função, mas o alcance dos objetivos da organização como um todo. Almeida e Costa discutem o pedagogo empresarial como sendo esse profissional que, atuando no interior das organizações e em correlação com a área de Gestão de pessoas, colabora para um ambiente propício à aprendizagem e à educação constantes. “O pedagogo passa a ganhar espaço dentro das empresas, na área de desenvolvimento de recursos humanos, onde trabalha com treinamento de pessoal, formação

¹ Velasco (2017) apresenta que o termo Antropogogia vem do grego, significando a educação do homem de uma forma geral, em qualquer etapa de sua vida e em qualquer fase de seu desenvolvimento psicobiológico, em função de sua vida natural, social e ergológica.

de mão de obra, capacitação em serviços, oficina, reuniões, seminários [...]” (ALMEIDA; COSTA, 2012, p. 04).

A Era do conhecimento ou Era da informação exige que o profissional do século XXI seja alguém com capacidade de compreender a empresa como um todo e não apenas o seu departamento ou tarefas específicas. Nesse sentido, surge a figura do especialista-generalista, que, para Angeloni (2005, p. 15), “é o profissional moderno das organizações do conhecimento, nas quais ele sabe tudo sobre a sua área de trabalho, mas não é um apedeuta em outras áreas da organização”.

A aprendizagem organizacional da Era do conhecimento, além de prezar pelo desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade, compreende uma educação corporativa com foco nos negócios e no desenvolvimento tecnológico (WAGNER; HOLLENBERG, 2012). Sendo assim, a capacidade de acompanhar a inovação tecnológica está atrelada, sobretudo, à capacidade de absorção rápida às constantes transformações do ambiente, de modo que quanto menor for o tempo de reação às mudanças muito mais rápido uma empresa pode sobressair-se frente a seus concorrentes (KOTLER, 2002).

França (2015) discute que as organizações que aprendem buscam em seu ambiente, tanto interno quanto externo, conhecer as mudanças, situar-se e adaptar-se em um contexto de diferentes demandas. Procura, portanto, compreender o seu público alvo e o mercado em que atua, buscando satisfazer as necessidades de seus clientes, sabendo que o entendimento adequado deles é ponto fundamental para o alcance de sua visão.

Robbins (2005, p. 436) afirma que “[u]ma organização que aprende é aquela que desenvolve a capacidade de mudar e de se adaptar continuamente”. Portanto, da mesma forma que as pessoas, as organizações também podem aprender. Assim, as pessoas que compõem uma organização ou instituição são o seu verdadeiro aporte de capital intelectual. Para Chiavenato (2009, p. 03), “[o] capital intelectual significa inteligência competitiva e representa um ativo intangível que a contabilidade moderna tem dificuldade de manipular por meio de seus procedimentos tradicionais”. Desenvolver, portanto, um ambiente onde elas

possam aprender e dividir seu conhecimento torna-se imprescindível para o sucesso de qualquer empresa.

Nessa perspectiva, tais organizações também já compreenderam que a aprendizagem é fundamental para mantê-las competitivas e inovadoras. Isso porque:

A aprendizagem organizacional é a capacidade de criar novas ideias multiplicada pela capacidade de generalizá-las por toda empresa. A aprendizagem organizacional corresponde, assim, à forma pela qual as organizações constroem, mantêm, melhoram e organizam o conhecimento e a rotina em torno de suas atividades e culturas, a fim de utilizar as aptidões e habilidades da sua força de trabalho de modo cada vez mais eficiente (ANGELONI, 2005, p. 83).

Assim sendo, diante de toda a dinâmica que molda o contexto tão imprevisível e mutável do mundo empresarial, a aprendizagem constante deve tornar-se parte da cultura das empresas. Mas, sobretudo, deve-se compreender que pessoas, ou seu capital intelectual, são os seus mais valiosos recursos, pois é por meio delas que a empresa pode cumprir a sua missão e atingir seus objetivos.

O PARADIGMA HOLÍSTICO E A GESTÃO DO CONHECIMENTO

O fator humano nas organizações, também denominado capital intelectual, representa a intangibilidade nas empresas e tem-se tornado a peça fundamental (não que antes não o fosse) para o sucesso das organizações, principalmente no que diz respeito à capacidade de elaborar, criar, inovar e reinventar novas propostas, processos, projetos e estruturas (ANGELONI, 2005).

Ainda de acordo com a autora, no que diz respeito à visão sistêmica ou holística, a nova administração deve pautar suas ações a partir de um entendimento que corrobore o ambiente de instabilidade, incerteza e imprevisibilidade.

As organizações modernas estão enfrentando ambientes extremamente dinâmicos, provocando alterações radicais no modo de serem gerenciadas. O sucesso para esse impasse está na capacidade que as pessoas da organização têm de aprender a aprender o novo e de

desaprender o passado, o obsoleto, ou seja, fundamentalmente há uma reconceitualização dos modelos mentais de cada indivíduo, refletindo por conseguinte na própria mudança de atitude da organização como instituição constituída (ANGELONI, 2005, p. 02).

No passado, o centro da administração pautava-se no controle administrativo, no sentido de se fazer cumprir tudo o que era previamente determinado. Desse modo, o processo era totalmente engessado, estabelecido da cúpula para a base, sem nenhuma participação das pessoas que deviam executá-lo. Nas palavras de Chiavenato (2012), “[a] organização era concebida como uma máquina dotada de peças e engrenagens, um arranjo rígido e estático de peças” (p. 50). Isso porque o ambiente em que as organizações operavam – e abre-se aqui um paralelo à Era clássica da administração – era predominantemente estável e previsível. Hoje, ao contrário, em pleno século XXI, na sociedade do conhecimento, o cenário é outro: as organizações precisam aprender a conviverem com mudanças, com adaptações e com novas tendências de negócio que surgem quase que diariamente (CHIAVENATO, 2010).

Complementando essa ideia, Zayas *et. al.* (2012) apontam que, na sociedade do conhecimento, também chamada de sociedade da informação, as pessoas deveriam adquirir, desenvolver, melhorar e atualizar as suas competências para a promoção pessoal, social e individual.

O mundo globalizado, portanto, dita novas diretrizes para todos os estilos gerenciais nas organizações. Assim, as pessoas deixam de ser consideradas como meras executoras de tarefas e passam a ser vistas como o agente principal dessas mudanças. Desse modo, torna-se importante reconceituar estruturas, processos e projetos, de forma que as pessoas interajam dinamicamente nesse novo contexto, para que as organizações tenham sucesso. Além disso, também é primordial discutir a qualidade de vida e satisfação das pessoas dentro das empresas.

Nesse cenário, portanto, a Pedagogia Empresarial deve buscar unir todos os conhecimentos dentro das organizações, para que as pessoas produzam satisfatoriamente para novas demandas de produtos e serviços – atreladas à plena satisfação de clientes internos e externos (CLARO; TORRES, 2012).

Ainda concernente à Pedagogia Empresarial e sua correlação com os princípios da atual gestão, vale destacar as considerações de Figari (2018):

A Pedagogia Empresarial fornece as ferramentas políticas e técnicas para transpor os princípios de gestão contemporânea e alcançar uma distribuição eficaz no trabalho diário. Trata-se de um espaço para a implantação de conhecimentos técnicos fornecidos pelos trabalhadores, mas também do conhecimento corporativo do qual derivam formas de fazer e proceder de acordo com as prescrições da administração (FIGARI, 2018, p. 111).

O conhecimento é um diferencial para melhorar a competitividade e produtividade, principalmente dentro das instituições e para conseguir os objetivos em relação aos níveis estratégicos. A Gestão do Conhecimento sintetiza processo articulado às ligações com a informação e sua aplicabilidade contextualizada, sua percepção e assimilação. “A Gestão do conhecimento reúne as condições que criam a infraestrutura, física e digital, necessária ao gerenciamento de diversos conhecimentos técnicos e pessoais espalhados no interior da empresa” (STRAUHS *et. al.*, 2012, p. 56).

Na moderna Gestão do Conhecimento a prática, por adquirir novos saberes, deve ser empregada sobre uma constante construção de modos de entender a aprendizagem sempre como algo dinâmico e que se renova a cada descoberta. E isso quer seja advinda da própria praticidade do conhecimento empírico ou mesmo de saberes sistematizados cientificamente.

Dentro dessa constante interação de saberes, faz-se necessário entender a figura do profissional que está à frente das equipes, o qual pode mesmo ser analogamente comparado ao professor, pois deve ser o responsável por instigar a sua equipe rumo a novos saberes e em busca da excelência profissional. Sobre o papel do professor ou do pedagogo empresarial no âmbito de tais instituições, faz-se de suma importância citar as observações de Perrenoud (2002):

Não privilegiamos a mesma figura do professor se desejamos uma escola que desenvolva a autonomia ou o conformismo, a abertura ao mundo ou o nacionalismo, a tolerância ou o desprezo por outras culturas, o gosto pelo risco intelectual ou a busca de certezas, o espírito de pesquisa ou o dogmatismo, o senso de cooperação ou de competição, a solidariedade ou o individualismo (PERRENOUD, 2002, p. 12-13).

A pessoa do professor, portanto, além de constituir-se como o condutor e intermediador de conhecimentos e aprendizagens no interior das escolas, agora também, sob o

enfoque da Pedagogia Empresarial e, mais especificamente, ao assumir a função de pedagogo empresarial, passa a ser o profissional das organizações, na condução de uma aprendizagem efetiva no contexto empresarial.

De acordo com Meister (1999, p. 23), as novas competências exigidas pelos empregadores nos ambientes empresariais são: “Aprender a aprender; comunicação e colaboração; raciocínio criativo e resolução de problemas; conhecimento tecnológico; conhecimento de negócios globais; desenvolvimento de liderança; autogerenciamento de carreira”. Desse modo, são muitas as cobranças e possibilidades de gerir os colaboradores a partir de tais perspectivas e propostas expostas pelo escritor. Aprender a aprender, portanto, traz uma perspectiva de autonomia e habilidades que podem e devem ser conduzidas e orientadas pelos atuais profissionais das Organizações do Conhecimento e, dentre eles, o pedagogo empresarial.

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

O foco, atualmente, da maioria das grandes e médias empresas visa que os seus colaboradores trabalhem motivados, produtivos e com ênfase nos resultados; sendo isso um desafio constante para todas as organizações. Por esse motivo, é fundamental fazer uma avaliação de desempenho de funcionários periodicamente, podendo maximizar atuações e acelerar resultados como: treinamento, aperfeiçoamento de técnicas e dinâmicas de motivação. Estes são os objetivos de treinamentos dos avaliadores de desempenho, conforme Bergamini e Beraldo (2013):

Interligar os objetivos organizacionais aos de Recursos Humanos para comprometer um ao outro; deixar evidente o que pretende com a avaliação; explicar detalhadamente a técnica para desenvolver e estimular atitudes, corrigir erros e situá-los diante da responsabilidade que lhes cabe; cuidar do clima organizacional, visando os pontos fortes da equipe; preparar os entrevistadores para o feedback dos avaliados (p. 58).

Nesses passos são verificados o planejamento e o que se pretende com o treinamento que pode ser guiado pelo pedagogo, com base também em psicologia do comportamento humano.

Concernente à aprendizagem constante, há uma grande importância da aplicação da avaliação de desempenho. Por meio dela, é possível fazer uma análise panorâmica e profunda sobre as equipes de trabalho e cada colaborador de forma individual (BERGAMINI; BERALDO, 2013).

Chiavenato (2009) destaca que a avaliação de desempenho é uma apreciação sistemática do desempenho de cada ocupante do cargo, bem como de seu potencial de desenvolvimento. Sabe-se, portanto, que as técnicas de avaliação de desempenho podem variar entre organizações ou mesmo entre cargos. Todavia, é importante também salientar que ela corresponde a um processo dinâmico e procura também integrar colaboradores e gerentes, de modo que as competências possam ser verificadas no alcance dos objetivos organizacionais (DUTRA, 2016).

Várias técnicas e instrumentos podem ser utilizados para a avaliação do desempenho humano. Abaixo, segue quadro demonstrativo de alguns instrumentos discutidos na obra de Bergamini e Beraldo (2013).

Quadro 01

Instrumentos da avaliação de desempenho	Especificações de cada tipo	Aspectos gerais dos instrumentos
AVALIAÇÃO DIRETA OU ABSOLUTA	<ul style="list-style-type: none"> • Relatórios verbais • Relatórios escritos • Gráficos analíticos • Padrões descritivos • Listas de verificação 	<ul style="list-style-type: none"> • O chefe descreve verbalmente o comportamento dos subordinados. • O superior resume por escrito sua avaliação sobre o trabalho do funcionário. • Limita a liberdade do avaliador. Apenas coloca-se um “x” no item a ser avaliado. • É indicado quando há um elevado número de avaliados em empresas de porte grande. • Sua utilização é rara entre as empresas, pois requerem prática dos avaliadores.
AVALIAÇÃO RELATIVA OU POR COMPARAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de classificação • Comparação binária ou por partes • Sistema de avaliação forçada 	<ul style="list-style-type: none"> • É a mais rudimentar forma. Os avaliados ficam em grupos, do melhor para o pior. • Cada indivíduo de um grupo é comparado a outro do mesmo grupo, em traços e características de desempenho. • É utilizado quando se tem um número elevado de avaliados (40 ou mais) a serem comparados a partir de muitas

Fonte: Adaptado de Bergamini e Beraldo (2013).

A avaliação de desempenho constitui-se, assim, importante ferramenta para que os avaliadores possam identificar pontos a serem melhorados no desempenho da função, bem como identificar traços e características de comportamentos, quando realizada por profissional competente. Por meio desse método, é possível deixar claro, aos colaboradores, o que a entidade e seus gestores esperam e valorizam em seus profissionais e o que pensam a respeito de seu rendimento. Outro ponto interessante sobre a avaliação de desempenho diz respeito à sua evolução, a qual deixa de ser de forma individual e passa a ser realizada em rede, ou avaliação 360°. A avaliação em rede torna-se importante por propiciar a oportunidade de dar e receber *feedback*, ampliando as possibilidades de se aumentar a eficácia empresarial (GRAMIGNA, 2007).

A avaliação de desempenho humano, passa, assim, de um enfoque unilateral para uma abordagem com diferenciados enfoques, proporcionando uma maior integração, por utilizar-se de variadas fontes para a avaliação de seus funcionários. Corroborando esse pensamento, Donato *et. al* (2013) ressalta que a avaliação de desempenho 360° torna-se mais objetiva, pois baseia-se em metas, sendo necessário que elas sejam conhecidas por seus avaliadores, bem como o grau de realização de seus colaboradores.

Os líderes participativos costumam também sugerir mudanças que influenciam comportamentos e atitudes. Para Chiavenato (2010), a avaliação do desempenho é o processo que mede os estímulos esperados dos funcionários, sendo, assim, o grau em que ele alcança os requisitos do seu trabalho. Para o autor, a avaliação de desempenho tem, ainda, os seguintes objetivos: (i) permitir condições de medição do potencial humano; (ii) permitir o tratamento dos recursos humanos como importante vantagem competitiva para a organização e (iii) fornecer oportunidades de crescimento e de efetiva participação de todos os membros da organização, levando-se em conta tanto os objetivos organizacionais quanto os individuais de cada funcionário.

O desempenho humano precisa ser qualificado em todos os sentidos, para que a organização tenha competitividade para atuar e se sair bem em um ambiente de trabalho cada dia mais competitivo. Assim, o desempenho humano pode também ser utilizado como critério para que as organizações validem e selecionem melhor os seus programas de desenvolvimento (ROBBINS, 2005). Além disso, contribui para a identificação de possíveis falhas e pontos que necessitam de melhoria, reconhecendo comportamentos inadequados, os quais podem ser alvos de planejamentos de melhoria e desempenho profissional.

EDUCAÇÃO CORPORATIVA E DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL ANTE A PERSPECTIVA SISTÊMICA

Diante das constantes mudanças pelas quais passam as sociedades contemporâneas e as organizações que nelas estão inseridas, a Educação Corporativa (EC) tem se tornado cada vez mais presente no âmbito das instituições que primam pela inovação, criatividade, adaptabilidade e pelo aperfeiçoamento constante de seus funcionários. Isso, tendo vista que os clientes estão cada vez mais exigentes e que as empresas precisam constantemente atendê-los de forma eficaz.

A Educação Corporativa compreende atitudes políticas por parte da organização que pretende atuar no desenvolvimento de seus colaboradores, em uma perspectiva que ultrapassa os treinamentos unicamente voltados para o desempenho das tarefas nos cargos. De acordo com Luz e From (2016), a Educação Corporativa procura desenvolver habilidades voltadas para o aprendizado constante, promovendo a criatividade, autonomia, liderança e iniciativa dos funcionários.

Acompanhando as premissas da Educação Corporativa (EC), o Desenvolvimento Organizacional (DO) tem a perspectiva de, a partir da implantação e disseminação da cultura do aprendizado, proporcionar um papel de destaque à organização em linhas gerais. À medida que ela cresce e se desenvolve em seu mercado, procura consolidar-se nele a partir de práticas de aperfeiçoamento da qualidade oferecida aos seus clientes e funcionários.

O Desenvolvimento Organização engloba questões ligadas aos valores humanos e ao planejamento de alcance dos objetivos da organização. Para Robbins (2005), o enfoque no Desenvolvimento Organizacional deve atentar para os seguintes valores: (i) respeito pelas pessoas; (ii) confiança e apoio; (iii) equalização do poder (iv); confrontação; (v) participação.

Em se tratando dos novos estilos de gestão, no enfoque dado à abordagem sistêmica e à visão holística, bem como na valorização das pessoas no ambiente de trabalho, entende-se que os tópicos relacionados acima constituem-se requisitos primordiais tanto para a implantação da Educação Corporativa quanto para o Desenvolvimento Organizacional.

Compreende-se, assim, o Desenvolvimento Organizacional (DO) e a Educação Corporativa (EC) como dispositivos políticos, pelos quais as ações dos administradores nos variados níveis hierárquicos corroboram estilos de liderança em que todos os departamentos da organização e todos os funcionários direcionam suas ações de modo a compartilharem comportamentos voltados à aprendizagem constante no ambiente macro da organização (OLIVEIRA, 2009).

Assim, a abordagem sistêmica e a visão holística devem fazer parte da própria cultura organizacional, levando todos a se posicionarem de forma colaborativa frente ao conhecimento global dos negócios da empresa, sobretudo conhecendo a sua missão e visão.

CONVERGÊNCIAS DA PROPOSTA DE PEDAGOGIA EMPRESARIAL NO QUE DIZ RESPEITO ÀS MUDANÇAS DE COMPORTAMENTOS

O quadro abaixo apresenta pontos discutidos por alguns autores sobre a Pedagogia Empresarial.

Quadro 02. pontos discutidos por alguns autores sobre a Pedagogia Empresarial.

AUTORES	PONTOS DISCUTIDOS
---------	-------------------

ABRANTES (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar apoio da família e amigos; • Estudo de qualificação profissional; • Pensamento positivo; • Planejar pensamentos e ações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Persistência; • Boa saúde e bem-estar pessoal; • Autodisciplina e respeito; • Economizar e não desperdiçar.
CLARO&TORRES (2012)	<ul style="list-style-type: none"> • Formação completa: física, psico e cognitiva; • Educação corporativa como processo abrangente; • Enfoque na intuição, visão coletiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligência moral, espiritual e emocional; • Trabalhar conteúdos amplos com os trabalhadores.
SILVA (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Espírito de liderança; • Orientação para o cliente; • Orientação para os resultados; • Comunicação clara e objetiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidade e adaptabilidade; • Criatividade e produtividade; • Iniciativa e pró-atividade; • Aprendizagem contínua.
FIGARI (2018)	<ul style="list-style-type: none"> • Criar identificações fortes de funcionários com a corporação; • Visão de “talentos” e seu desenvolvimento; • Estratégia de treinamentos é questão fundamental na estratégia geral dos negócios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alinhamento do colaborador ao projeto global da instituição (cidadão global); • Estrutura organizacional ágil e flexível; • Formação e gestão de competências de modo global; • Ênfase na noção “central” do território pedagógico deslocado para a esfera produtiva.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Percebe-se, a partir desses pontos, que os assuntos correlacionados, tanto a formação acadêmica e profissional quanto alguns padrões de comportamentos, são apresentados e descritos pelos autores como essenciais para a prática da aprendizagem continuada no âmbito das organizações. A partir dessas inferências e diante também das características dialogadas

sobre as Organizações do Conhecimento, sobretudo na obra de Angeloni (2005), entende-se que a Pedagogia Empresarial, enquanto um novo campo do conhecimento da ciência administrativa, traz uma nova perspectiva de aprendizagem que pode contribuir grandemente para o sucesso dos negócios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A moderna administração compreende a forma de ver, atuar e sentir como as pessoas, os processos e procedimentos podem ser cada vez mais integrados na realização dos objetivos da organização e de seus colaboradores. Administrar uma instituição no século XXI significa, sobretudo, estar aberto a mudanças e à aquisição de novos conhecimentos. A pesquisa realizada, pois, buscou verificar quais as relações existentes e os pontos de vista em comum entre a Pedagogia Empresarial e o profissional dessa área na concretude da realização de objetivos das Organizações do Conhecimento e dos colaboradores que as integram.

A partir dos levantamentos realizados, pôde-se compreender melhor o papel e a função do pedagogo empresarial, bem como dialogar sobre os novos rumos da moderna administração, a qual pode ser contemplada com melhor clareza quando observadas as práticas administrativas e as interações entre as pessoas na busca de objetivos nas Organizações do Conhecimento.

Nesse complexo contexto em que se encontram as organizações, a liderança deve assumir um novo papel, no qual a atenção dada aos recursos materiais e tangíveis cede lugar para as pessoas que compõem o ambiente de trabalho. São elas que aprendem constantemente, e pela acumulação de seu conhecimento e pelo desenvolvimento de novas habilidades conseguem colocar a instituição ou organização em que trabalham em destaque diante do mercado competitivo.

Como as pessoas são o principal ativo de uma organização, a Pedagogia Empresarial surge como um campo de estudos que visa contribuir, dentro das organizações, no sentido de promover uma cultura de aprendizagem contínua e na valorização das pessoas. O pedagogo empresarial é o profissional que procurará trabalhar as competências e habilidades requeridas

pelas organizações. E, aqui, em destaque, as Organizações do Conhecimento compreendem, de fato, a quebra do “velho paradigma”. Tal paradigma cede espaço ao novo, ao criativo, ao imprevisível. Portanto, se o novo contexto é imprevisível, instável e complexo, agora necessitam utilizar-se também da intuição das pessoas e de novas habilidades que se aperfeiçoam a cada dia.

Sendo assim, tem-se que a discussão trazida sobre a Pedagogia Empresarial, revisada nos autores pesquisados, e o papel do pedagogo nas Organizações do Conhecimento convergem em pontos e aspectos que se completam; no sentido de que as atuais instituições precisam de estilos de liderança que prezem pela criatividade, por inovação e por um ambiente que seja propício à aprendizagem constante. E, nesse sentido, a figura do pedagogo empresarial, com preparação e abordagem voltada para a aprendizagem continuada, denota esse novo profissional das instituições do século XXI.

Outras observações importantes sobre a pesquisa tratam das dificuldades encontradas no que diz respeito à literatura e a pesquisas existentes na área, haja vista que a Pedagogia Empresarial é um campo relativamente novo e pouco discutido, por conseguinte, demanda mais estudos.

Ao mesmo tempo em que esse fator tenha se tornado um ponto de limitação da pesquisa, elenca-se que o trabalho aqui proposto pretende contribuir de forma a agregar conhecimentos, mediante a escassez de literatura na área, assim como abre espaço para novas pesquisas, de modo que o assunto Pedagogia Empresarial possa ser exaustivamente debatido e empreendido nos meios acadêmicos e profissionais.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, José. **A Pedagogia Empresarial nas organizações que aprendem**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

ALMEIDA, Luciana Inês Seehaber; COSTA, Gisele Maria Tonin da. **Pedagogia Empresarial: a importância da valorização humana da empresa**. In: REI – Revista de Educação do Ideal. Vol. 07, n. 15, junho, 2012.

- ANGELONI, Maria Teresinha. **Organizações do Conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 2005.
- BERGAMINI, Cecilia Whitaker; BERALDO, Deobel Garcia Ramos. **Avaliação de Desempenho Humano na Empresa**. 4. ed. 13. reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 1. ed. Brasiliense, 1981.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos: como incrementar talentos na empresa**. 7. ed. rev. e atual. Barueri, SP: Manole, 2009.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Desempenho Humano nas Empresas: como desenhar cargos e avaliar o desempenho para alcançar resultados**. 6. ed. rev. e atual. Barueri, SP: Manole, 2009.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Iniciação à Administração de Recursos Humanos**. 4. ed. Barueri, SP: Manole, 2010.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Princípios da Administração: o essencial em teoria geral da administração**. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2012.
- CLARO, José Alberto Carvalho dos Santos; TORRES, Mariana de Oliveira Fernandes. **Pedagogia Empresarial: a atuação dos profissionais da educação na gestão de pessoas**. In: Revista Contra Pontos – Eletrônica, vol.12, n. 2, p. 207-216/ maio-ago. 2012.
- DONATO, José; KUBO, Edson; PEREIRA, Raquel; OLIVA, Eduardo. **Repensando a lógica de avaliação de desempenho individual: um estudo empírico em um Banco de Desenvolvimento no Nordeste do Brasil**. In: Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-44642013000400006. Acesso em: 28.09.2019.
- DUTRA, Joel Souza. **Gestão de Pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2016.
- FIGARI, Silvia. **Formación de los trabajadores y disputa de saberes en grandes corporaciones del sector automotriz y siderúrgico: la pedagogía del management**. In: Trabajo y Sociedad Sociología del trabajo - Estudios culturales - Narrativas sociológicas y literarias NB – Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas, 2018.
- FRANÇA, Ana Cristina Limongi. **Práticas de Recursos Humanos: conceitos, ferramentas e procedimentos**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2015.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2016. 184p.

GRAMIGNA, Maria Rita. **Modelo de Competência e Gestão dos Talentos**. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

KOTLER, Philip. **Marketing de Serviços Profissionais: estratégias inovadoras para impulsionar sua atividade, sua imagem e seus lucros**. 2. ed. Barueri, São Paulo: Manole, 2002.

LUZ, Marcello Costa; FROM, Danieli Aparecida. **Pedagogia Empresarial e Educação Corporativa: O pedagogo na empresa para quê?** In: *Vitrine Prod. Acad.*, Curitiba, v.4, n.2, p.183-195, jul/dez. 2016.

MEISTER, Jeanne C. **Educação Corporativa: A Gestão do Capital Intelectual Através das Universidades Corporativas**. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e práticas**. 22. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

PERRENOUD, Phillippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o destino da avaliação**. Porto Alegre: Armed Editora, 2002.

ROBBINS, Stephen P. **Comportamento Organizacional**. 11 ed. São Paulo: Pearson, 2005.

SILVA, Natasha Hermida Pereira Castro da. **Pedagogia Empresarial: uma nova perspectiva de trabalho**. São Gonçalo - RJ: UFRJ, 2009.

STRAUHS, Faimara do Rocio; PIETROVSKI, Eliane Fernandes; SANTOS, Gilson Ditzel; CARVALHO, Hélio Gomes de; PIMENTA, Rosângela Borges; PENTEADO, Rosângela de Fátima Stankowitz. **Gestão do Conhecimento nas organizações**. São Paulo: Aymara, 2012.

VELASCO, Robinson Fernando Cárdenas. **La Antropogogía como ciencia de la educación permanente del ser humano en la formación profesional docente**. *Retos de la Ciencia*, 1(2), pp. 150-160, 2017.

WAGNER, John A.; HOLLENBECK, John R. **Comportamento Organizacional: criando vantagem competitiva**. São Paulo: Saraiva, 2012.

ZAYAS, Emilio Lopes-Barajas; SÁNCHEZ, Isabel Maria Ortega; NAVAS, Maria Del Carmen Ortega; GOMES, Maria José Albert. **O paradigma da Educação Continuada**. Porto Alegre: Penso, 2012.

Recebido: 21/10/2018
1ª Revisão: 12/12/2018
Aceite final: 05/06/2019



e-ISSN: 2177-8183

**A NATUREZA DA CIÊNCIA NO ENSINO DAS CIÊNCIAS EM PORTUGAL NA
PERSPECTIVA DE PESQUISADORES PORTUGUESES**

*THE NATURE OF SCIENCE ON SCIENCE TEACHING IN PORTUGAL ON PORTUGUESE
RESEARCHERS PERSPECTIVE*

*NATURALEZA DE LA CIENCIA EN LA EDUCACIÓN CIENCIAS EN PORTUGAL EN
PERSPECTIVA INVESTIGADORES PORTUGUESES*

Anderson Camatari Vilas Boas
anderson.avb@gmail.com

Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática
Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf, Brasil

Marinez Meneghello Passos
marinezmp@sercomtel.com.br

Doutora em Educação para a Ciência
Professora Sênior da Universidade Estadual de Londrina – UEL, Brasil

Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa
nilzacosta@ua.pt

Doutora em Educação
Professora Catedrática da Universidade de Aveiro – UA, Portugal

Marcos Rodrigues da Silva
mrs.marcos@uel.br

Doutor em Filosofia
Universidade Estadual de Londrina – UEL, Brasil

RESUMO

Esta investigação, de natureza qualitativa, teve por objetivo evidenciar a percepção de pesquisadores portugueses a respeito de como ocorre, ou por quais motivos não ocorre, o ensino da Natureza da Ciência (NdC) nas salas de aula do Ensino Básico (EB) e do Ensino Secundário (ES). O objeto de estudo foram sete entrevistas audiogravadas com pesquisadores portugueses, que eram docentes universitários com experiência em formação de professores e com publicações que relacionam História da Ciência (HC) ou História e Filosofia da Ciência ou NdC ao ensino. As entrevistas foram transcritas e analisadas segundo a metodologia da Análise Textual Discursiva. Os resultados mostraram que a NdC não é ensinada, salvo em alguns casos raros e pontuais, quase sempre relacionados com a participação de estudantes ou pesquisadores da universidade. Para os casos em que ocorre o ensino da NdC, ela é abordada via discussões com ênfase em aspectos interdisciplinares das ciências ou via atividades orientadas pelo método do ensino por investigação ou pelo uso de HC nas aulas. Já para os casos em que a NdC não faz parte do ensino praticado nas salas de aula, foram identificadas seis dificuldades inter-relacionadas, seja por ocorrerem simultaneamente ou por influenciarem umas às outras: a formação docente, a academia (os pesquisadores, a universidade, a comunidade científica), o sistema educacional e o currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, as influências

político-econômicas sobre a educação, os materiais didáticos (ou indisponíveis ou de baixa qualidade), e o próprio professor (desqualificado, sobrecarregado, desinteressado, desvalorizado).

Palavras-chave: Natureza da Ciência. História e Filosofia da Ciência. Ensino Básico e Secundário de Portugal. Abordagens. Dificuldades.

ABSTRACT

This qualitative research had the objective of evidencing the perception of Portuguese researchers about how occurs, or why not occurs, the teaching of the Nature of Science (NoS) in the classrooms of middle (MS) and high school (HS). The object of study was seven interviews recorded in audio with Portuguese researchers, who were university teachers with experience in teacher training and with publications that relate History of Science (HoS), or History and Philosophy of Science, or NoS to teaching. The interviews were transcribed and analyzed according to the Discursive Textual Analysis methodology. The results showed that the NoS is not taught, except in some rare and specific cases, almost always related to the participation of university's students or researchers. For these cases in which NoS is taught, it is approached through discussions with an emphasis on interdisciplinary aspects of the sciences, or through activities guided by the method of teaching by investigation, or by the use of HoS in classes. For the cases where NoS is not part of classroom teaching, six interrelated difficulties have been identified, either because they occur simultaneously or because they influence one another: teacher training, the academy (the researchers, the university, the scientific community), the educational system and curriculum of MS and HS, the political-economic influences over education, didactic materials (or unavailable or of low quality), and the teacher himself (disqualified, overburdened, disinterested, devalued).

Keywords: Nature of Science. History and Philosophy of Science. Portugal's Middle and High School Education. Difficulties. Approaches.

RESUMEN

Esta investigación, cualitativa, destinadas a destacar la percepción de los investigadores portugueses en cuanto a cómo se produce, o por qué razones no se produce, la enseñanza de la naturaleza de la ciencia (NDC) en las aulas de educación básica (EB) y Enseñanza Secundaria (ES). El objeto de estudio de siete eran de audio grabado entrevistas con investigadores portugueses, que eran profesores universitarios con experiencia en la formación del profesorado

y las publicaciones relacionadas con la Historia de la Ciencia (HC) o Historia y Filosofía de la Ciencia o la enseñanza de NDC. Las entrevistas fueron transcritas y analizadas según la metodología del análisis textual discursivo. Los resultados mostraron que la NdC no es enseñada, salvo en algunos casos raros y puntuales, casi siempre relacionados con la participación de estudiantes o investigadores de la universidad. Para los casos en que ocurre la enseñanza de la NdC, es abordada a través de discusiones con énfasis en aspectos interdisciplinarios de las ciencias o por actividades orientadas por el método de enseñanza por investigación o por el uso de HC en las clases. En los casos en que la NdC no forma parte de la enseñanza practicada en las aulas, se identificaron seis dificultades interrelacionadas, ya sea por ocurrir simultáneamente o por influenciarse unas a otras: la formación docente, la academia (los investigadores, la universidad, la comunidad científica), el sistema educativo y el currículo de la Enseñanza Básica y de la Enseñanza Secundaria, las influencias político-económicas sobre la educación, los materiales didácticos (o indisponibles o de baja calidad), y el propio profesor (descalificado, sobrecargado, desinteresado, desvalorizado).

Palabras clave: Naturaleza de la Ciencia. Historia y Filosofía de la Ciencia. Educación Básica y Secundaria de Portugal. Enfoques. Las dificultades.

INTRODUÇÃO

A inserção, no ensino das ciências, de assuntos referentes à História da Ciência (HC) e à História e Filosofia da Ciência (HFC), aos quais a Natureza da Ciência (NdC) está intimamente relacionada, vem sendo discutida em diversas reformas curriculares de inúmeros países no último século (MATTHEWS, 1995, 2015).

Em Portugal, entre 1999 e 2002, foi realizado um estudo de abrangência nacional, coordenado pela Sociedade Portuguesa de Física e pela Sociedade Portuguesa de Química, com a finalidade de apresentar um panorama sobre a situação do ensino desses assuntos e avaliar a implementação do currículo, assumindo-os por disciplinas. Participaram do estudo aproximadamente 1.500 professores do Ensino Básico (EB) e do Ensino Secundário (ES), distribuídos por quase um terço das escolas de todo o território continental. O resultado foi publicado em uma obra intitulada *O Livro Branco da Física e da Química* (MARTINS *et al.*,

2002).

O currículo vigente na época desse estudo trazia elementos relacionados a questões que dizem respeito à HFC, no que concerne às suas finalidades e objetivos gerais (MARTINS *et al.*, 2002). Foi constatado que, de modo geral, essas finalidades e objetivos não estavam sendo atingidos, principalmente, segundo os professores: pois eles não eram importantes; faltava-lhes tempo para cumprir o programa, que era muito extenso e inadequado à faixa etária dos alunos; os alunos tinham dificuldades de aprendizagem e baixos aproveitamentos; faltava motivação profissional para os professores, devido às condições de trabalho, além de apoio científico e pedagógico, ausência de dignificação da profissão e baixos salários (MARTINS *et al.*, 2002, p.188).

No que diz respeito à HFC, as recomendações deste estudo (MARTINS *et al.*, 2002) foram para maior flexibilidade dos currículos em todos os níveis de escolaridade e, para reforçar, na formação inicial e continuada de professores, as componentes relacionadas às inter-relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), à HC, e à Epistemologia da Ciência, visto que estas praticamente não faziam parte das aulas dos professores que participaram da pesquisa, e também representavam uma das principais deficiências dos programas e currículos de formação da época.

Passados mais de 15 anos da publicação do estudo, nos quais reformas curriculares aconteceram e programas de formação de professores mudaram, ainda restam dúvidas sobre se as mudanças sugeridas chegaram às salas de aula do EB e do ES e, por fim, se a NdC ou a HFC estão sendo ensinadas. A investigação, cujos resultados serão aqui apresentados, incide sobre tais dúvidas, buscando responder à seguinte questão de pesquisa: Quais são as percepções dos pesquisadores portugueses a respeito do ensino da Natureza da Ciência nas salas de aula do Ensino Básico e Secundário? Cabe destacar, neste momento, que essa mesma questão foi feita para pesquisadores brasileiros atuantes em áreas similares aos pesquisadores portugueses, e cujos resultados já foram publicados (VILAS BOAS; PASSOS; SILVA, 2018).

Para encontrar respostas para este problema, recorremos a entrevistas com pesquisadores portugueses com experiência na formação de professores e em investigações que relacionem HFC ou NdC ao ensino, com o intuito de levantar suas percepções, oriundas da experiência profissional que possuem a respeito de como a NdC está sendo ensinada nas salas de aula do EB e do ES, ou por quais motivos ela não está sendo ensinada.

Na próxima seção apresentaremos os argumentos que defendem a inserção de discussões de temas relacionados à NdC no ensino das ciências, assumindo-a como um conhecimento relacionado à HFC, e mostrando que, ainda que com ressalvas, ela está presente no currículo português.

Na terceira seção do artigo descrevemos os procedimentos metodológicos adotados para a coleta e a análise dos dados e alguns destaques referentes à Análise Textual Discursiva (ATD).

Na quarta seção trazemos diversas informações relativas aos dados coletados e aos resultados analíticos, pois a completude de todos os dados e dos movimentos de análise torna-se inviável inserir em um artigo.

Por fim, na última seção, retomamos nossa questão de pesquisa e trazemos as conclusões e as considerações finais a que chegamos deste processo investigativo.

NATUREZA DA CIÊNCIA: ALGUNS ARGUMENTOS

Nesta seção procuramos apresentar a fundamentação teórica que sustentou o desenvolvimento desta pesquisa, cujos resultados aqui trazemos. Inicialmente, dedicamo-nos à NdC e seu ensino, definindo-a e argumentando favoravelmente à sua inclusão no ensino. Em seguida, trazemos informações sobre a presença da NdC nos currículos portugueses, a fim de

significar o questionamento que realizamos: como ocorre o ensino da NdC nas salas de aula portuguesas de EB e de ES?

Para Lederman (2007, p.833), a “NdC refere-se à epistemologia da ciência, à ciência como uma forma de conhecimento, ou aos valores e crenças inerentes ao conhecimento científico e ao seu desenvolvimento”. Seu grupo (LEDERMAN *et al.*, 2002; LEDERMAN, 2007) apresenta uma lista de aspectos da NdC¹, junto de textos com suas definições², que consideram como consenso sobre quais características da ciência e do conhecimento científico são importantes que os estudantes aprendam.

Já para Matthews (2012), a ciência é um empreendimento humano, historicamente imbuído na busca por uma verdade, que possui várias características: cognitivas, psicológicas, éticas, estruturais, sociais, culturais, políticas etc., todas elas valiosas e úteis para o entendimento da NdC, por identificarem uma família de similaridades, as quais garantem que diferentes empreendimentos possam ser chamados de científicos. No que se refere ao ensino da NdC, ele faz duras críticas ao uso de listas consensuais, por acreditar que elas limitam as discussões e acabam se tornando mantras que os estudantes repetem sem compreender. Como alternativa, ele propõe a seleção de expressões³ que representem características do empreendimento científico a serem discutidas com base em referenciais históricos, sociológicos e filosóficos adequados.

¹ A lista é a seguinte: i) A natureza empírica da ciência; ii) Teorias e leis científicas; iii) A natureza criativa e imaginativa do conhecimento científico; iv) O conhecimento científico é subjetivo, carregado de teorias; v) A incorporação social e cultural no conhecimento científico; vi) O mito do método científico; vii) A natureza provisória do conhecimento científico.

² Aqui, devido às limitações quanto à extensão do artigo, trazemos somente o título de cada aspecto, sem tecer considerações a respeito da definição que seus autores deram a cada um deles.

³ A título de exemplo listamos algumas dessas expressões, com base em Matthews (2012): idealização, realismo e construtivismo, matematização, questões e valores sociocientíficos, visões de mundo e religião, modelos, experimentação, método, criatividade, teorias e leis, comunidade, comunicação, provisoriedade, feminismo.

Desta maneira, a NdC está relacionada, mas não é idêntica, à HFC, como afirma McComas (2008) e complementam McComas, Clough e Almazroa (1998):

[...] um terreno híbrido e fértil, que combina aspectos de vários estudos sociais da ciência, incluindo a história, sociologia e filosofia da ciência, combinada com a pesquisa das ciências cognitivas, como a psicologia, em uma rica descrição de como a ciência é, como funciona, como os cientistas operam como um grupo social e como a própria sociedade direciona e reage aos empreendimentos científicos (MCCOMAS; CLOUGH; ALMAZROA, 1998, p.4, tradução nossa).

Os investigadores da NdC, portanto, não estão preocupados com o mundo natural, que é uma tarefa da ciência, mas sim com o entendimento, por meio de diferentes lentes (entre elas a História, a Sociologia, a Filosofia) de como a ciência funciona, como ela se desenvolve, o que a distingue de outros empreendimentos humanos, qual o papel do cientista e da comunidade científica etc. (MCCOMAS; CLOUGH; ALMAZROA, 1998).

Desde o início do século passado, a História, Filosofia e Sociologia da Ciência (HFSC) têm sido discutidas e inseridas, ainda que de forma pontual, entre orientações e reformas curriculares de vários países, visando um aprendizado que vai além dos conhecimentos e das técnicas da ciência, e que permita uma compreensão *sobre ciências* (MATTHEWS, 1995; MCCOMAS; CLOUGH; ALMAZROA, 1998; LEDERMAN, 2007). Não se trata, no entanto, de substituir os conteúdos de ciências por conteúdos sobre HFSC. Os argumentos favoráveis a estas inserções são vários.

A partir de Matthews (1995, 2015) podemos listar algumas razões que mostram os benefícios dessa inserção nos currículos: i) A HFC permite uma melhor compreensão dos conceitos científicos por apresentar a forma como se desenvolveram e se aperfeiçoaram; ii) A HFC dá uma dimensão mais humana e compreensível ao processo de idealização da ciência, tornando-a digna de apreciação por si mesma; iii) Há um valor intrínseco na compreensão de certos episódios da HC como as Revoluções Científicas; iv) Os estudos da HFC fornecem subsídios filosóficos para que os professores compreendam melhor as terminologias de sua disciplina, como por exemplo, “leis”, “teorias”, “causas”, “modelo”, “fato”, “evidência”,

“problema científico”; v) A HFC desmascara o dogmatismo de muitos manuais e livros didáticos, apresentando um caráter social da ciência; vi) A HFC humaniza a ciência, apresentando as idiossincrasias pessoais dos cientistas e os embates da comunidade científica; vii) A HFC apresenta a interdisciplinaridade presente nas ciências.

Da mesma forma, Driver *et al.* (1996) nos apresentam cinco classes de argumentos sobre por que compreender a NdC é importante:

Argumento Utilitário: compreender a NdC é necessário para que as pessoas entendam a ciência e gerenciem objetos e processos tecnológicos que encontram na vida cotidiana.

Argumento Democrático: compreender a NdC é necessário para que as pessoas entendam questões sociocientíficas e participem de processos de tomada de decisão.

Argumento Cultural: compreender a NdC é necessário para apreciar a ciência como um elemento principal da cultura contemporânea.

Argumento Moral: aprender sobre a NdC pode ajudar a desenvolver uma compreensão sobre as normas da comunidade científica, incorporando compromissos morais de valor geral.

Aprendizagem das Ciências: compreender a NdC auxilia no sucesso da aprendizagem dos conteúdos científicos (DRIVER *et al.*, 1996, p.15-20, grifos do autor, tradução nossa).

No que diz respeito ao contexto educacional português, estes argumentos parecem ter surtido efeito, visto que, desde a época do *Livro Branco da Física e da Química* (MARTINS *et al.*, 2002), pelas análises nele apresentadas, é possível perceber que a HC, HFC e a NdC já estavam presentes no currículo oficial. Após a publicação desta obra, reformas curriculares ocorreram, mas a presença da NdC se manteve.

Segundo Paixão e Figueiredo (2012, p.6), “os programas de Física e Química [...] evidenciam uma explícita e clara orientação de CTS, no sentido de promover o conhecimento e compreensão sobre a NdC defendida pelas filosofias contemporâneas da ciência”. Para Coelho da Silva e Cuiça Sequeira (2006), nos programas das disciplinas de Biologia e Geologia do ES a presença da NdC está vinculada a uma perspectiva pós-positivista, não há uma orientação sobre como abordar a NdC, e não há referência sobre sua importância para os cidadãos que pretendam seguir carreiras científicas. Já no que diz respeito

ao currículo de Ciências Naturais do EB, após analisarem os documentos oficiais portugueses e espanhóis, Fernandes, Pires e Villamañán (2015) concluíram que em ambos, relativamente à

natureza do conhecimento científico (história da ciência; carácter não dogmático do conhecimento científico; características e trabalho dos cientistas...) são **poucas** e, na generalidade, **implícitas** as referências sugeridas. **Omitem aspectos relacionados com a epistemologia, a natureza e a história da ciência e a evolução do conhecimento científico. Também não esclarecem acerca das questões éticas e morais relacionadas com o trabalho dos cientistas e das pressões que pode sofrer.** [...] Nos DOP [documentos oficiais portugueses] surge uma única contribuição explícita que apresenta o conhecimento científico de uma forma não dogmática, informando que a sua construção é fruto de trabalho coletivo e tem carácter provisório e evolutivo (FERNANDES; PIRES; VILLAMAÑÁN, 2015, p.253, grifo nosso).

Embora não se possa questionar a presença da NdC no currículo português, de acordo com os autores supracitados, a forma como ela é apresentada pelo currículo ainda precisa ser melhorada.

Nesta seção, com base na literatura, definimos o que é a NdC, apresentamos argumentos defendendo sua presença no ensino, e mostramos que, ainda que com ressalvas, ela está presente no currículo português. Na próxima seção, como foi anunciado, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados para a coleta e análise de dados assumidos para o desenvolvimento da pesquisa, cujos resultados aqui descrevemos.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS⁴

Esta investigação, de carácter qualitativo e interpretativo, teve como base de suas análises a transcrição de entrevistas realizadas com pesquisadores portugueses (que também

⁴ A presente pesquisa faz parte do projeto “O ensino e a aprendizagem de ciências e matemática em sala de aula e em ambientes informais”, coordenado pelo pesquisador Sergio de Mello Arruda, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética (Número do CAAE: 57663716.9.0000.5231. Número do Parecer: 1.666.360). Todos os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

eram, na época, docentes universitários). Para selecionar os pesquisadores adotamos os seguintes critérios: ser docente universitário com experiência na formação de professores e ter publicações que abordassem o assunto NdC (ou HFC) e o ensino das ciências. A busca pelos pesquisadores ocorreu da seguinte maneira: nas páginas dos centros de investigação e dos programas de doutoramento da área de Ensino das Ciências, ou HC, ou HFC, visualizou-se a lista de investigadores a eles vinculados, e pesquisou-se na internet o currículo de cada um deles, e nos casos em que foi encontrado um currículo⁵, esse foi lido a fim de verificar as publicações e a experiência profissional do pesquisador. Em caso de atendimento aos critérios estabelecidos, foi feita uma tentativa de contato via *e-mail*, com o convite para conceder uma entrevista, explicitando os objetivos da pesquisa.

De um total de doze tentativas de contato, foram obtidas sete respostas, todas positivas, a partir das quais foram agendadas as entrevistas, que foram realizadas de março a junho de 2017, e tinham como objetivo levantar as percepções desses pesquisadores – oriundas de seu contato direto e/ou indireto com os professores e as salas de aula do EB e do ES, tanto por meio das pesquisas que eles próprios realizaram e/ou daquelas realizadas por seus orientandos, como também devido às ações de formação inicial e/ou continuada que já promoveram – a respeito de como a NdC vinha sendo ensinada nas salas de aula, ou os motivos para que não estivesse sendo ensinada.

As entrevistas foram conduzidas conforme as orientações de Bogdan e Biklen (1994), e podem ser consideradas como entrevistas abertas, pois não possuíam um roteiro preestabelecido de questões. Nos momentos iniciais, apresentávamos a questão de pesquisa, solicitando ao pesquisador que comentasse a respeito de sua atuação profissional e expusesse suas percepções de como a NdC estava sendo ensinada no EB e no ES, ou por que não estava

⁵ Por não haver em Portugal uma plataforma similar à do currículo Lattes, em que grande parte dos pesquisadores cadastra o currículo, não foi tão simples o contato com eles, pelo menos no período em que desenvolvemos a pesquisa.

sendo abordada nas salas de aula de Portugal. Deixava-se o pesquisador falar livremente, e as perguntas seguintes eram feitas para solicitar mais detalhes sobre alguma informação que foi mencionada ou para retomar o foco da entrevista, quando se estivesse fugindo do assunto.

A duração média das entrevistas foi de 43 minutos, todas gravadas em áudio e posteriormente transcritas em sua totalidade. As transcrições foram submetidas a um processo de análise orientado pela metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2007).

A ATD, de acordo com Moraes e Galiazzi (2007), é uma metodologia analítica que consiste em um processo de três etapas. A primeira é a fragmentação do *corpus*⁶ em *unidades de significado* que representem enunciados importantes para a compreensão das questões da pesquisa. A segunda é a organização dessas unidades em *categorias*, a partir do estabelecimento de relações que as combinem em classificações que compartilhem um mesmo sentido. A categorização pode se dar por método dedutivo, indutivo, dedutivo-indutivo, ou de forma intuitiva, e

[...] além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas. Essa explicitação das categorias se dá por meio do retorno cíclico aos mesmos elementos, no sentido da construção gradativa do significado de cada categoria. Nesse processo, as categorias vão sendo aperfeiçoadas e delimitadas cada vez com maior rigor e precisão. [...] É a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.23).

Por fim, a terceira etapa da ATD consiste na *captação do novo emergente*, quando o pesquisador busca construir sua compreensão relativa ao fenômeno investigado, a partir da reflexão e crítica dos processos anteriores.

Uma vez construídas as categorias, estabelecem-se pontes entre elas, investigam-se possíveis sequências em que poderiam ser organizadas, sempre no sentido de expressar com maior

⁶ “[...] o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p.126).

clareza as novas intuições e compreensões atingidas. [...] o pesquisador pode desafiar-se a produzir 'argumentos centralizadores' ou 'teses parciais' para cada uma das categorias, ao mesmo tempo em que exercita a elaboração de um 'argumento central' ou 'tese' para sua análise como um todo (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.33).

Esse processo da ATD, de acordo com Moraes e Galiazzi (2007), não é linear, mas sim uma espécie de ciclo, em forma de espiral, no qual os processos de unitarização e categorização são revisitados (e cada retomada do processo representa um aprofundamento e não um retorno ao mesmo ponto inicial) até que se atinja um estado de saturação, quando a adição de novas unidades nas categorias já não acrescenta nem altera seus significados.

Nesta pesquisa, a etapa de unitarização consistiu em fazer recortes de trechos das entrevistas, cujo conteúdo dizia respeito a como a NdC estava sendo ensinada ou aos motivos pelos quais a NdC não estava sendo ensinada nas salas de aula do EB e do ES de Portugal.

Em função da extensão das transcrições (de 4 a 9 páginas, com fonte Times New Roman tamanho 10 e espaçamento entrelinhas simples) e da eventual necessidade de retornar ao material original para esclarecimentos, foi criado um código, atribuído a cada unidade de significado, que fazia referência à sua localização na transcrição. O código foi composto pela identificação do pesquisador português e a linha da transcrição em que se inicia o fragmento. Por exemplo, o código P05 (L402) refere-se à transcrição da entrevista do pesquisador de número 05, em um trecho iniciado na linha 402.

Para o processo de categorização, foi adotado o método intuitivo. Segundo Moraes e Galiazzi (2007), nesse método as categorias emergem como *insights*, devido à dedicação do analista na compreensão do que expõem os dados, de forma similar aos flashes de luz que surgem em um céu tempestuoso, em razão de diversos fatores atmosféricos combinados. Nesta pesquisa, este movimento de constituição das categorias deu-se em duas etapas. Primeiramente, as unidades foram separadas em três conjuntos, de acordo com seu conteúdo: afirmações sobre a presença da NdC nas salas de aula, informações sobre como a NdC estava sendo ensinada e, motivos para o não ensino da NdC nas salas de aula do EB e do ES. Em seguida, cada conjunto

de unidades foi analisado em busca de elementos que permitissem sua organização em categorias e em subcategorias capazes de sintetizar a percepção dos pesquisadores entrevistados a respeito das questões propostas, o que foi conseguido após uma série de repetições do ciclo analítico.

As categorias e as subcategorias oriundas desse processo são descritas e discutidas na próxima seção, que logo de início traz um quadro com esta organização em conjuntos, categorias e subcategorias, explicitando de antemão os resultados investigativos que pouco a pouco serão retomados em discussões para elucidar tais conclusões analíticas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dedicamos esta seção para apresentar as categorias e as subcategorias elaboradas a partir do processo de análise das transcrições das entrevistas. Cremos que essas categorias e subcategorias representam as percepções dos sete pesquisadores entrevistados a respeito da temática em questão.

Como já indicado, consideramos três conjuntos de respostas, e foi dessa forma que organizamos o Quadro 1, apresentando também as categorias e subcategorias emergentes do processo analítico. Destacamos que as marcações com X indicam a inexistência de subcategorias.

Quadro 1 – Conjuntos, categorias e subcategorias

Conjunto 01: <i>Afirmações sobre a presença da NdC nas salas de aula do EB e do ES</i>	
Categorias	Subcategorias
Afirmações positivas	X
Conjunto 02: <i>Maneiras de abordar a NdC no ensino</i>	
Categorias	Subcategorias
Como os professores abordavam a NdC	– ênfase em aspectos interdisciplinares

	<ul style="list-style-type: none"> – ensino por investigação – uso da HC
A expectativa dos pesquisadores sobre como a NdC pode ser abordada	<ul style="list-style-type: none"> – ensino por projetos ou por investigação – atividades de modelagem – uso da HC – orientações gerais para a abordagem da NdC
Conjunto 03: Dificuldades para inserir a NdC nas salas de aula do EB e do ES	
Categorias	Subcategorias
Formação docente	X
Academia	X
Sistema Educacional e Currículo	X
Influências político-econômicas	X
Materiais didáticos	<ul style="list-style-type: none"> – disponibilidade – qualidade
Professor	<ul style="list-style-type: none"> – condições de trabalho – desinteresse

Fonte: os autores

A seguir, trazemos esclarecimentos a respeito de cada uma das categorias e subcategorias emergentes, procurando dar exemplos de como elas foram evidenciadas para sustentar nossas conclusões.

No processo de análise das entrevistas para fazer os recortes que se tornaram as unidades de significado, percebeu-se que nas falas de todos os pesquisadores entrevistados havia afirmações acerca da presença da NdC nas salas de aula do EB e do ES. Estas afirmações foram separadas e, quando o ciclo de análise foi retomado a fim de construir categorias pertinentes a esse conjunto de unidades, percebeu-se que todas traziam o mesmo significado, ou seja, afirmações positivas e com ressalvas a respeito da presença da NdC nas salas de aula. Por este motivo, temos somente a categoria: afirmações positivas, em que foram alocadas as percepções dos sete pesquisadores (todos os entrevistados), quando afirmaram que a NdC está presente nas salas de aula do EB e do ES. No entanto, todos eles também foram enfáticos no seguinte aspecto: isso não é uma “prática comum”, os casos em que a NdC está presente no ensino são pontuais e carregam certas especificidades, as quais trataremos na continuidade de nossa exposição com exemplos e justificativas relatadas por eles.

P02 (L275) afirmou que há casos em que algum contexto histórico, para determinado assunto, foi levantado, ou que um episódio histórico foi levado para sala de aula, todavia reconsiderou que é um caso muito pontual. P03 (L68) indicou “haver algum trabalho, mas é mais accidental, sem se ter a consciência de que se está a trabalhar a NdC”.

Em alguns trechos das entrevistas, os pesquisadores exemplificaram os casos pontuais que têm conhecimento, mencionando o uso ou a discussão de episódios da HC, contudo fizeram questão de deixar claro que esta abordagem praticamente limitava-se àquilo que está presente nos manuais escolares ou nas indicações explícitas dos currículos, como é o caso de P02 (L280), que considera que nos níveis mais avançados de escolaridade talvez possa haver algum “trabalho mais sério”, mas somente com os temas explícitos no currículo. As falas de P03 e P05 também seguem essa mesma forma argumentativa:

Aparece muito também, como é óbvio, e com algum desenvolvimento, e aí posso admitir com um bocadinho mais [de certeza], das questões da biologia relacionadas com a evolução e com as teorias de Darwin. Aí os próprios manuais de biologia fazem parte, nenhum professor consegue escapar a alguma reflexão sobre NdC e, neste caso, da biologia e da evolução das espécies. P03 (L131)

[Os programas] sugerem alguns assuntos que possam ser abordados num contexto histórico e isso também se verifica através dos livros, dos compêndios, dos manuais de ensino [...] e quando isso acontece os professores também fazem esta referência, procuram fazer esta abordagem. Não é uma abordagem sistemática, eu diria que são casos pontuais, mas vão fazendo. P05 (L130)

Para P06, “há uma minoria de pessoas que se interessa e que utiliza o tema” (L138) e, geralmente, com indicou o pesquisador, são os que tiveram (ou têm) algum vínculo com a pós-graduação e/ou com a pesquisa. Essa ideia, de que os poucos professores que discutem NdC em suas aulas trabalham em conjunto com investigadores, também foi manifestada por P05 (L75), ao mencionar sua colaboração como orientador em uma escola para desenvolver projetos interdisciplinares. Afirmações semelhantes foram indicadas por P04 e P07:

Me parece que usam muito pouco, mas eu não posso falar por todos, falo por aqueles que eu mais conheci. Mas nós tínhamos uma abordagem muito especial no sentido que

trabalhávamos todos em conjunto, [...] com o orientador da escola, os estagiários e nós próprios, e discutíamos as ideias em conjunto. P04 (L173)

Eu tenho algumas situações e professores... felizmente existem professores [...] que trabalham com questões da NdC, e que desenvolvem... ou que na maior parte das vezes, eu penso, acompanhados por investigadores... aí está essa tal questão de trabalhar investigadores com professores, que desenvolvem práticas extraordinárias, fundamentadas na HC, na NdC. P07 (L123)

Por fim, foram identificadas nas falas de quatro depoentes (P01, P03, P04 e P05), além da afirmação positiva a respeito da presença da NdC no ensino nas salas de aula do EB e do ES, um assinalamento que reforça seus relatos: comparando como era o ensino da NdC no passado e como estava na atualidade, destacando as melhorias ocorridas.

Neste parágrafo, trazemos alguns desses comentários: P01 acredita que por mais que o tema ainda não seja muito bem desenvolvido, atualmente há uma maior preocupação, “isso hoje é mais sentido em sala de aula, e talvez mais praticado” (L59), e isso se deve à crescente preocupação, nas últimas décadas, por parte dos pesquisadores (historiadores, filósofos, educadores), de se falar sobre NdC na educação e de se produzir materiais em língua portuguesa sobre o tema (L164); P03 (L063) destacou, também, essa preocupação crescente da academia com relação à NdC; P04 (L141) afirmou que atualmente há mais materiais de boa qualidade sobre o tema e que, devido à internet, hoje é mais fácil aos professores manterem-se atualizados e aos formadores ofertarem cursos de formação continuada; P05 (L128) indicou que percebeu um aumento na procura, por parte dos professores, de cursos de formação continuada sobre HFC.

A partir dos dados apresentados nesta categoria, podemos então enunciar uma primeira resposta à nossa questão de pesquisa: na perspectiva dos pesquisadores portugueses entrevistados, considerando um contexto geral das salas de aula portuguesas do EB e do ES, a NdC estava sendo ensinada pelos professores, porém os casos eram “específicos” e “pontuais” (conforme indicado em suas falas) e que percebiam um aumento de ocorrência desses casos.

Diante desses resultados, trazemos agora as análises das respostas acomodadas no Conjunto 02 que traz informações organizadas em duas categorias: a primeira ressalta como, em suas percepções, a NdC estava sendo abordada no ensino, e a segunda comenta sobre como esses depoentes sugeririam que ela fosse abordada.

Para essa primeira categoria, pertinente ao Conjunto 02 de depoimentos, alocamos os relatos de cinco pesquisadores (P02, P03, P04, P05, P07). Após o estudo de todos os excertos ali acomodados, pudemos evidenciar três subcategorias: ênfase em aspectos interdisciplinares; ensino por investigação; uso da HC. Comentaremos cada uma delas a seguir.

A ênfase na interdisciplinaridade da ciência, em aspectos do conhecimento científico que eram transversais a várias áreas das ciências, foi mencionada como uma característica da NdC, que P05 (L75) costumava enfatizar nas atividades de estágio de formação de professores quando orientava e acompanhava a realização desses estágios em algumas escolas.

O ensino por investigação era uma abordagem usada pelos professores na qual a NdC estava inserida, e que costumava fazer parte das atividades realizadas nas escolas durante o estágio em formação de professores orientado por P07, e tratava-se de

[...] uma abordagem baseada em questionamentos, baseada em levantamento de problemas... questões... ou no confronto... confrontar os alunos com situações que são problemáticas... nunca pode ser através de perspectivas tradicionais, porque isso é apenas dar algum exemplo da HC e aí recorre-se exatamente àquilo que são as imagens distorcidas da ciência. [...] Portanto, em termos didáticos, [...] em ensino por investigação. P07 (L133)

Com relação ao uso da HC, quatro pesquisadores (P02, P03, P04, P05) citaram exemplos de casos em que a NdC estava presente nas salas de aula devido ao uso da HC pelos professores. Para P02, nos casos “raros” em que os professores do EB abordavam a NdC, eles faziam uso de HC, buscando

[...] explorar algum episódio que tenham achado piada, associado a algumas temáticas que tenham dado, explorar pontualmente um ou outro episódio que tenham gostado [...] portanto, é um episódio, [...] pontualmente podem falar como é que surgiu o conhecimento sobre aquele assunto, ou como é que o investigador terá feito sua investigação, [...] penso quiçá, pontualmente. P02 (L275)

Os demais relatos perpassaram pelas seguintes argumentações: durante a realização das atividades do estágio que ocorriam na escola, em que o uso da HC era indicado para contextualizar historicamente os conteúdos ou para aprofundar a discussão de algum aspecto da NdC, entre eles, a não trivialidade de um experimento; em momentos de colaboração com estudantes ou pesquisadores da universidade durante as aulas.

A partir de agora, vamos nos dedicar a apresentar os resultados interpretativos que dizem respeito à segunda categoria do Conjunto 02, em que agrupamos as manifestações de cinco pesquisadores (P01, P02, P03, P05, P06), relativas ao que eles acreditavam sobre como a NdC deveria ser abordada em sala de aula. A leitura criteriosa desses relatos levou-nos à emergência de quatro subcategorias: ensino por projetos ou por investigação; atividades de modelagem; uso da HC; orientações gerais para a abordagem da NdC. Assim como elaborado anteriormente, discutiremos e traremos exemplos para cada uma delas.

Pautados em suas próprias práticas e fazendo referência às disciplinas que lecionavam ou haviam lecionado (na graduação e/ou pós-graduação), nos cursos de formação continuada que ofertaram, nas orientações (de estágio e de pesquisa na graduação ou pós-graduação) que realizaram e, acreditando que suas atuações pudessem orientar seus estudantes da graduação, da pós-graduação e os professores da formação continuada quanto ao trabalho com a NdC nas salas de aula, construíram suas argumentações. As três primeiras subcategorias relatam aquilo que os pesquisadores esperavam que os professores usassem: ensino por projetos ou por investigação, atividades de modelagem, uso da HC e, que, segundo eles, os mesmos usavam. A última subcategoria acomoda os excertos em que eles destacaram orientações gerais que não diziam respeito a uma forma específica de se abordar a NdC, mas sim aos cuidados que precisavam ser tomados quando a NdC fosse abordada em sala de aula. Trazemos a seguir alguns desses destaques para ilustrar o que encontramos nas transcrições realizadas.

O ensino por projetos ou por investigação foi citado por P03:

[...] é possível fazer inovação pedagógica com atenção à NdC, com práticas que envolvam *project-based-learning*, ou *enquiry*, ou coisas do gênero, e achamos que isso é compatível, e mais compatível até, achamos nós, com eficácia cognitiva, com aprendizagem real, e com os resultados nos exames, no limite. P03 (L97)

As atividades de modelagem eram uma estratégia para abordar a NdC nos cursos de formação continuada ofertados por P06 (L33), com o intuito de levantar, discutir e argumentar sobre várias hipóteses, e que posteriormente os professores poderiam repetir com seus alunos. Uma dessas atividades, descrita por ele, consistia em estudar os diferentes modelos internos da Terra e os argumentos favoráveis e contrários a cada um desses modelos (P06 (L76)) e outra consistia em “pegar em uma série de pegadas animais que nós imaginávamos, ali naquele caso, que fossem pegadas de dinossauros, mas que podiam ser de algo da atualidade, e que depois daí fazer inferências” (L38).

Quanto ao uso da HC como forma de abordar a NdC no ensino, três pesquisadores abordaram a estratégia (P01, P02, P05), descrevendo a possibilidade com certos detalhes, que resumidamente trazemos a seguir um exemplo para cada pesquisador. P01 (L226): trabalhar com episódios históricos que envolvam cientistas menos “famosos”, mas que tiveram alguma produção e contribuição interessante, mostrando que as ideias da ciência se desenvolveram por muitos e em muitos. P02 (L150): discutir episódios históricos que envolvam polêmicas ou controvérsias, como o caso de Egas Moniz e a lobotomia. P05 (L352 e L387): trazer HC junto dos conteúdos curriculares, buscando abordar como ele se desenvolveu historicamente, para tentar criar conflitos cognitivos nos alunos devido à possível identificação de sua forma de pensar com a forma de pensar daquele momento histórico.

Por fim, como já mencionado, alguns dos fragmentos analisados diziam respeito a orientações gerais, a cuidados a serem tomados quando se pretendesse abordar a NdC no ensino. Entre eles, apontamos alguns: para P01 (L445), deve-se tomar cuidado para que a NdC não vire um algoritmo, uma sequência de passos a serem reproduzidos, ou definições a serem memorizadas; P03 (L185) defende que uma discussão sobre a NdC deva ocorrer de forma

específica (um tópico ou disciplina específico para ela) ou de forma recorrente (a NdC permeando todos os conteúdos); e para P05 (L402) deve-se evitar a ideia do aluno como “pequeno cientista”, pois não há cientistas isolados, eles se organizam em uma comunidade científica, que é muito crítica a tudo que produz.

Finalizamos neste momento nossos comentários a respeito das categorias e subcategorias emergentes das acomodações dos excertos no Conjunto 02, a partir das quais, segundo nossa percepção, convém enunciar uma segunda resposta para a questão de pesquisa que norteou essa investigação. Diante dos depoimentos coletados pode-se considerar que quando os professores abordavam (mesmo que raramente) a NdC, eles o faziam por meio de uma ênfase que considera aspectos interdisciplinares, ensino por investigação, uso da HC; e, na visão dos entrevistados, as sugestões de como isso deveria ser realizado perpassava por: ensino por projetos ou por investigação; atividades de modelagem; uso da HC; e a necessidade de considerar algumas orientações gerais para a abordagem da NdC.

Partimos agora para a apresentação dos movimentos analíticos a respeito do último conjunto resultante, o Conjunto 03, em que destacamos os motivos indicados por eles para que não ocorra o ensino da NdC nas salas de aula do EB e do ES e que denominamos por dificuldades de inserção. Desse processo interpretativo emergiram seis categorias, que representam essas dificuldades: formação docente; academia; sistema educacional e currículo; influências político-econômicas; materiais didáticos; professores; sendo que as duas últimas possuem duas subcategorias cada, disponibilidade e qualidade, condições de trabalho e desinteresse, respectivamente. Cabe lembrar, também, que essas dificuldades, de acordo com os pesquisadores entrevistados, não se apresentam de forma isolada, sendo que algumas delas possuem relações entre si. Nestes casos, ao distribuir os excertos em quadros que acomodavam essas manifestações, fomos levados a alocar alguns dos fragmentos das entrevistas em mais de uma categoria, o que não ocorreu nas acomodações dos demais conjuntos de dados, ou seja, nos fragmentos inseridos nos Conjuntos 01 e 02.

A seguir, mantendo a estrutura de apresentação dos nossos resultados, trazemos comentários e exemplos relativos a cada categoria e suas subcategorias, quando for o caso de existirem.

Três pesquisadores (P01, P02, P04) indicaram a formação de professores como um elemento que dificulta a inserção da NdC no ensino praticado nas salas de aula de ciências. Segundo eles, muitos dos professores que atuavam nas escolas não tiveram discussões sobre HFC ou HC (e conseqüentemente sobre NdC) em sua formação, fatos destacados por P02 (L357) e P04 (L190), pois no processo de formação não havia preocupação em promover reflexões sobre a ciência, mas sim em transmitir conteúdos, fazer as demonstrações e deduções necessárias, aplicar e resolver exercícios, segundo P04 (L119). E, também, conforme afirmou P04 (L138), porque muitos dos docentes destes cursos de formação tinham uma visão de ciência ingênua, não compreendendo a ciência como a HFC ou NdC compreendem. O pesquisador P01 chamou atenção para o fato de que no curso de formação de professores que atuavam como docentes, ele próprio não tinha tempo para promover reflexões sobre NdC, devido à existência de uma única disciplina (de introdução à HC, lecionada por P01) com tempo destinado para isso, e porque tais reflexões exigiam um esforço muito grande por parte dos licenciandos, visto serem muito diferentes do tipo de pensamento que estavam acostumados a ver nas outras disciplinas da formação.

Ao discorrerem sobre estas dificuldades provenientes do processo de formação inicial, os pesquisadores entrevistados acabaram por mencionar também outras dificuldades que estavam relacionadas a elas: o sistema educacional e currículo, as condições de trabalho dos professores, os materiais didáticos. P04 (L187) afirmou que os professores, por não terem tido formação adequada, acabavam por limitar sua abordagem àquilo que está (deficientemente) presente no currículo ou nos manuais escolares. P02 (L353) disse que, devido à sobrecarga de trabalho e às deficiências em sua formação, os professores não tinham tempo para estudar e elaborar seus próprios materiais didáticos.

Três pesquisadores (P02, P06, P07) indicaram a academia como algo que dificultava a inserção da NdC nas atividades de ensino dos professores do EB e do ES. Elas não estão diretamente relacionadas à formação de professores, mas sim a críticas feitas por eles à comunidade científica acadêmica e à ciência por ela produzida e que não fazem questão de apresentar ou envolver as pessoas (alunos e professores) da EB e do ES, fatos que são ratificados pela gestão da universidade ou seus departamentos.

P02 expressa um descontentamento com a universidade em que trabalha, em vista do quanto é desvalorizada a HC e a NdC, sendo que a única disciplina voltada para esse tema é a disciplina lecionada por ele, classificada como disciplina optativa (L14), e que só existe ainda por sua insistência em defendê-la. Para agravar ainda mais a situação, foram fechados os cursos de formação de professores de ciências (Física, Química, Biologia, Geologia) em sua universidade, restando-lhe apenas a formação de professores para os anos iniciais do ensino básico (L197). E, por mais que P02 insista em demonstrar a importância de se inserir HC ou NdC no ensino, não lhe é dada a oportunidade de contribuir com isso por meio da supervisão de estágios na formação de professores, tendo que se limitar à proposição de intervenções em sala de aula, à construção de materiais didáticos de apoio a serem oferecidos aos professores e futuros professores, e à oferta de cursos de formação continuada sobre o tema (L234).

P06 afirmou que a ciência tem sido feita de maneira tão rápida (atualmente), que lhe falta o espírito científico, a reflexão e a crítica que deveria fazer sobre si mesma (L111). Além disso, considerou que a comunidade de HC portuguesa é tão fechada em si mesma que se achava a “dona da verdade”, e qualquer professor (especialmente aquele que não possuísse doutoramento em HC) que procurasse usar a HC no ensino, seria “alvo de duras críticas” (L215).

Por fim, P07 apontou como elementos que dificultavam a implementação da NdC nas atividades de ensino nas salas de aula, o fato de que muitos investigadores desconheciam (ou não conheciam adequadamente) o campo no qual suas pesquisas eram desenvolvidas e/ou

aplicadas (a sala de aula do EB e do ES), pois ou não iam até lá (apenas seus orientandos é que iam a campo) ou passavam por ele somente durante a coleta, tempo insuficiente para compreender alguns aspectos do EB e do ES (L12). Esse desconhecimento gerava um distanciamento entre a comunidade científica e os professores (L77) e (L115), que resultava em produções (materiais, artigos) direcionadas para a própria comunidade científica (da qual os professores não se sentiam integrantes).

As dificuldades provocadas pela academia para a inserção da NdC nas salas de aula resvalaram, segundo os depoimentos coletados, em outras dificuldades elencadas, entre elas, o desinteresse dos professores em trabalhar com NdC em suas aulas.

Na perspectiva de cinco pesquisadores (P01, P02, P03, P04, P05), dentre os motivos que dificultavam que os professores do EB e do ES inserissem a NdC em suas aulas estava o sistema educacional e o currículo. Nesta categoria foram classificados os fragmentos das entrevistas que faziam alusão a estas dificuldades. Optou-se por manter estas duas dificuldades em uma mesma categoria devido à relação que, de acordo com os dados analisados, elas possuem entre si. Alguns exemplos que trazemos a seguir elucidam essa escolha.

De acordo com P05 (L67), a NdC não estava formalizada explicitamente nos programas das disciplinas (no currículo) e que estes, no máximo, “sugerem alguns assuntos que possam ser abordados num contexto histórico” (L150), sendo que essa HC era imprecisa e transmitia uma visão distorcida da ciência, como é o caso, por exemplo, da experiência de Oersted, apresentada como se tivesse sido algo acidental (L241).

Além disso, para P05 o currículo apresentava uma dificuldade para a inserção da NdC nas salas de aula, porque desrespeitava “determinados aspectos da construção lógica do conhecimento científico” (L211). P01 também destacou o currículo em seus depoimentos indicando-o como defasado (L420) e, P02 (L353) e P03 (L119) comentaram sobre sua extensão, justificada pela quantidade muito grande de conteúdos ali presentes.

Por outro lado, e também por conta disso, havia uma cobrança sobre os professores, uma obrigatoriedade para que cumprissem o que estava determinado no programa das disciplinas, fatos expostos por P01 (L420), P02 (L354) e P05 (L237 e L328), visto que os professores eram avaliados e precisavam justificar quando não cumpriam o programa, conforme depoimento de P02 (L367). Além disso, observou P05 (L322), o sistema de avaliação que mensurava o aprendizado dos estudantes acabava sendo determinante naquilo que era priorizado no ensino (os conteúdos científicos) e naquilo que os alunos preferiam (as aulas que os preparavam para os exames). Assim, a NdC acabava ficando em segundo plano, perdendo-se o interesse por ela, pois para trabalhar com ela teriam que atrasar ou comprometer o cumprimento do programa.

Novamente, temos uma categoria que pode justificar outra dificuldade emergente, o desinteresse dos professores pela inserção da NdC, e que, além disso, também está relacionada com a categoria dos materiais didáticos, visto que os manuais escolares costumavam ser elaborados com base naquilo que estava indicado pelo currículo.

Partimos para apresentar então mais uma das categorias: Influências político-econômicas. Nela alocamos os trechos das entrevistas de dois pesquisadores (P03, P06) em que descreveram situações que, ainda mesmo que não estejam diretamente associados à sala de aula, à escola, ao sistema educacional ou à formação de professores, influenciam o ensino dos professores nas salas de aula.

Para P06 (L160), as questões políticas, econômicas e a perspectiva neoliberal predominante na Europa, que entendem a educação como um mercado, como uma “economia do conhecimento”, cuja função é formar indivíduos com competências de valor econômico e mercadológico e, portanto, neste cenário, discussões sobre NdC (aspectos sociais ou econômicos, questões relacionadas ao financiamento de pesquisas, motivos para o subsídio de alguns projetos e outros não) educacionalmente são incômodas, são indesejadas, representam uma ameaça. Seguindo essa mesma argumentação, todavia, com outras palavras, P03 (L73)

acabou por dizer sobre a mesma coisa: que existia um poder econômico, de consumo, um cientificismo, no qual imperavam as ideias de eficácia e de aplicabilidade da ciência e da tecnologia e que, como consequência, fizeram os cientistas se tornarem extremamente competitivos (precisavam produzir muitos artigos), o que reverberava na educação em todos os seus níveis, no sentido de que o estudante precisava dominar conteúdos de ciências para que pudesse se dedicar, quase que obsessivamente, à ciência e, como consequência, não havia espaço ou tempo para as reflexões que a NdC promovia.

Esta categoria, como mostraram as falas dos pesquisadores, dizia respeito a elementos político-econômicos, influenciando a organização do currículo, do sistema educacional, reverberando, inclusive, na forma como as pesquisas eram desenvolvidas. Eis, novamente, a relação entre elas, comentada nos momentos anteriores.

Com relação aos materiais didáticos, nesta categoria foram alocados os fragmentos das entrevistas de quatro pesquisadores (P02, P04, P05, P06), cujo conteúdo fazia menção aos manuais escolares (ou livros didáticos) e outros materiais didáticos, como elementos que dificultavam a inserção da NdC nas atividades de ensino nas salas de aula, devido à dependência que os professores costumavam ter desses materiais. Basicamente, a dificuldade oriunda dos materiais didáticos se deve a dois aspectos: sua qualidade e sua disponibilidade, neste caso, diferentemente dos anteriores deste Conjunto 03 (em descrição), temos duas subcategorias.

Para P02, não havia materiais didáticos que faziam discussões sobre NdC para serem usados nas escolas, e como os professores não dispunham de tempo para estudar e elaborar os próprios materiais, isso deveria ser uma “obrigação” dos pesquisadores – a produção desses materiais (L186 e L355). Da mesma forma, P04 (L203) acreditava que havia “um déficit de materiais sobre NdC”. Essa ideia de que os professores precisavam de materiais prontos para serem usados e que quase não havia disponibilidade desses materiais foi compartilhada, também, por P06 (L86).

No que se refere aos manuais escolares existentes, em relação à NdC, eles foram apontados por P04 como “muito limitados” (L12), tentando “fugir”, como indicou P06, “[assim como os professores fogem] de situações em que houve controvérsia, em que houve debate, em que há argumentos prós e contras, das situações que não estão decididas” (L70), e não possuíam, segundo P04, uma concepção de ciência adequada, seja porque “as referências históricas são muito breves, muito descritivas, pouco vivas, nada problemáticas, como se [a evolução do conhecimento] fosse algo de natural” (L187), ou porque eles não respeitavam, conforme indicou P05, a lógica e o contexto histórico da construção do conhecimento científico ao apresentarem seus conceitos (L211).

Conforme já mencionado em categorias anteriores, a qualidade dos materiais didáticos, no que se refere à NdC, devia-se, em parte, àquilo que estava presente no currículo, e os professores que não tiveram formação adequada, conseqüentemente apresentariam dificuldade em elaborar os próprios materiais, ficando à mercê daqueles que estavam disponíveis. O que, mais uma vez, mostra-nos a relação entre as dificuldades elencadas pelos depoentes.

Por fim, chegamos à última categoria emergente dos depoimentos e que fazem parte do nosso Conjunto 03 de acomodação dos dados, o qual se dedica a discutir e apresentar as informações a respeito das dificuldades inerentes ao fenômeno que pesquisamos. Talvez esta seja a de maior importância, pois foi a única evidenciada nas manifestações dos sete pesquisadores entrevistados.

Nenhum dos depoentes ‘culpou’ os professores pela não inserção da NdC nas salas de aula, mas indicaram que seriam eles os executores dessas ações de ensino que lá ocorreriam. Desta forma, todas as dificuldades até então listadas os responsabilizariam.

Nos fragmentos das entrevistas, alocados nesta categoria, foi possível evidenciar duas subcategorias: as condições de trabalho e o desinteresse pelo tema que, segundo os relatos, eram conseqüências diretas ou indiretas de tudo que haviam manifestado anteriormente e, por

consequente, diante de nosso processo interpretativo, estão relacionados com todas as categorias anteriores.

De acordo com cinco pesquisadores P01 (L74), P02 (L186), P02 (L353), P04 (L58), P04 (L209), P05 (L322), P06 (L70), os professores encontravam-se sobrecarregados pelas atividades da rotina escolar, pelas burocracias e demais exigências do sistema educacional e pela extensão do currículo. Como eles não tiveram uma formação adequada em HC, HFC ou NdC, precisariam estudar o assunto para poder preparar suas aulas, mas eles não tinham tempo hábil para isso (afinal já estavam sobrecarregados com outros afazeres), portanto acabavam limitando-se às indicações presentes nos currículos e àquilo que os materiais didáticos apresentavam.

Por outro lado, cinco pesquisadores (P01, P03, P05, P06, P07) falaram a respeito do interesse que os professores (não) tinham pela HC, HFC ou NdC, e a (falta de) importância que eles atribuíam aos assuntos relacionados a essas áreas científicas e disciplinares. De acordo com P07 (L62), os professores não se interessavam pela NdC porque sentiam um distanciamento dos investigadores e da academia, que não os procuravam para realizar trabalhos contínuos a longo prazo, somente ações pontuais e curtas; e de acordo com P01 (L80), devido à sua idade (a idade média da população docente tem aumentado, em razão da saturação do mercado de trabalho e da idade da aposentadoria) os professores possuíam menor interesse em participar de ações de formação continuada. Além disso, os professores não reconheciam o valor da NdC, não a consideravam relevante, porque suas preocupações eram outras, devido às cobranças/exigências do sistema educacional e do currículo, conforme indicou P05 (L67), ou porque aprenderam a dar pouca importância ao tema durante sua formação inicial, quando a maioria dos professores formadores não a tinha como algo importante, segundo expôs P03 (L109).

Dentro destas mesmas considerações, P06 comentou sobre situações que vivenciou, em que os professores não deram importância ou até mesmo rejeitaram propostas de abordagem com base na HFC, nas quais ou poderiam ser discutidas diferentes perspectivas e modelos

interpretativos, ou seriam colocadas questões relativas a polêmicas ainda não totalmente resolvidas, sobre as quais havia argumentos válidos para mais de uma hipótese (L29, L52), e exemplificou uma delas, ocorrida em um curso de formação continuada que ofertou: “houve uma senhora que me disse em uma certa altura: não vai querer que eu ensine [esse modelo antigo] para esses alunos quando depois eles vão ter a necessidade de saber qual é o modelo atual!” (L31).

Como já mencionado e agora demonstrado pelos dados, esta categoria, que remete aos professores a dificuldade para a inserção da NdC nas salas de aula do EB e do ES, está relacionada a praticamente todas as outras anteriores, sendo, de fato, pelo que nos mostram os relatos, consequência delas.

Mantendo nosso padrão argumentativo para a elaboração deste artigo, retomamos, mais uma vez, a questão de pesquisa e, diante dos fatos, procuramos elaborar outra parte da resposta a ela, agora a terceira: na perspectiva dos pesquisadores entrevistados, os professores não estão inserindo a NdC em suas aulas porque eles não foram preparados para isso em sua formação inicial, inadequada no que concerne a HC, HFC e/ou NdC; porque a academia não oferece o apoio necessário; porque o currículo e o sistema educacional lhes imputam exigências demais; porque ou não há, ou são inacessíveis materiais didáticos sobre o tema que estejam prontos para serem usados, sendo os disponíveis de qualidade duvidosa; porque estão sobrecarregados pelas exigências do sistema educacional e do currículo e com isso não têm tempo, nem para estudarem algo que sua formação não lhes proveu, nem para preparar os próprios materiais didáticos; porque as políticas econômicas, cuja influência reverbera no currículo, no sistema educacional, na academia, nos pesquisadores, possui interesses que são prejudicados pelas reflexões que a NdC promove; porque, devido a vários dos motivos anteriores, os professores não se interessam e não reconhecem a importância que tem o ensino da NdC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo, por meio da literatura, a importância e os benefícios de se ter a NdC inserida no contexto das salas de aula do ensino de ciências e que, ainda que com alguns problemas, a NdC está presente no currículo português, entrevistamos pesquisadores portugueses que já realizaram pesquisas sobre HFC ou NdC e eram docentes que atuavam na formação de professores, com o intuito de captar suas percepções pessoais a respeito de como a NdC estava sendo ensinada nas salas de aula do EB e do ES, ou por quais motivos não estava.

Foram realizadas sete entrevistas, gravadas em áudio, transcritas e submetidas a uma série de ciclos de análise, de acordo com as orientações da Análise Textual Discursiva, a fim de responder à seguinte questão de pesquisa: Quais são as percepções dos pesquisadores portugueses a respeito do ensino da Natureza da Ciência nas salas de aula do Ensino Básico e Secundário?

Com base nos dados analisados, podemos enunciar as seguintes respostas a este problema: A) Na percepção dos pesquisadores entrevistados, em um contexto geral das salas de aula do EB e do ES portuguesas, a NdC era ensinada pelos professores, de forma específica e pontual, ou seja, eram pouco frequentes, todavia eles percebiam um certo aumento nessas proposições e nas discussões sobre a NdC; B) nesses casos “raros” em que ocorria o ensino da NdC, a maneira como ela era abordada pelos professores perpassava por aspectos da interdisciplinaridade da ciência, pela metodologia do ensino por investigação, pelo uso da HC para contextualizar historicamente os conteúdos ou para aprofundar a discussão de algum aspecto da NdC, inúmeros deles em colaboração com estudantes ou pesquisadores da universidade; além disso, os pesquisadores entrevistados também expressaram expectativas quanto ao tipo de abordagem que esperavam que os professores usassem quando fossem abordar a NdC. Destes manifestos destacamos: atividades de modelagem, ensino por projetos

ou por investigação, uso da HC e a preocupação com algumas orientações gerais e cuidados que precisavam ser tomados para essa abordagem; C) para os casos que, segundo os pesquisadores entrevistados, representavam a realidade de grande parte das salas de aula, em que a NdC não era ensinada pelos professores, foi possível evidenciar uma relação de dificuldades: os professores não foram preparados para isso em sua formação inicial; a academia não oferecia o apoio necessário; o currículo e o sistema educacional lhes imputam exigências demais; não havia ou eram inacessíveis materiais didáticos sobre o tema que estivessem prontos para serem usados, sendo os disponíveis de qualidade duvidosa; os professores estando sobrecarregados pelas exigências do sistema educacional e do currículo não estudavam e nem preparavam os próprios materiais didáticos para esse desenvolvimento; as políticas econômicas, cuja influência reverberava no currículo, no sistema educacional, na academia, nos pesquisadores, possuíam interesses que eram prejudicados pelas reflexões que a NdC promovia; os professores não se interessavam e não reconheciam a importância que tinha o ensino da NdC devido às demais dificuldades já relacionadas.

As conclusões a que chegamos com essa pesquisa desenvolvida são reforçadas pela literatura, na qual é possível encontrar outras pesquisas realizadas em Portugal que chegaram a resultados próximos a algumas das categorias que emergiram de nossas análises. Por exemplo: i) o próprio *Livro Branco* (MARTINS *et al.*, 2002), citado anteriormente, salienta que os professores consideravam menos importantes as finalidades que visavam a sensibilização dos alunos para a NdC por meio da reflexão sobre a HC; ii) após uma revisão de investigações que recomendavam o uso da HC no ensino de Ciências e de investigações a respeito de manuais escolares, Duarte (2007, p.97-98) constatou que: “muitos autores de manuais não prestam a atenção devida ao desenvolvimento histórico das ideias científicas. Assim, em alguns casos, os aspectos históricos são ignorados e/ou distorcidos, [...] ou tratados de uma forma muito superficial, [...] controvérsias históricas não são mencionadas [...] e o papel da comunidade científica [...] é muitas vezes omitido”; iii) após um estudo de caso com alguns professores de

ciências a respeito da implementação do currículo, a conclusão de Ferreirinho (2013) foi de que eles mostravam-se constrangidos pela falta de tempo devido a programas extensos e poucas aulas semanais para cumpri-lo, pelas abordagens contidas nas orientações curriculares em face das múltiplas dificuldades dos alunos, e pela relutância dos mesmos no aprendizado das ciências por considerarem não lhes trazer qualquer benefício ou utilidade; iv) em um estudo de caso que buscou compreender o impacto de controvérsias sociocientíficas recentes (na época) nas concepções de NdC e nas práticas de ensino de três professores de ciências, Reis e Galvão (2005) identificaram alguns fatores que dificultavam a discussão destes temas na sala de aula, entre eles, a extensão dos programas, o fato de não incluírem temas controversos, os exames nacionais centrados na memorização de conteúdos que induziam os professores a um ensino nada crítico ou reflexivo.

Por fim, embora reconhecendo os benefícios que a discussão da NdC traz para os alunos, e identificando que há alguma indicação no currículo português para trabalhá-la, na perspectiva dos pesquisadores entrevistados nesta pesquisa, isso ainda não é uma realidade nas salas de aula de ciências, e os fatores que estão dificultando isso são alarmantes, pois apontam problemas diversos e inter-relacionados, como comentado durante o artigo.

A identificação destes problemas, no entanto, permite que se apontem algumas recomendações que podem contribuir para sua solução: (i) é necessária uma melhor articulação do currículo no sentido de apresentar uma concepção de ciência (a ser ensinada) mais realista, e ser mais explícito quanto às suas orientações a respeito de como abordar a NdC; (ii) é preciso incentivar a elaboração de materiais didáticos com concepções adequadas de NdC; (iii) os professores não têm como ensinar o que não sabem nem usar abordagens que não conhecem, e é papel da formação inicial e continuada prover os professores com aquilo que precisam para suas atividades de ensino; (iv) é necessário maior incentivo no sentido de promover uma integração entre as universidades e as escolas, entre os pesquisadores e os professores do ensino básico e secundário.

Agradecimentos

Ao apoio da CAPES, por meio de bolsa de doutorado sanduíche, Edital PDSE/CAPES 19/2016, processo nº 88881.133290/2016-01, ao Centro de Investigação em Didática e Tecnologia de Formação de Professores (CIDTFF), da Universidade de Aveiro, que possibilitaram a realização da pesquisa aqui relatada e à Fundação Araucária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Porto: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

COELHO DA SILVA, J. L. J.; CUIÇA SEQUEIRA, M. J. Natureza da Ciência nos currículos de Ciências Naturais/Biologia e Geologia do contexto educacional português. *In: das Ciências: CONGRESSO DE ENCIGA*, 19., 2006. Santiago de Compostela. **Boletín** [...]. Santiago de Compostela, 2006. Disponível em:

http://www.enciga.org/files/boletins/61/natureza_da_ciencia_nos_curriculos_de_ciencias.pdf.

Acesso em: 10 jul. 2017.

DRIVER, R.; LEARCH, J.; MILLAR, R.; SCOTT, P. **Young people's images of science**. Buckingham: Open University Press, 1996.

DUARTE, M. C. A história da Ciência na educação em ciências: da investigação realizada ao seu impacto no processo de ensino-aprendizagem. **Tecné, Episteme y Didaxis**, [s. l.], n. 22, p. 86-106, 2007.

FERNANDES, I. M.; PIRES, D. M.; VILLAMAÑÁN, R. M. Análise das inter-relações CTSA nas orientações curriculares de Portugal e Espanha (10-12 anos). *In: MEMBIELA, P.; CASADO, N.; CEBREIROS, M. I. (ed.). Presente e futuro do ensino das ciências*. Ourense: Educación Editora, 2015. p. 251-255.

FERREIRINHO, A. I. **O processo de implementação do currículo nacional da ciências físicas e naturais em uma escola amadora**: perspectiva dos diferentes intervenientes. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

LEDERMAN, N. G. Nature of science: past, present, and future. *In: ABELL, S. K.; LEDERMAN, N. G. (ed.). Handbook of research on science education*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. p. 831-879.

LEDERMAN, N. G.; ABD-EL-KHALICK, F.; BELL, R. L.; SCHWARTZ, R. S. Views of Nature of Science questionnaire: towards valid and meaningful assessment of learners'

conceptions of the Nature of Science. **Journal of Research in Science Teaching**, [s. l.], v. 39, n. 6, p. 497-521, 2002.

MARTINS, A.; MALAQUIAS, I.; MARTINS, D. R.; CAMPOS, A. C.; LOPES, J. M.; FIÚZA, E. M.; SILVA, M. M. F.; NEVES, M.; SOARES, R. **O livro branco da Física e da Química**. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Física; Sociedade Portuguesa de Química, 2002.

MATTHEWS, M. R. Changing the focus: from Nature of Science (NOS) to Features of Science (FOS). In: KHINE, M. S. (ed.). **Advances in Nature of Science research**. Dordrecht: Springer Netherlands, 2012. p. 3-26.

MATTHEWS, M. R. História, filosofia e ensino das ciências: a tendência atual de reaproximação. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 164-214, 1995.

MATTHEWS, M. R. (ed.). **Science teaching: the contribution of history and philosophy of science**, 20th anniversary revised and expanded edition. 2. ed. New York: Routledge, 2015.

MCCOMAS, W. F. Seeking historical examples to illustrate key aspects of the nature of science. **Science & Education**, [s. l.], v. 17, n. 2-3, p. 249-263, 2008.

MCCOMAS, W. F.; CLOUGH, M. P.; ALMAZROA, H. The role and character of the nature of science in Science Education. In: MCCOMAS, W. F. (ed.). **The nature of science in science education: rationales and strategies**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1998. p. 3-40.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

PAIXÃO, F.; FIGUEIREDO, M. A Natureza da Ciência nos Programas do Ensino Secundário Português. In: SEMINARIO IBÉRICO / SEMINARIO IBEROAMERICANO CTS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS “Ciencia, Tecnología y Sociedad en el futuro de la enseñanza de las ciencias”, 7./3., 2012, Madri. **Anais [...]**. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos – OEI, 2012.

REIS, P.; GALVÃO, C. Controvérsias sociocientíficas e prática pedagógica de jovens professores. **Investigações em Ensino de Ciências**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 131-160, 2005.

VILAS BOAS, A. C.; PASSOS, M. M.; SILVA, M. R. A Natureza da Ciência no Ensino de Ciências no Brasil na perspectiva de pesquisadores brasileiros. **Revista de Educação do Vale do São Francisco**, Petrolina, v. 8, n. 17, p. 151-183, 2018.

Recebido: 11/02/2019
1ª Revisão: 01/04/2019
Aceite final: 10/06/2019



e-ISSN: 2177-8183

**HISTÓRIA DO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS PEQUENAS NO BRASIL:
CONCEPÇÕES, POLÍTICAS E PRÁTICAS**

*HISTORY OF THE CARE OF CHILDREN IN BRAZIL: CONCEPTIONS, POLICIES AND
PRACTICES*

*HISTORIA DE LA ATENCIÓN A LOS NIÑOS PEQUEÑOS EN BRASIL: CONCEPCIONES,
POLÍTICAS Y PRÁCTICAS*

Livia Cristina Ribeiro dos Reis

livia.reis@ifg.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Telma Aparecida Teles Martins Silveira

telma.silveira@ifg.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

RESUMO

O artigo discute a política de atendimento à criança pequena no Brasil e identifica concepções e práticas relacionadas aos modelos de atendimento. Conduzimos nossas análises à luz do Materialismo Histórico Dialético, compreendendo a Educação Infantil como um campo em permanente processo de transformação. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada através de um estudo bibliográfico e documental. Dentre o referencial teórico adotado destacam-se: Barbosa (2008); Kramer (1995); Kuhlmann Júnior (2001) e Vieira (1988). Foi possível concluir que, historicamente, a relação entre os discursos políticos e as práticas materializadas explicita diversas contradições e antagonismos. Também observamos que diferentes concepções de criança, infância e Educação Infantil se contrapõem e coexistem simultaneamente ao longo desse processo histórico.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Política Pública. Creche. Pré-escola.

ABSTRACT

The article discusses the policy of assistance to the young child in Brazil and identifies conceptions and practices related to the models of care. We conduct our analyzes in the light of Dialectical Historical Materialism, understanding Early Childhood Education as a field in a permanent process of transformation. The research, of qualitative nature, was carried out through a bibliographical and documentary study. Among the theoretical reference adopted are: Barbosa (2008); Kramer (1995); Kuhlmann Júnior (2001) and Vieira (1988). It was possible to conclude that, historically, the relation between political discourses and materialized practices makes explicit several contradictions and antagonisms. We also observe that different

conceptions of children, infancy and Early Childhood Education contrast and coexist simultaneously throughout this historical process.

Keywords: Childhood education. Public policy. Nursery. Pre school.

RESUMEN

El artículo discute la política de atención al niño pequeño en Brasil e identifica concepciones y prácticas relacionadas a los modelos de atención. Condujimos nuestros análisis a la luz del Materialismo Histórico Dialéctico, comprendiendo la Educación Infantil como un campo en permanente proceso de transformación. La investigación, de naturaleza cualitativa, fue realizada a través de un estudio bibliográfico y documental. Entre el referencial teórico adoptado se destacan: Barbosa (2008); Kramer (1995); Kuhlmann Júnior (2001); Vieira (1988). Es posible concluir que, históricamente, la relación entre los discursos políticos y las prácticas materializadas explicita diversas contradicciones y antagonismos. También observamos que diferentes concepciones de niño, infancia y Educación Infantil se contraponen y coexisten simultáneamente a lo largo de ese proceso histórico.

Palabras clave: Educación infantil. Política Pública. Vivero. Preescolar.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Educação Infantil é oficialmente reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica e constitui-se como um campo de pesquisa e produção de conhecimento. Nas últimas décadas houve um crescente movimento pelo estudo da infância em suas inúmeras possibilidades e necessidades. Atualmente uma quantidade expressiva de pesquisadores dedica-se ao estudo da infância e sua educação, estabelecendo relações com inúmeros aspectos relevantes ao aprofundamento da compreensão desse campo de pesquisa. A história das crianças pequenas e de suas infâncias, o desenvolvimento infantil, a organização do trabalho pedagógico, a formação docente e as políticas públicas direcionadas às crianças menores de seis anos estão entre os temas mais recorrentes.

Além dos estudos realizados em âmbito acadêmico, o comprometimento de outros interlocutores, tais como os gestores públicos, famílias, docentes que atuam na Educação Infantil e movimentos sociais tem sido fundamental no fortalecimento da luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada para todas as crianças menores de seis anos em nosso país.

Neste artigo discutimos a política de atendimento à criança pequena no Brasil, com o objetivo de contextualizar avanços, rupturas, contradições e tensões no âmbito da Educação Infantil no país, considerando as mudanças na economia, na política e na sociedade em geral. Pretendemos traçar um panorama que possibilite refletir criticamente sobre a trajetória da Educação Infantil brasileira.

A história não serve apenas para explicar ou justificar o que está posto na atualidade, ela nos permite ampliar conhecimentos acerca de um determinado objeto e lançar novos olhares quanto ao próprio passado, ao presente e às perspectivas futuras. Nesse sentido, a compreensão da Educação Infantil contemporânea e o exercício de problematizar algumas tendências futuras implicam o estudo da história da infância e das políticas de assistência no contexto da história do nosso país.

A análise dos elementos históricos constitutivos do atual panorama da Educação Infantil demonstra que a história do atendimento à criança pequena no Brasil está diretamente relacionada à história das políticas sociais mais amplas (AZEVEDO, 2001; ROSEMBERG, 1992). Nesse sentido, pretende-se demonstrar que a relação entre o discurso político oficial vigente em diferentes momentos históricos e as práticas efetivamente implementadas evidencia incoerências, estigmas e lacunas, demandando assim uma leitura crítica de tal realidade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pesquisar é buscar conhecer ou ampliar nossa compreensão sobre alguma coisa. Segundo Gatti (2002, p. 10), “o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento vinculado a

critérios de escolha e interpretações de dados, qualquer que seja a natureza destes dados”. Sendo assim, entendemos que o processo de pesquisa deve ser iniciado pela escolha de um caminho, de uma maneira de lidar com o objeto investigado.

Diante disso, conduzimos nossos estudos à luz do materialismo histórico dialético, o qual tem norteado inúmeras pesquisas sobre a educação da infância, compreendendo este campo como algo em permanente processo de transformação.

Segundo Barbosa (2006, p. 278), o “método dialético pode nos conduzir a outra postura na pesquisa à medida que trata de explicar e não apenas descrever processos e fenômenos”. Nessa ótica produzir conhecimento não é fazer descrição aligeirada de uma dada realidade ou isolar um fenômeno no tempo e no espaço, sendo necessário considerar elementos que vão além do que nos é aparente.

Um desafio do método dialético é construir novos olhares sobre o objeto de estudo, considerando nessas análises as relações de produção, as relações sociais e o próprio conhecimento científico. O presente estudo propõe uma pesquisa desse gênero, considerando ao longo da investigação, a historicidade, a totalidade, a contradição e a provisoriade, entendendo tais categorias como fundamentais à interpretação da realidade em que vivemos (BARBOSA, 2006).

Sabendo que a neutralidade do pesquisador e dos próprios instrumentos não é característica da perspectiva dialética de pesquisa, nossa proposta é refletir criticamente acerca do objeto de estudo escolhido. Isso implica analisar elementos que compõem a totalidade, entendendo que as partes se relacionam e se transformam reciprocamente na constituição do todo.

Discutir a história da Educação Infantil é um exercício complexo, principalmente à luz do materialismo histórico dialético, tendo em vista a necessidade de analisar os multideterminantes que envolvem o objeto de estudo visando compreender uma realidade que é contraditória e está em constante transformação. É importante salientar que,

A historicidade constitui um aspecto e, ao mesmo tempo, uma categoria teórica necessária para a desnaturalização dos conceitos de infância e educação, bem como para a compreensão das políticas atuais em educação infantil, cujas origens foram delineadas e implementadas ao longo da história brasileira (BARBOSA, 2008, p. 381).

Diante de tais pressupostos, o objetivo geral desta investigação é formular um panorama do contexto histórico que constituiu a trajetória da Educação Infantil no Brasil. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada através de estudo bibliográfico e documental. A fundamentação teórica foi realizada através da análise, discussão e reflexão de aspectos destacados por pesquisadores do campo da Educação Infantil no tocante à história e às políticas de educação das crianças menores de seis anos no Brasil. Nesse sentido, dentre o referencial adotado destacam-se: Barbosa (2008); Kramer (1995); Kuhlmann Júnior (2001) e Vieira (1988).

CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA E MODELOS DE ATENDIMENTO

No desenvolvimento de uma pesquisa no campo da Educação Infantil é necessário compreender a concepção social de criança e de infância no contexto da sociedade contemporânea. É fundamental não perdermos de vista que as concepções de criança, infância, educação e desenvolvimento infantil influenciam diretamente nos modelos de atendimento destinados às crianças pequenas. Ademais, a organização social e política e a lógica que impera no sistema produtivo também interferem significativamente nesse contexto (KRAMER, 1995).

Segundo Almeida (2010, p. 18), “As visões sobre a criança variam historicamente nos diferentes grupos e organizações sociais, bem como nas diferentes culturas”. O autor acrescenta que “tal conceito reflete e interfere nas práticas sociais e, ao longo do tempo, modifica e transforma os relacionamentos e as atitudes dos adultos diante da criança”. Nesse sentido, entendemos que além da dimensão biológica, a cultura está sempre envolvida no entendimento que se tem de criança e nas relações sociais das quais elas participam.

Nessa perspectiva, sabe-se que os termos *criança* e *infância*, em diferentes espaços e tempos, possuem significados distintos de acordo com a ideologia vigente. Uma vez que dependem do contexto em que estão inseridos, verifica-se a não existência de uma abordagem

universal de infância e de criança, visto que a sociedade e as diferentes culturas nas diferentes épocas influenciam na construção destes conceitos (KRAMER, 1995).

Entendemos a infância como o período de tempo correspondente à vivência de um conjunto de experiências próprias à condição de criança. A infância está para a criança, assim como a adolescência para o jovem, ou seja, são períodos temporais demarcados por experiências biológicas e culturais inerentes àquela fase da vida. Sobre as origens dessa noção de infância, entende-se que

A idéia de infância [...] não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (KRAMER, 1995, p. 19).

Kramer (1995) também aponta que a condição específica de uma criança ou um grupo de crianças está relacionada às classes sociais as quais estão inseridas. Sendo assim, vários aspectos da infância se diferenciam de acordo com a posição da criança e de sua família na estrutura da sociedade. Nessa perspectiva, é equivocado supor uma infância homogênea, pois são diferentes crianças, com processos desiguais de socialização. As condições objetivas de vida de cada uma estão associadas às relações de produção daquele contexto social. Diante disso, o sentimento e a valorização atribuídos à infância estão relacionados às modificações econômicas e políticas da estrutura social.

Nesse sentido, a criança e a infância devem ser analisadas segundo uma perspectiva do contexto histórico em que estão inseridas e é essa abordagem que utilizamos neste artigo.

Em estudo histórico sobre a infância e a educação infantil, Kuhlmann Jr. (2001, p. 81) afirma que no cenário mundial as instituições pré-escolares foram difundidas a partir da segunda metade do século XIX e apresentaram diversos formatos ao longo dos tempos. Segundo o autor, o surgimento e a expansão de creches, escolas maternas e jardins de infância

tanto no cenário internacional quanto no Brasil suscitaram uma expressiva diversidade de opiniões quanto à natureza que constitui tais instituições.

Conforme apontam Rizzini e Pilotti (2009) e também Kuhlmann Jr. (2001), religiosos, filantropos, políticos, médicos, empresários, educadores, juristas e assistentes sociais influenciaram na constituição dos modelos e formatos de atendimento propostos às crianças pequenas. No decorrer dessa história, observa-se que

[...] Para além das tensões e influências específicas, ocorriam articulações entre essas forças, capazes de produzir campos de composição comum, em nome da constituição de uma modernidade que não viesse a ameaçar a manutenção de privilégios sociais, em nome de uma cidadania limitada aos interesses dominantes (KUHLMANN JR., 2001, p. 101).

Nesse jogo de forças e interesses, fatores como mortalidade, desenvolvimento e nutrição infantil, o papel social da maternidade, o processo de industrialização e urbanização, o trabalho feminino, questões de ordem econômica, interesses políticos, o aumento da população e o agravamento das condições de vida das classes populares são temáticas que interagiram e influenciaram as propostas de atendimento às crianças pequenas.

Analisando-se a educação da criança pequena pautada sob um olhar histórico observa-se a delimitação de algumas abordagens na história do atendimento à infância, destacando-se: Filantropia; Médico-higienista; Assistencial(ista); Educacional (CAMPOS, 1985; KUHLMANN JR., 2001; ROSEMBERG, 1992; VIEIRA, 1988).

É importante demarcar que um determinado modelo de atendimento está diretamente ligado aos outros, pois estes constituem um processo histórico. Concordamos com Kuhlmann Jr. (2001, p. 194), quando o autor defende uma perspectiva de análise na qual “a interpretação da história deixa de ser uma linha evolutiva: se há um passado sombrio, o terreno é o da ambiguidade e não o da polaridade entre passado e presente”. De fato, em nada será benéfico apresentar o *novo* enquanto superação do *velho*, negando tudo que faz parte do passado. O atual formato de Educação Infantil existente em nosso país constitui-se enquanto síntese de elementos históricos conjugados às novas conjunturas sociais, portanto, nossas análises devem

ser críticas tanto para o passado quanto para o presente, rumo a uma educação de qualidade socialmente referenciada para todas as crianças pequenas.

As instituições coletivas de atendimento à infância apresentam momentos nos quais predominaram determinadas concepções e objetivos, entretanto, sempre existiu uma intencionalidade educativa que varia quanto ao perfil de cada instituição. Segundo Kuhlmann Jr. (2001), o fato de algumas instituições estarem associadas a órgãos assistenciais e outras vinculadas à educação não significa que somente as últimas tenham função educacional. Para o autor, todas as instituições de educação infantil tiveram um projeto educacional, cada instituição foi criada pensando em atender uma população específica, a serviço de parcelas sociais pré-determinadas. É isso que está em jogo.

Conforme registrou Kramer (1995), as origens da educação das crianças pequenas no Brasil estiveram permeadas por uma forte conotação assistencialista e compensatória, refletindo então um serviço concebido como favor concedido às populações carentes.

Por muito tempo a oferta de creches e pré-escolas foi entendida como uma espécie de caridade e não como um direito inerente à criança e sua família. Sobre essa temática, Faria (2005, p.1021) aponta que

As instituições de educação infantil têm origens totalmente distintas da escola obrigatória, pública, laica e gratuita para todas as crianças de 7 anos. Como se sabe, as primeiras creches nasceram para atender aos interesses da elite que pretendeu educar as crianças das camadas populares, já que suas mães trabalhavam e não eram suas educadoras. Essas instituições surgem como substitutas das relações domésticas maternas: são religiosas, filantrópicas e, em tempos de predominância higienista, surgem patologizando a pobreza e criando o cidadão de segunda classe, inserido no sistema. Portanto, nesse âmbito, criança era sinônimo de criança pobre.

De fato, essa não é uma característica que ficou no passado, visto que tal política de Educação Infantil concebida como um favor aos pobres ainda se faz presente, mesmo que esteja mascarada por discursos e documentos que defendem os direitos das crianças. Vivemos um momento histórico no qual os direitos das crianças e das famílias foram oficializados, entretanto, na prática ainda há muito por fazer.

No caso brasileiro a história do atendimento às crianças pequenas é marcada pela constante criação, substituição e extinção de órgãos oficiais com funções semelhantes, vinculados aos diferentes Ministérios/Departamentos públicos (KRAMER, 2006). Isso resulta na fragmentação do atendimento à população infantil, uma característica que também pode ser considerada atual (BARBOSA, 2008).

Na história da educação da criança pequena convencionou-se discutir o caso das creches/escolas maternas e dos jardins de infância/pré-escolas separadamente, até mesmo por guardarem diferenças quanto às origens de cada uma.

Muitas análises situam o caso das creches e escolas maternas através de uma trajetória permeada pela perspectiva assistencialista. Em grande medida, isso se justifica por terem surgido principalmente visando suprir às necessidades decorrentes do trabalho feminino e por atenderem crianças oriundas de famílias pobres. As análises dos jardins de infância e pré-escolas geralmente apresentam uma trajetória de dimensão eminentemente educacional visto que estas atendiam, sobretudo, crianças de famílias nobres e visavam a socialização e o cultivo de bons hábitos.

Também no Brasil as histórias dessas instituições apresentaram diferenças entre si. Entretanto, a partir de 1980 houve uma aproximação entre elas, culminando na Educação Infantil no formato atual. Nesse trabalho fizemos opção por abordar a história das creches e pré-escolas de maneira conjunta, por acreditarmos que as conquistas, os impasses e problemas que ambas enfrentaram foram diferentes, mas resultaram na construção da Educação Infantil que temos hoje.

É importante destacar que, no Brasil, o atendimento à criança pequena passou a contar com a participação mais direta do setor público a partir de 1930, o que não significou necessariamente a efetiva responsabilização pelo mesmo. Acredita-se que

Embora algumas instituições oficiais, destinadas a proteger a criança, tenham sido criadas antes de 1930, foi principalmente a partir de 1940 que o Estado brasileiro começou a se equipar de instituições e pessoal técnico para a proposição e execução de ações de cunho social, assumindo funções na área da saúde, educação, previdência e assistência (VIEIRA, 1988, p. 4).

Após 1940 o Estado passa a intervir no tocante às creches. Uma medida importante foi a criação de dispositivos legais na CLT para a instalação de creches nos locais de trabalho, compartilhando essa responsabilidade com os empregadores (VIEIRA, 1988). Também é a partir de 1940 que o Estado inicia a implantação de órgãos que se ocupassem da maternidade e da infância, organizando aparato oficial destinado à proteção das mães e das crianças. Nesse contexto as creches surgem vinculadas a essa política social de atendimento à maternidade e à infância, integrando geralmente as áreas da saúde e assistência social (VIEIRA, 1988).

Nesse cenário um órgão se destaca no atendimento à criança pequena: o Departamento Nacional da Criança (DNCr). Fundado em 1940, esse órgão público teve ampla atuação na política de atendimento à maternidade e infância no Brasil. Até meados de 1970 o DNCr ocupou posição central nesse campo e durante essa trajetória sua atuação foi direcionada por diferentes concepções norteadoras. Sobre o DNCr,

Mesmo que, nesta área, não tenha sido mais que um repassador de recursos financeiros às obras assistenciais de caráter privado e a congregações religiosas, esse órgão procurou difundir normas e conceitos para seu funcionamento adequado, segundo as concepções de puericultura e das propostas educativas baseadas na recreação. Trabalhou em consórcio com a LBA e com governos estaduais e municipais. Enfim, funcionou como verdadeiro pólo de irradiação de conceitos, ideologias, influenciando instituições privadas e públicas que se destinavam ao cuidado e educação de crianças pequenas (VIEIRA, 1988, p. 5)

Outra instituição protagonista nesse atendimento foi a Legião Brasileira de Assistência (LBA). Fundada em 1942, foi definida como um órgão misto, pois surgiu no âmbito da iniciativa privada, diante de influências da então primeira-dama Darcy Vargas e com total incentivo do Governo Federal.

Na maioria dos casos a atuação do DNCr e da LBA não se dava de maneira direta na organização de instituições de atendimento às crianças. Em grande medida as ações eram desenvolvidas de maneira indireta, ou seja, eram executadas em parceria com a comunidade ou com instituições privadas sem fins lucrativos (KRAMER, 1995; ROSEMBERG, 1992; VIEIRA, 1988). É fundamental destacar que a sistematização do planejamento de uma política de atendimento à criança pequena no Brasil ocorreu tardiamente, visto que

Até meados de 1960, o Estado não produzia planos ou programas nessa área, ou seja, não dimensionava custos, metas, não planejava a ampliação do atendimento. Respondia

unicamente a demandas isoladas, assumindo o lugar da orientação correta, da uniformização do atendimento. Sob influência da norma médico-higiênica, o DNCr procurava evitar que as creches se transformassem em mais um foco de doenças, causando mortes entre crianças pequenas (VIEIRA, 1988, p. 4).

Nesse período a criança era alvo de ações de higienistas, sanitaristas e médicos, sob as normas da vertente denominada puericultura. O higienismo tratava-se de uma corrente da medicina preocupada em divulgar práticas e hábitos de asseio e limpeza dos próprios corpos e dos ambientes físicos.

Além de uma alternativa higiênica - tendo em vista as condições insalubres em que viviam as crianças pobres - as creches se pautavam na puericultura, um conjunto de técnicas que visavam formalizar os cuidados adequados à infância (RIZZINI; PILOTTI, 2009).

A ampla discussão acerca da obediência aos preceitos higienistas foi a tônica central desse período, existindo registros confirmando que

No DNCr, onde predominava o projeto higienista, as creches eram defendidas como elemento da puericultura social, único estabelecimento capaz de combater eficazmente o comércio da criadeira. O tema do aleitamento materno e da mortalidade infantil atravessou constantemente os debates, onde a creche era defendida justamente para permitir a amamentação da criança e garantir a sua sobrevivência (VIEIRA, 1988, p. 4).

Aqui devemos nos atentar a uma questão importante: o higienismo e a puericultura apresentavam explicitamente os objetivos mencionados anteriormente, no entanto, guardavam uma intencionalidade implícita de disciplinar e moralizar mães e crianças, normatizando as relações familiares das classes populares. Sobre isso, registra-se que “ainda que não se possam negar os avanços que a puericultura trouxe para o cuidado da saúde da criança, vieram acompanhados de uma série de normas e preceitos morais que visavam limitar a mulher a seu papel de progenitora e dona do lar” (VIEIRA, 1988, p. 9).

Nos primeiros anos de Ditadura Militar, principalmente a partir de 1967, esse rigor higiênico dá lugar a propostas simplificadas de atendimento, as quais passam a criticar os modelos anteriores, por apresentarem “altos custos” e “baixas taxas de atendimento”.

A partir do final dos anos 60, o rigor higiênico exigido não será o mesmo de antes, quando o DNCr passa inclusive a planejar a ampliação do atendimento pré-escolar através de centros de recreação, que poderiam ser instalados em prédios anexos a igrejas ou em equipamentos comunitários. Propostas de creches/pré-escolas, que exigiam pessoal especializado e maior

custo de manutenção passaram a ceder lugar para propostas simplificadas de atendimento com a participação da comunidade (VIEIRA, 1988, p. 5).

Trata-se de um período de rupturas, mas também de continuidades, principalmente no que se refere à visão preconceituosa lançada sobre as crianças e famílias das classes populares.

Por parte do Estado a proposição e execução dessas ações se deram lentamente. A título de exemplo podemos citar o estudo sobre a história e as políticas da Educação Infantil em Goiás, realizado por Barbosa (2008), o qual identifica que nesse estado somente três décadas depois foram registradas instituições pré-escolares pioneiras, as quais surgiram em contextos específicos, vinculadas ao setor privado.

Não foi por iniciativa estatal que surgiram as primeiras creches em Goiânia, por exemplo, mas sim devido a iniciativas filantrópicas ligadas às instituições de caridade, tendo sido criadas as creches “Anália Franco” (1958) e “Obra do Berço” da Irradiação Espírita Cristã (1967). No âmbito dessas propostas se expressa e constitui-se uma concepção de creche como instituição predominantemente de tarefa moralizadora, atrelada à ideia de prestação de favor, de doação, distanciando-se da esfera dos direitos, favorecendo posturas descompromissadas quanto à alocação de recursos oficiais, situando as propostas de educação para crianças pequenas em um caráter emergencial e paliativo (BARBOSA, 2008, p. 382).

No período de Ditadura Militar a expansão do atendimento oficial às crianças pequenas se deu por meio de programas de educação pré-escolar. Em linhas gerais, estes programas visavam compensar carências de natureza cognitiva e nutricional das crianças pertencentes às camadas mais pobres da população. Tinham como objetivos a preparação para a escolarização de 1º grau e a estratégia de “amenizar as mazelas sociais” decorrentes da pobreza para consequentemente combater a marginalidade (KRAMER, 1995; ROSEMBERG, 1992, 1997).

Nesse período, observa-se que a criança pequena está situada em um campo minado, no bojo de um jogo de forças e disputas antagônicas, visto que é “interesse” de todos, mas não é verdadeiramente assumida por ninguém. As políticas voltadas à mulher, ao trabalho, à saúde, à educação e até mesmo à segurança se “preocupam” com a criança pequena, no entanto, nenhuma delas assume a responsabilidade plena pelo seu atendimento. Não estamos falando da articulação de políticas visando o atendimento integral da criança, pelo contrário, o que está em discussão é o esfacelamento, a fragmentação desse atendimento.

Rosemberg (1992; 1997) aponta que também é nesse momento que propostas de programas de baixo custo foram sugeridas aos países pobres por agências internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), como forma de resolver problemas relacionados às políticas sociais nesses países, em especial no tocante à saúde, nutrição e educação. Segundo a autora, essa preocupação com as populações pauperizadas dos países pobres se justifica pela ameaça que estas representavam à ordem social vigente no mundo, visto que estavam mais vulneráveis a serem tomadas por ondas revolucionárias que poderiam comprometer o desenvolvimento do capitalismo.

Essa nova estratégia acarretou a expansão da ação do UNICEF para além do binômio saúde-nutrição, envolvendo-se, de início, em projetos educacionais e, posteriormente, voltando sua atenção para a “transmissão de valores às novas gerações” até ocupar-se da criança como um todo. É nesta caminhada globalizante que o UNICEF volta sua atenção para a educação pré-escolar, e investe em terreno que, até então, era de competência da UNESCO. Os documentos consultados sobre este período permitem que se detecte, pelo menos a título sugestivo, um enfoque mais de tipo assistencial nas propostas de atendimento ao pré-escolar (ROSEMBERG, 1992, p. 23).

O marco inicial dessa proposta de educação infantil de massa no Brasil diz respeito às fortes influências exercidas por organismos internacionais no tocante aos princípios norteadores das políticas sociais, em especial as educacionais. Para Rosemberg (1992, p.22) “o modelo de uma pré-escola brasileira de massa desempenhando também função de assistência foi nitidamente influenciado, no início, por propostas divulgadas pelas organizações intergovernamentais, em especial UNICEF e UNESCO”.

Sob tais influências foi difundido um modelo de educação infantil de massa no Brasil, materializado através de diferentes iniciativas pontuais ou de abrangência nacional. Trata-se de um conjunto de propostas norteadas por objetivos implícitos e explícitos, envolvendo diferentes órgãos públicos e englobando ações desarticuladas entre si.

Essa opção pela simplificação do atendimento foi legitimada socialmente sob alegação da ampliação da cobertura, ou seja, a massificação do atendimento. Isso é comprovado quando,

A partir de meados da década de 60, frente à situação das crianças em idade pré-escolar e ao déficit de escolas maternas e jardins de infância, o DNCr, junto com o UNICEF e a FAO, começa a mudar seu discurso e propõe a criação de Centros de Recreação, que deveriam

contar com pessoal voluntário e a participação da comunidade. O problema da mortalidade infantil, após o primeiro ano de vida, e da subnutrição eram a justificativa para esse atendimento de tipo experimental e emergencial (VIEIRA, 1988, p. 15).

Além das recomendações das agências multilaterais, a ideologia da Doutrina Brasileira de Segurança Nacional (DSN) também embasou teoricamente as novas diretrizes oficiais. Rosemberg (1997) afirma que uma expressiva experiência nesse novo formato foi o Projeto Casulo.

O Projeto Casulo foi lançado em 1977, com forte apelo da utilização de recursos da comunidade. Talvez ele represente o maior exemplo da materialização das propostas de atendimento em grande escala e baixo custo voltadas para as crianças das camadas populares, seguindo os modelos preconizados pela UNESCO e pelo UNICEF.

Além disso, o Projeto Casulo também foi uma das estratégias de combate à pobreza, a qual era vista como uma ameaça à Segurança Nacional. Nessa perspectiva, investir na criança pobre significava investimento na Segurança Nacional (ROSEMBERG, 1997).

Os fatores apresentados até aqui indicam que na década de 1970 o atendimento pré-escolar é entendido, sobretudo, como prevenção ao fracasso escolar. Difundiu-se a ideia de que a carência cultural das crianças pobres era fator determinante do fracasso destas na vida escolar. Assim, ganha força o modelo de educação compensatória e assistencialista, referindo-se a um projeto educativo que visava “compensar as carências” de origem social (KRAMER, 1995).

Faz parte desse modelo de educação assistencialista aspectos como a discriminação, o preconceito e os pressupostos de uma educação de cunho compensatório, atribuindo às instituições pré-escolares a tarefa de “amenizar carências” de crianças pobres e remediar problemas de ordem social mais ampla. O discurso refere-se à correção da desigualdade social e à solução do fracasso escolar dos pobres na escola primária. Em contrapartida, as práticas dizem respeito à manutenção e ampliação da exploração e da desigualdade (KUHLMANN JR., 2001).

Nesse contexto, o assistencialismo está no centro das discussões no tocante às instituições pré-escolares destinadas aos menos favorecidos. Em maior ou menor medida a dimensão assistencialista sempre esteve presente nas instituições destinadas aos pobres, configurando um

atendimento que conduz à submissão de determinados grupos sociais em detrimento de outros. O que está em jogo é a conformação quanto à exploração e a posição social ocupada e não a emancipação humana inerente à educação em um sentido mais amplo, conforme afirma Kuhlmann Jr (2001, p. 182):

[...] No processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional.

Nesse sentido, podemos compreender que o assistencialismo não é um fenômeno independente, trata-se de uma proposta pedagógica que apresenta uma intencionalidade, uma pedagogia a ser executada nas instituições destinadas a esse fim. São propostas de baixo custo, baixa qualidade, visando atingir objetivos específicos. O atendimento é entendido como um favor aos pobres e nesse sentido os contemplados devem estar submissos aos provedores desse serviço. Esse favor concedido retira de cena a discussão da exploração a que estão submetidos, conformando esses “incapazes de superar a pobreza e a miséria”.

No caso da educação infantil de cunho assistencialista, existe a intencionalidade de inculcar ideias quanto à posição social das famílias e de sua incapacidade de educar seus filhos em virtude de suas inúmeras carências sociais, culturais e econômicas. As crianças são *piedosamente retiradas da fome e das contaminações de todas as naturezas* que rondam esses grupos sociais. Além disso, desde cedo as crianças são preparadas para aceitar o lugar social que lhes é reservado. É a moralização em detrimento da emancipação.

Enfatizamos o nosso entendimento de que a função educacional não é o oposto da função assistencial. Sob tal perspectiva de análise, é importante enfatizar a diferença entre assistencialismo e Assistência Social. Observa-se que a Assistência Social concebe a educação como prática social, emancipatória, promotora da autonomia dos indivíduos. Já o assistencialismo traduz um projeto educacional de política de moralização, controle social, submissão e obediência dos indivíduos (KUHLMANN JR., 2001).

Diante do que foi exposto até aqui, defendemos que a Educação Infantil não deve ter o caráter de compensar desvantagens. Viabilizar vivências que possibilitem a compreensão crítica da realidade em que estamos inseridos indica um trabalho pedagógico coerente com o nosso cotidiano.

Após situarmos a educação de crianças menores de seis anos em um panorama histórico até a década de 1980, apresentaremos a seguir questões relevantes que se configuram após a aprovação da Constituição Federal Brasileira de 1988.

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: MARCOS A PARTIR DE 1988

Nesse tópico nosso objetivo é discorrer sobre alguns aspectos da legislação recente relacionada à infância e à Educação Infantil no Brasil. Nesse sentido, é importante mencionar alguns documentos históricos que compõem essa trajetória no contexto nacional e mundial: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1959); Constituição Federal Brasileira (1988); Convenção Mundial dos Direitos da Criança (1989); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Em síntese, esses documentos consideram a criança em suas especificidades, necessidades, interesses, expectativas e direitos, emergindo uma concepção de criança cidadã, ou seja, sujeito de direitos; um ser sócio-histórico, inserido e atuante na sociedade.

Existe consenso na literatura da área da Educação Infantil quanto ao reconhecimento da importância da Constituição Federal, aprovada em 1988. Filho (2001) afirma que tal definição legal foi um marco decisivo na afirmação dos Direitos da criança no Brasil, já que pela primeira vez uma Carta Magna refere-se aos direitos específicos das crianças, não sendo apenas aqueles inseridos no âmbito do Direito da Família.

A CF/1988 marca o surgimento de uma nova perspectiva sobre a infância, já que a partir desse documento a criança passa a ser concebida como sujeito de direitos. Além disso, nesta Constituição a declaração do direito à educação apresenta-se de maneira detalhada e explícita

os direitos conquistados no campo educacional, o que representou um salto de qualidade relativamente às legislações anteriores.

É necessário salientar que a elaboração e aprovação desse aporte jurídico é resultado de um longo processo de discussões. Segundo Füllgraf (2001, p. 31), “partindo do pressuposto de que os conceitos de criança e infância foram social e historicamente construídos, o mesmo vale dizer com relação à conquista de um corpo de direitos para esta categoria social”.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 incorpora as reivindicações dos diferentes segmentos da sociedade e representa um avanço no que concerne à trajetória da Educação Infantil no Brasil, já que pela primeira vez, foi inscrita na lei a obrigatoriedade da oferta de vagas em creches e pré-escolas a todas as crianças pequenas cujas famílias assim o desejassem.

A Constituição de 1988 é o novo marco legal no qual desembocam todas essas lutas e demandas: as que vêm da educação, formuladas de maneira a integrar a creche e a pré-escola no sistema educacional; as que se originam do movimento das mulheres, contempladas nessa proposta para a educação e na ampliação do direito à creche no local de trabalho também para os filhos dos trabalhadores homens e para toda faixa etária de zero a seis anos; as trazidas pelo movimento dos direitos humanos (...) a nova Constituição amplia consideravelmente essas definições legais, tornando-se um marco na história da construção social desse novo sujeito de direitos, a criança pequena (CAMPOS, 1999, p.124).

O fato é que a CF/1988 define como direito da criança pequena e dever do Estado o atendimento em creches e pré-escolas. Além disso, também prevê a elaboração de legislação complementar, o estabelecimento de prioridades orçamentárias e a efetiva expansão do atendimento às crianças pequenas. Sendo assim, fica evidente que um dos avanços mais expressivos na história da educação infantil foi o

(...) reconhecimento na Constituição de 1988, do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos e do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para tornar fato esse direito (assegurada a opção da família), reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (KRAMER, 2006, p. 801).

Após as conquistas obtidas através da CF/1988, na década de 1990 foi promulgada a mais importante Lei de defesa e proteção dos direitos da criança e do adolescente no Brasil: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei Federal Nº 8.069/1990. Tal legislação determina que a sociedade deve compartilhar com o Estado a responsabilidade pela garantia dos direitos previstos à infância e à adolescência. Ao longo desse documento podemos observar

que é reforçada a ideia da oferta educacional a todas as crianças pequenas, sob responsabilidade do Estado. De maneira específica, no Artigo 54 está reafirmado o dever do Estado de oferecer às crianças pequenas o atendimento em creches e pré-escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) - Lei Nº 9394/96, também apresenta avanços em relação à educação das crianças pequenas no Brasil. A princípio vale ressaltar que tal definição legal padronizou a expressão “Educação Infantil” para designar todas as instituições de atendimento para crianças de zero a seis anos. Posteriormente essa faixa etária foi alterada pela Emenda Constitucional nº 53/2006 a qual regulamenta que as crianças que devem frequentar creches e pré-escolas são aquelas com idade até cinco anos, incluindo também as que completarem seis anos em data posterior àquela estabelecida como limite para a matrícula no Ensino Fundamental. Este movimento demonstra que diante da legislação brasileira a infância passou a ter um espaço próprio de educação.

Outra conquista que se deu através da LDB/1996 foi a definição da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, inserindo-se definitivamente na esfera das políticas públicas educacionais e retirando-a da esfera administrativa meramente assistencial. Sobre os avanços conquistados por essa definição legal, Cury destaca:

Se a Constituição de 88 acolheu a demanda da Educação Infantil como Direito da Criança (...) e dever do Estado, a LDB inovou profundamente ao colocar a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica. Esta é a grande ruptura que a LDB estabelece com toda a normatização até então havida no país, em regime nacional (...) a Educação Infantil deixou de estar prioritariamente no campo das escolas livres e passou ao âmbito das escolas regulares (CURY, 1998, p. 12).

A LDB/1996 também apresenta um grande desafio ao campo educacional: a Educação Infantil passou a integrar o sistema educacional - condição conquistada legalmente - no entanto, não havia previsão financeira que pudesse efetivar a consolidação desses direitos na prática. As novas definições legais não previam recursos financeiros específicos para a Educação Infantil mesmo sendo esta reconhecida como parte da Educação Básica.

Quanto à situação dos recursos destinados à Educação Infantil é importante lembrar que, por muito tempo permanecemos

Sem uma política de financiamento para o setor, o que impede o cumprimento da Constituição, pois os artigos como lá aparecem *não são auto-aplicáveis*. Necessitam não somente da sistematização de conteúdo, como propõe a LDB de 1996, como também da definição de fontes de recurso e criação de verba própria para seu cumprimento. A situação é complexa e original, pois se trata de um direito à educação de crianças e, também, concomitante de um direito dos adultos trabalhadores, pais e mães de crianças de 0 a 6 anos. Totalmente diferentes daqueles direitos explicitados na CLT de 1943, esses são considerados a primeira etapa da educação básica, não-obrigatórios para as famílias, mas obrigatórios para o Estado na esfera municipal e, portanto, uma opção da família e complementar à sua educação. (FARIA, 2005, p. 1029)

A partir da LDB/1996 a Educação Infantil vem sendo progressivamente incorporada ao sistema educacional. Neste processo, observa-se que as despesas geradas por ela passaram a ser compreendidas como despesas de manutenção da Educação Básica, no entanto, tal processo não foi acompanhado por uma redistribuição dos recursos destinados à educação (GUIMARÃES, 2002). Em decorrência disso, vêm à tona as discussões referentes aos fundos de gerenciamento de recursos para as políticas públicas relacionadas à Educação Básica: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – 1997/2006 (FUNDEF) e o seu sucessor, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - 2007/2020 (FUNDEB).

O FUNDEF teve como principal objetivo oferecer suporte financeiro exclusivamente ao Ensino Fundamental. Tal política de financiamento surtiu alguns efeitos positivos como a ampliação do acesso ao Ensino Fundamental, chegando próximo à sua universalização e ainda a municipalização das matrículas desse nível de ensino. Entretanto, ao focalizar um único nível de ensino, a existência do fundo induziu os sistemas educacionais a atuarem com certo “descaso” nos demais níveis. Pode-se concluir então, que durante o período em que vigorou, o FUNDEF caracterizou-se como um entrave ao desenvolvimento das demais etapas educativas, como a Educação Infantil, por exemplo (GUIMARÃES, 2002).

Em contrapartida, o FUNDEB ampliou a abrangência de atuação, passando a contemplar toda a Educação Básica, incluindo Creche, Pré-escola, Ensino Fundamental e Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. A aprovação do fundo significou um avanço, “mas situa-se num campo de forças e precisa ser acompanhada atenta e ativamente por todos os que

querem se colocar na defesa destas crianças, pois a disputa pelos recursos financeiros se mantém” (PALHARES, 2007, p. 122).

Através de negociações diversas entre os interlocutores envolvidos no processo, entre eles os movimentos “*Fundeb pra Valer!*” e “*Fraldas Pintadas*”, foi garantido o financiamento de Creches e Pré-escolas nos Sistemas de Ensino. O FUNDEB operacionalizou a transferência de recursos a toda Educação Básica, incluindo as instituições de caráter comunitário, filantrópico ou confessional conveniadas com o poder público que atendam a Educação Infantil.

Com o advento da Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Educação Infantil passou a figurar como direito da criança e dever do Estado, pautando-se no elo entre o cuidar e o educar. Tal acontecimento se concretizou em virtude dos referidos aportes legais que efetivaram a transferência de Creches e Pré-escolas do âmbito da assistência social para o campo educacional.

Atualmente podemos definir a Educação Infantil como um direito da criança, dever do Estado, primeira etapa da Educação Básica, atribuição da política educacional municipal e opção da família em relação à frequência de zero a três anos - tendo em vista que a EC 59/2009 estabelece a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Quanto ao profissional habilitado para tal atuação, este deve ter a formação docente mínima de magistério de nível médio, sendo que a sua formação em nível superior deve ser desenvolvida em cursos de Pedagogia (BRASIL, 1996).

Outro aspecto a destacar na legislação educacional que alcança a Educação Infantil diz respeito à Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (2014-2024). O PNE vigente apresenta 14 artigos, 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias abrangendo os níveis, etapas e modalidades educacionais, a formação e valorização do magistério, a gestão e o financiamento (BRASIL, 2014).

O PNE 2014-2024 apresenta algumas conquistas e muitos desafios para a Educação Infantil. Por um lado, a presença de metas específicas sobre Educação Infantil representa uma

valorização da Educação Infantil como uma política de estado. Paradoxalmente, uma análise criteriosa do PNE vigente possibilita destacar: a centralidade do debate em torno da alfabetização, evidenciando as preocupações prioritárias com o Ensino Fundamental; a concepção de cisão entre creches e pré-escolas; a continuidade de tratamento discriminatório para as creches, mantendo-se as mesmas prerrogativas do plano anterior; a ameaça aos direitos das crianças de 4 a 6 anos, quando se admite para elas o período parcial; a ausência de estratégias visando acesso e permanência igualitária para crianças pobres, negras e do campo (BARBOSA, ALVES, SILVEIRA, SOARES, 2014).

Diante do exposto, parece relevante sintetizar as principais conquistas históricas referentes aos avanços alcançados ao longo das últimas duas décadas: a regulamentação das instituições educacionais integradas aos sistemas de ensino; a definição da origem dos recursos no contexto do FUNDEB; a consolidação de conceitos, nomenclaturas e definições que possibilitaram melhor delineamento da identidade da Educação Infantil; a profissionalização com exigências legais quanto ao nível de formação e qualificação para a atuação, culminando no reconhecimento do trabalho docente no âmbito das instituições de Educação Infantil; a presença de metas específicas sobre Educação Infantil no PNE 2014-2024, registrando-se assim uma valorização da Educação Infantil como uma política de estado.

Vale ressaltar que a legislação deve ser concebida como norteadora da elaboração e execução de políticas para a infância. Os documentos citados nesse tópico devem ser continuamente respeitados, constituindo parâmetros para a implementação de políticas públicas que sejam construídas em sintonia com as necessidades e os direitos das crianças pequenas. É consensual entre nós o reconhecimento dos avanços conceituais na legislação, cabendo agora a luta pela progressiva materialização dessas conquistas.

Nos dias atuais existe um discurso consolidado sobre a infância de direitos. Em contrapartida, não é difícil encontrar situações onde crianças são gravemente desrespeitadas em seus direitos fundamentais: trabalho infantil, exploração sexual, abandono, violência física ou simbólica, maus tratos, discriminações diversas... Ainda hoje e talvez mais do que nunca, nossas crianças estão vivendo em situações adversas, enfrentando precárias condições de vida.

Nesse sentido, torna-se necessário debater a materialização dos direitos das crianças em sentido amplo, considerando suas necessidades individuais, que se dão em virtude das diferenças sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas. Concordamos que,

Os problemas da infância nesta realidade social não encontram soluções somente na publicação de normas jurídicas. Em cada país e em cada situação, o sistema político e o modo como as crianças são culturalmente percebidas vão afetar a concretização dos seus direitos. As variáveis econômicas, sociais e culturais, contudo, não estão automaticamente ligadas ao respeito desses direitos, uma vez que em alguns países com bons níveis de desenvolvimento encontram-se as maiores discriminações e desigualdades contra as crianças (FÜLLGRAF, 2001, p. 34).

Pode-se concluir que leis extremamente importantes foram aprovadas em defesa da infância e da Educação Infantil nas últimas décadas. Entretanto, faz-se necessário que elas sejam efetivamente implementadas. Ou seja, os direitos previstos precisam ser garantidos na prática, pois o ordenamento jurídico, por si só, não é capaz de promover as transformações sociais. Observamos que “os direitos das crianças reconhecidos no papel garantem um avanço jurídico, no entanto os resultados desse avanço necessitam ser traduzidos em ações concretas no campo das políticas sociais para a infância brasileira” (FÜLLGRAF, 2001, p. 38).

Sendo assim, apresenta-se a necessidade da materialização de políticas públicas sociais que atendam as crianças pequenas em todas as suas necessidades e potencialidades, concebendo-as como cidadãos, concretizando na prática o que está previsto na legislação.

Conforme demonstramos ao longo do texto, ao longo da História do Brasil transformações políticas, econômicas e culturais impactaram a nossa sociedade, significando o surgimento de novas concepções de infância. Tais elementos culminaram na ampliação do interesse e da demanda social, familiar e profissional pela educação das crianças pequenas em estruturas coletivas formais situadas fora do âmbito familiar.

A mobilização social, a legislação educacional e os planos governamentais indicam a crescente valorização da educação de crianças menores de seis anos em instituições coletivas integradas aos Sistemas de Ensino. Nesse contexto consolida-se o reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa empenhou esforços na análise e síntese de uma realidade que é dialética, contraditória e está em constante movimento. Partimos da ideia central de que a história é dinâmica e não necessariamente pode ser discutida de acordo com tempos cronológicos.

Também consideramos que os fenômenos não existem isoladamente, eles constituem sínteses das múltiplas determinações da realidade mais ampla. Nesse sentido, consideramos que a presente pesquisa integra um conjunto de trabalhos do campo educacional pautados no comprometimento com a investigação que possibilite a ampliação de conhecimentos sobre a educação brasileira.

Demonstramos que a história do atendimento à criança pequena está diretamente relacionada à história das políticas sociais mais amplas. Traçamos um panorama histórico que nos possibilitou refletir sobre o caráter assistencialista que a Educação Infantil apresentou ao longo de sua trajetória. Foi possível concluir que, historicamente, a relação entre os discursos políticos e as práticas materializadas explicita diversas contradições e antagonismos.

Apesar de ter sido elaborado um conjunto de definições oficiais de âmbito nacional para regulamentar as instituições de Educação Infantil, tais definições não são facilmente aplicáveis a curto prazo, necessitando que a implementação seja entendida como um processo.

A pesquisa realizada não pretendeu contemplar toda a história da Educação Infantil no Brasil, mas sim possibilitar uma visão sobre a sua totalidade e situar algumas características que conseguimos observar em um contexto mais amplo, ou seja, no percurso histórico da educação de crianças pequenas no Brasil.

Concluindo, é preciso avançar e olhar prospectivamente. São muitos os desafios a serem enfrentados para garantir os direitos das crianças pequenas até então conquistados. A organização da sociedade civil tem sido fundamental para o processo de garantia e reafirmação do direito das crianças à Educação Infantil. Diante disso, compete aos profissionais da educação, movimentos sociais e famílias, a responsabilidade de defender a garantia desse

direito, acompanhando atentamente aspectos como a gestão dos recursos públicos, a democratização e universalização do acesso e permanência, a formação e valorização dos profissionais, bem como o debate fundamental sobre a qualidade socialmente referenciada no atendimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renato Barros. **Concepção de infância e criança em Goiânia sob o olhar da assistência social**. Goiânia, 2010. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

AZEVEDO, Janete Lins. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BARBOSA, Ivone Garcia. O Método dialético na pesquisa em educação da infância: desafios e possibilidades para a Psicologia e a Educação. In: Monteiro, Filomena M. de A.; MULLER, Maria Lúcia R. (Orgs.) **Educação como espaço da cultura**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2006. p. 277-287.

BARBOSA, Ivone Garcia. Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da educação infantil em Goiás. **Inter-ação**. Goiânia, v. 33, n. 2, p. 379-393, jul./dez. 2008.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A educação infantil no PNE: novo plano para antigas necessidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/1990. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Lei nº 13.005/2014. Brasília, 2014.

CAMPOS, Maria Malta. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 53, 1985, p. 21-24.

CAMPOS, Maria Malta. A Mulher, a Criança e seus Direitos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 106, 1999, p. 117-127

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação infantil como direito. In: **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEB, COEDI, 1998. p. 9-15.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. In: **Educação e Sociedade**, nº 92. Campinas: CEDES, 2005, p. 1013-1038.

FILHO, Aristeo Leite. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: FILHO, Aristeo Leite; GARCIA, Regina Leite. **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13-28.

FÜLLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **A Infância de Papel e o Papel da Infância**. Florianópolis, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GUIMARÃES, José Luiz. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (org). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 2007. p. 43-56

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. In: **Educação e Sociedade**, nº 96. Campinas: CEDES, 2006, p. 797-818.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PALHARES, Marina Silveira. Educação Infantil: Como ficam as crianças de 6 anos. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (org). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 2007. p. 121-125.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (org.) **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009. p. 33-96.

ROSEMBERG, Fulvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

ROSEMBERG, Fulvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, Marcos César de. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo, Cortez, 1997. p. 141-161.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.67, p.3-16, Nov 1988.

Recebido: 13/03/2019

1ª Revisão: 06/04/2019

Aceite final: 10/06/2019

***OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE AGRONOMIA E SUA INTERAÇÃO COM A
POLÍTICA NACIONAL DE ATER***

**THE CURRICULUMS OF THE AGRONOMY COURSES AND ITS INTERACTION
WITH THE NATIONAL POLICY OF ATER**

**LOS CURRÍCULOS DE LOS CURSOS DE AGRONOMÍA Y SU INTERACCIÓN
CON LA POLÍTICA NACIONAL DE ATER**

Jazon Ferreira Primo Junior
jazonjunior5@gmail.com
Mestre em Extensão Rural
Prefeitura Municipal de Irecê-BA

Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira
lucia.oliveira@univasf.edu.br
Doutora em Desenvolvimento Sócioambiental
Universidade Federal do vale do São Francisco

Marcia Bento Moreira
marcia.moreira@univasf.edu.br
Doutora em Medicina Veterinária
Universidade Federal do Vale do São Francisco

RESUMO

A Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural constituiu-se, nos últimos anos, como uma ferramenta primordial para o desenvolvimento das atividades rurais voltadas para a agricultura familiar. A sua construção a partir de um processo participativo pelas diversas esferas sociais, fez dela um instrumento legítimo para as ações de assistência técnica e extensão rural promovidas pelo Estado brasileiro. Essa pesquisa teve como objetivo, analisar a interação dos currículos dos cursos de agronomia da UFRB, Univasf, UEFS e UNEB (Juazeiro) com a PNATER. A análise documental se deu a partir dos Projetos Pedagógico dos Cursos (PPC) nos itens Princípios, Perfil do Egresso e Matriz Curricular, assim como os Princípios, Objetivos e Público beneficiário da lei 12.188/2010 - Lei de Ater. A integração dos currículos dos cursos de agronomia das universidades pesquisadas se dá em níveis diferentes com a PNATER, sendo o desenvolvimento sustentável e a agroecologia contemplados em todos os PPC dos cursos pesquisados. O nível de interação diferiu pela quantidade de disciplinas e o detalhamento dessas com as temáticas da PNATER. Nesse sentido o PPC do curso de agronomia da UEFS se destacou de modo diferenciada no detalhamento de disciplinas que abordam de maneira específica a maioria dos temas da PNATER.

Palavras-chave: Extensão Rural. Universidade. PNATER. Currículo.

ABSTRACT

The National Policy for Technical Assistance and Rural Extension has become, in recent years, a primordial tool for the development of rural activities aimed at family agriculture. Its construction, based on a participatory process by the different social spheres, made it a legitimate instrument for the technical assistance and rural extension actions promoted by the Brazilian State. This research had as objective to analyze the interaction of the agronomy curricula of UFRB, Univasf, UEFS and UNEB Juazeiro, with PNATER. The documentary analysis was based on the Pedagogical Projects of the courses in the items Principles, Profile of the Progress and Curriculum Matrix, as well as the Principles, Objectives and Public beneficiary of the law 12.188 / 2010 - Law of Ater. The integration of the curricula of the agronomy courses of the researched universities takes place in different levels with the PNATER, being the sustainable development and the agroecology contemplated in all PPCs of the courses of agronomy researched. The level of interaction differed by the number of disciplines and the detail of these with the themes of PNATER. In this sense, the PPP of the UEFS agronomy course stood out in a differentiated way in the detailing of disciplines that specifically address most of the PNATER subjects.

Key words: Rural Extension. University. PNATER. Curriculum

RESUMEN

La Política Nacional de Asistencia Técnica y Extensión Rural se ha constituido en los últimos años como una herramienta primordial para el desarrollo de las actividades rurales orientadas a la agricultura familiar. Su construcción a partir de un proceso participativo por las diversas esferas sociales, hizo de ella un instrumento legítimo para las acciones de asistencia técnica y extensión rural promovidas por el Estado brasileño. Esta investigación tuvo como objetivo, analizar la interacción de los currículos de los cursos de agronomía de la UFRB, Univasf, UEFS y UNEB (Juazeiro) con la PNATER. El análisis documental se dio a partir de los Proyectos Pedagógicos de los Cursos (PPC) en los ítems Principios, Perfil del Egreso y Matriz Curricular, así como los Principios, Objetivos y Público beneficiario de la ley 12.188 / 2010 - Ley de Ater. La integración de los currículos de los cursos de agronomía de las universidades encuestadas se da en niveles diferentes con la PNATER, siendo el desarrollo sostenible y la agroecología contemplados en todos los PPC de los cursos investigados. El nivel de interacción difería por la cantidad de disciplinas y el detalle de éstas con las temáticas de la PNATER. En ese sentido el PPC del curso de agronomía de la UEFS se destacó de modo diferenciado en el detalle de disciplinas que abordan de manera específica la mayoría de los temas de la PNATER.

Palabras clave: Extensión Rural. Universidad. PNATER. Currículo.

REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO NO ENSINO

Etimologicamente, segundo Goodson (1995), currículo deriva da palavra latina *scurrere* e refere-se a um curso, um percurso que deve ser realizado. Além de expressar os conteúdos de ensino, também estabelece a ordem de sua distribuição. Nas instituições de ensino, o currículo contempla as experiências de aprendizagens a serem vivenciadas pelos estudantes, na perspectiva de formar cidadãos e cidadãs críticos (as), com sentimento de responsabilidade social, além de se constituir um instrumento de poder entre os vários atores e componentes do processo ensino-aprendizagem, que permeia o cotidiano escolar (HORNBERG; SILVA, 2007). Com o mesmo raciocínio, Veiga (2002), afirma:

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. (VEIGA, 2002, p.29).

O grande impedimento para que a organização do currículo seja feita a partir de uma visão multifacetada, interdisciplinar e contextualizada à realidade contemporânea, é a forma fragmentada e hierárquica que se perpetua nas instituições de ensino, onde cada disciplina é ministrada separadamente e aquelas que, arbitrariamente são consideradas mais importantes, acabam sendo privilegiadas com carga horária maior e apoio logístico e laboratorial, em detrimento de outras consideradas de menor relevância no curso.

Tais incoerências são compreensíveis, considerando que os estudos sobre currículo como campo do conhecimento são recentes. Data dos anos 1920 do século passado, quando fenômenos como a industrialização e a imigração nos Estados Unidos da América, passaram a requerer maior preparo dos trabalhadores para o novo mercado de trabalho, exigindo das escolas um novo fazer no ensino, centrado sobretudo nos conteúdos (MOREIRA; SILVA, 2008). Com uma visão diferenciada de currículo, Gimeno Sacristán já em 1991, defendia que o mesmo fosse elaborado a partir das experiências e dos interesses dos alunos, sendo entendido como um meio de promoção da sua autorrealização.

No Brasil, a primeira ideia de currículo encontra-se na proposta educacional do Pe. Manoel da Nóbrega, cujo principal objetivo era formar adeptos ao catolicismo. A matriz curricular era composta pelo ensino da doutrina cristã, dos bons costumes e das primeiras

letras. O ensino de português foi a prioridade maior da Colônia, assim como, para o evangelizador, era fundamental a aprendizagem da língua indígena. Esse modelo perdurou até 1570, quando a prioridade passou a ser a criação de colégios localizados nos centros urbanos mais importantes e próximos do litoral, cuja finalidade era formar padres para a atividade missionária (PONCE, 2015).

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, surgiram as reformas pombalinas, mas só em 1772 é que foram instituídas as aulas de primeiras letras, de gramática, de latim e de grego no Rio de Janeiro e nas principais cidades das capitanias, sendo o processo educacional aprimorado ano a ano. Com a instalação da Corte Portuguesa no Brasil em 1808, inúmeras atividades culturais passaram a fazer parte do cotidiano do país, transformando a realidade das populações tradicionais (LOPES, 2004),

De todas as reformas, a de Leôncio de Carvalho de 1879, foi a que maior impacto positivo trouxe para a sociedade. Através dela, o ensino passou a ser obrigatório para todas as crianças brasileiras, inclusive os filhos de escravos, com idade entre 07 e 14 anos, tendo o currículo como fonte de inspiração o positivismo (RANGHETTI; GESSER, 2004).

A partir dos anos 70 do século passado, duas correntes foram mais influentes para a adoção do modelo de currículo a ser adotado nas escolas: a sociologia do currículo, com origem nos Estados Unidos e cujos teóricos mais importantes eram Michael Apple e Henry Giroux, e a nova sociologia da educação, cujo maior expoente era Michael Young. A partir daí, muitas teorias passaram a ser testadas, sem que se chegasse a um consenso sobre a mais adequada para cada contexto (CUNHA, 2005).

Na atualidade temos assistido uma revolução no campo das tecnologias da informação e da comunicação, com reflexos no cotidiano das pessoas e nas suas dinâmicas sociais, operando mudanças profundas nas relações de trabalho. Para Alain Touraine (2005), são estas transformações que contribuem para transfigurar o paradigma social vigente, reconfigurar a realidade em que vivemos e romper com as velhas estruturas centradas no individualismo inoperante herdado da industrialização. Sobre o tema, Tedesco (2010), afirma que vivemos numa fase onde o passado se apresenta como obsoleto e o futuro como incerto e ameaçador, devendo tudo ser solucionado no aqui e agora, dificultando a projeção de futuro. Em idêntica linha de pensamento, Pierre Bourdieu (1992), considera que este imediatismo tem tido

reflexos negativos no campo da educação, impedindo o repasse às gerações mais novas do patrimônio cultural, bem como, uma formação mais sólida dos cidadãos e cidadãs do futuro, para a defesa das liberdades e para o enfrentamento das desigualdades sociais. Como afirma Soeiro (2008).

A escola fabrica várias formas de exclusão. Não deixa entrar os que estão fora e esse é o problema do acesso. Põe fora os que estão dentro – e aí estamos perante o drama do insucesso escolar e do abandono. Exclui incluindo – a forma escolar é em si uniformizadora e adversa à diversidade. E, num certo sentido, a inclusão na escola deixou de fazer sentido, porque é difícil perceber para que é que precisamos de lá estar. A cada um destes problemas – o acesso, o sucesso, a diversidade dos públicos escolares e o sentido do trabalho escolar – nós só podemos responder com uma escolha: mais e melhor democracia. (SOEIRO, 2008, p. 85).

Tomando como referência a reflexão de Soeiro (2008), Canário (2008), propõe que a escola contemporânea, deve nortear-se por três pressupostos ao elaborar o seu currículo:

- a. A aprendizagem deve ocorrer pelo trabalho e não para o trabalho. Para tanto, a escola, precisa possibilitar ao aluno a decisão de se assumir como produtor do seu saber.
- b. Os saberes devem ter a finalidade de ler, compreender e intervir no mundo.
- c. A escola deve ser um espaço onde se viva a democracia, se exerça o direito à palavra e se aprenda a ser intolerante com as injustiças.

Como diz Apple (1994), o currículo tem de ser fruto do seu tempo. Ele é produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas, que organizam e desorganizam um povo. Nessa perspectiva, como construir um currículo que se adeque à formação humana e profissional, cujos egressos possam atuar nessa sociedade tão complexa e imediatista? A resposta para tal indagação não está pronta, entretanto, teóricos como, Zabala (2002); Ramalho; Nuñez; Gauthier (2004); Goodson (2008), informam que, na criação de currículos, deve-se tomar como pontos essenciais: a) a formação de pessoas capazes de fazer intervenções sociais que elevem a qualidade de vida das pessoas; b) a oferta de meios para análise da conjuntura mundial; c) a formação profissional como redes complexas e dinâmicas.

Desse modo é possível concordar com a ideia de currículo como algo que é mais do que um conjunto de “competências que devem ser formadas”, constituído por experiências significativas nas quais se constrói o fazer - pedagógico, principalmente em um contexto sócio-histórico dado, que se organiza de diversas maneiras e aproximando a intenção

formativa do “modelo profissional” de cada agência formadora com espaço de inovação pedagógica (RAMALHO; NUÑÊS; GAUTHIER, 2004; GOODSON 2008).

Acreditando nessa teoria, várias ciências estão atuando nessa via interdisciplinar como proposta viável para a organização de seus currículos, pois buscam a formação de profissionais que consigam interagir holisticamente. (VARGAS; COLUS; LINHARES; SALOMÃO; MARCHESE, 2008; ALARCÃO; RUA, 2005; POMBO, 2006).

Foi o que ocorreu nessa pesquisa, que tomou como marco referencial, a interdisciplinaridade, na compreensão de que, nenhum setor da economia se desenvolveu satisfatoriamente sem que tivesse executado um processo orientado, capacitando e formando agentes de transformação para proporcionar um real desenvolvimento que gerasse a emancipação do conjunto social. No meio rural, espaço que teve resumida importância pelo modelo econômico hegemônico, os processos de desenvolvimento são concretamente dependentes de tal orientação. A assistência técnica e a extensão rural (ATER) têm importância fundamental no processo de comunicação de novas tecnologias geradas pela pesquisa, e de conhecimentos diversos essenciais ao desenvolvimento rural no sentido amplo e, especificamente, no desenvolvimento das atividades agropecuária, florestal e pesqueira.

No Brasil, ações de caráter extensionistas, embora de forma tímida, começaram a ser pensadas de forma conjunta com o ensino e a pesquisa, a partir do Decreto nº 2.500 de 01/11/1859 que tratava da criação do Imperial Instituto Baiano de Agricultura. Todavia, a institucionalização da extensão rural brasileira se deu ao longo das décadas de 50 e 60 do século XX e passou por diversas fases até se chegar à Política Nacional de Ater instituída pela lei 12.188/2010 (PEIXOTO, 2008).

No Brasil, as atividades de ensino superior agrônomo, iniciaram em 1859, com a criação do Imperial Instituto Baiano de Agricultura, implantado no distrito de São Bento das Lages, com articulação dos governos provincial e da oligarquia açucareira que visava superar a estagnação dessa lavoura no Recôncavo. Também criadas no período, os Imperiais Institutos em Pernambuco (dezembro de 1859), Sergipe (janeiro de 1860), Rio de Janeiro (junho de 1860) e Rio Grande do Sul (agosto de 1861) (CAPDEVILLE, 1991).

O estatuto do Imperial Instituto Baiano de Agricultura previa a realização de exposições, concursos e a publicação de periódicos com os resultados das pesquisas, construindo acervo e ações que contribuíam para o desenvolvimento de práticas agrícolas a partir do conhecimento desenvolvido na academia. Ainda hoje, tais métodos são utilizados em serviços de extensão e de comunicação. Portanto, é possível constatar que haveria, mesmo de forma rudimentar, um serviço de extensão rural alicerçado no ensino da agronomia. (PEIXOTO, 2008).

Outro exemplo de atribuição legal de extensão rural é o Decreto no 1.606, de 29 de dezembro de 1906, sancionado pelo presidente Nilo Peçanha, criando e regulamentando o Ensino Agrônomo nos níveis básico, médio e superior. Diversos capítulos do Decreto tratam detalhadamente de atribuições relacionadas à assistência técnica e extensão rural a produtores rurais, como Cursos Ambulantes de Agricultura e a implantação de campos de demonstração e “fazendas modelo” de criação, nos estados da Bahia, Ceará, Minas Gerais, Pará, Maranhão, Pernambuco e Rio de Janeiro (PEIXOTO, 2008).

A institucionalização efetiva do serviço de assistência técnica e extensão rural no País se deu ao longo das décadas de 50 e 60, do século passado, a partir da criação nos estados, das associações de crédito e assistência rural (ACAR), coordenadas pela Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), criada em 21/06/1956. As Acar eram entidades civis, sem fins lucrativos, que prestavam serviços de extensão rural e elaboração de projetos técnicos para obtenção de crédito junto aos agentes financeiros.

Com a criação da Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão rural (EMBRATER), através da Lei n. 6.126, de 6 de novembro de 1974, iniciou-se a estatização do Sistema Brasileiro de Extensão Rural. As estruturas e atribuições da Acar foram, ano a ano absorvidas pelos estados e criadas empresas ou outras estruturas governamentais de assistência técnica e extensão rural (EMATER); o Sistema Abcar (ou Siber), transformou-se no Sistema Brasileiro de Assistência Técnica e Extensão Rural (SIBRATER).

A Ater intensificou-se nas décadas de 1960/70 com a modernização conservadora. Dentro desse processo, percebe-se que ela foi desenvolvida como um Projeto voltado para uma visão tecnológica, baseada na especialização, no uso de insumos não renováveis e de máquinas agrícolas, tornando-se dependente do mercado. O técnico extensionista reproduziu

esse modelo, desconsiderando a trajetória, experiência e conhecimento dos agricultores, priorizando tão somente o conhecimento científico. Na verdade, os serviços de ATER só receberam um tratamento específico na legislação brasileira após a Constituição de 1988, com a Lei nº 8.171, que dispôs sobre a Política Agrícola, conhecida como Lei Agrícola que no Capítulo V, estabelece que:

Art. 16. A assistência técnica e extensão rural buscarão viabilizar, com o produtor rural, proprietário ou não, suas famílias e organizações, soluções adequadas a seus problemas de produção, gerência, beneficiamento, armazenamento, comercialização, industrialização, eletrificação, consumo, bem-estar e preservação do meio ambiente.

Art. 17. O Poder Público manterá serviço oficial de assistência técnica e extensão rural, sem paralelismo na área governamental ou privada, de caráter educativo, garantindo atendimento gratuito aos pequenos produtores e suas formas associativas.

Art. 18. A ação de assistência técnica e extensão rural deverão estar integradas à pesquisa agrícola, aos produtores rurais e suas entidades representativas e às comunidades rurais.

A redemocratização do país propiciou o surgimento do movimento social extensionista em 1986, que culminou em avanços. Nessa década, a EMBRATER passou a apoiar um modelo de desenvolvimento rural ecologicamente correto, economicamente viável e socialmente justo, e estimulou o 1º Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA) - Decreto no 91.766, de 10/10/1985 –, o qual propôs ações voltadas prioritariamente para os pequenos produtores e assentados rurais, além de novas metodologias de capacitação extensionista (PEIXOTO, 2008). Não durou muito tempo. Já na década de 90, a onda do neoliberalismo chegou ao Brasil de forma avassaladora e transformou os serviços de Extensão Rural num ambiente de mero repassador de informações. O resultado foi à extinção de várias empresas públicas, dentre elas a EMBRATER, no ano de 1990, no governo Collor de Mello. O resultado foi o sucateamento e abandono da extensão rural como política de estado e sua completa retirada da pauta do desenvolvimento rural.

METODOLOGIA

A fim de verificar a relação do ensino de agronomia na formação dos profissionais com a PNATER, foi realizado um estudo qualitativo no intuito de acumular informações que pudessem contribuir para a compreensão da problemática. Para tanto, foi tomado como foco principal, o PPC- Projeto Pedagógico do Curso como objeto principal de avaliação, podendo o mesmo apontar os seguintes indicadores para análise: princípios da PNATER (Promoção do

desenvolvimento Rural Sustentável, Metodologias participativas, Sistemas de produção de bases sustentáveis, equidade das relações de gênero, geração raça e etnia, segurança alimentar e nutricional); beneficiários da PNATER (Agricultores familiares, Assentados da Reforma Agrária, povos indígenas, quilombolas, fundos e fechos de pasto, ribeirinhos, aquicultores, agroextrativistas, agricultores familiares urbanos e periurbanos); objetivos da PNATER (desenvolvimento rural sustentável, desenvolvimento territorial, produção, produtividade das atividades e serviços agropecuários e não agropecuários, melhoria da qualidade de vida das famílias agricultoras, gestão de negócios da agricultura familiar, uso, manejo, proteção, conservação e recuperação de recursos naturais, construção de sistemas de produção sustentáveis a partir do conhecimento científico, empírico e tradicional, agregação de valor e aumento de renda da agricultura familiar, apoio ao cooperativismo e associativismo, integração da Ater com a pesquisa); entidades executoras da PNATER (instituições ou organizações públicas ou privadas executoras da Ater).

A escolha por essa metodologia deveu-se à compreensão de que, como afirmam Deslandes Gomes (2016, p. 57).

as metodologias qualitativas, tanto respondem a questões muito particulares e com um nível de realidade que não pode, ou não deveria ser quantificado, bem como, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, crenças valores e atitudes dos indivíduos.

Com a mesma visão, Rodrigues (2007), anuncia a pesquisa qualitativa como àquela que, predominantemente, analisa, avalia e interpreta dados relativos à natureza dos fenômenos, sem que os aspectos quantitativos sejam a sua principal fonte de informações, a lógica que conduz a análise, a linguagem que expressa os motivos. Portanto, é a pesquisa que aborda e se faz valer da razão discursiva apoiada na interpretação dos fenômenos, de maneira tal, que permita considerar suas subjetividades.

A pesquisa qualitativa é, portanto, um campo interdisciplinar e transdisciplinar que atravessa as ciências físicas e humanas (NELSON et. al. 1992). É abrangente diante dos diversos paradigmas e os pesquisadores que a praticam são sensíveis ao valor da aproximação por variados métodos. Por um lado está desenhada para um sensibilidade interpretativa da realidade crítica e, por outro lado, abrangente às concepções distintas da experiência humana.

Não possui um conjunto fechado de metodologias próprias. Os pesquisadores qualitativos recorrem aos variados caminhos que passam pela narrativa, métodos e técnicas etnográficas, à entrevista, estudos culturais, observação participante, etc. (AIRES, 2011).

Por esta perspectiva, de acordo com Goldenberg (2004), na pesquisa qualitativa “a preocupação não é com a representatividade numérica, mas com a intensidade da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição”.

A amostra tomada para estudo foram as universidades federais e estaduais que oferecem o curso de Engenharia Agrônoma no Estado da Bahia. Nas federais foram pesquisadas a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). As estaduais pesquisadas foram a Universidade Estadual da Bahia (UNEB – *campus* Juazeiro) e a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Com o propósito de aprofundar o nível de informações, a fim de fornecer o maior número de indícios que permitissem compreender a realidade estudada, a análise documental foi à metodologia escolhida, por consistir na busca e avaliação de materiais e documentos que abordassem sobre a temática. Assim, a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos foram os principais documentos utilizados. Nesta etapa foi verificado o conteúdo do projeto pedagógico dos cursos de agronomia abrangendo as disciplinas obrigatórias e optativas, através da grade curricular, ementa e bibliografia das disciplinas, a fim de identificar a abordagem do conteúdo preconizado pela PNATER. Além destes, buscou-se materiais, conteúdo de sites e mídias digitais e, consulta a publicações que tratavam do assunto, nos meios impresso e/ou eletrônico.

REFERENCIAIS SOBRE PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

O termo projeto tem origem no latim *projectu*, que, por sua vez, é participio passado do verbo *projicere*, que significa “lançar para diante”. Plano, intento, desígnio. (VEIGA, 2000). O termo Projeto Pedagógico nasce nos anos 80, com o intuito de se contrapor a uma visão burocrática e técnica e afirmar a sua natureza política.

O autor acima mencionado, considera três pontos básicos na especificidade do projeto. Primeiro, o projeto é uma antecipação do futuro, que deve orientar e conduzir nossa ação do presente; segundo, possui uma dimensão utópica, uma ideia a transformar-se em ato, o que reforça o caráter político da educação, valorizando o papel do projeto pedagógico voltado para a transformação social; terceiro, quando concebido, desenvolvido e avaliado como uma prática social coletiva, possibilita a pertença, a identidade com a proposta. Na construção desse PPC, o currículo não se constitui num elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Ele está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais direcionadas. (MOREIRA; SILVA, 1994)

Para Macedo (2005), um plano curricular supõe implícita e explicitamente, uma visão de educação e de como a escola, como uma das instituições sociais responsáveis pela formação, realiza a sua parte. Apple (1994) ao reavaliar sua obra, *Ideologia e Currículo* (APPLE, 1982), escrita na década de setenta, contribui significativamente para demonstrar o papel dos currículos frente aos interesses que estão em jogo nos projetos educacionais. Para ele, as teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas, pelo contrário, definem o conhecimento e a ideologia, dignos de serem transmitidos às futuras gerações, em sintonia com quem detém o poder na sociedade.

Em síntese, o currículo não pode ser visto apenas como a organização do conhecimento desprovido de ideologia, cultura e poder. Ele tem, efetivamente, implicações sociais e históricas e, na expectativa de uma educação crítica, reflexiva e possibilitadora de uma formação integral e libertadora, deve ser visto como uma área contestada, uma arena política, na qual se trava um embate na busca dos objetivos pretendidos (APPLE, 1994).

Na construção de um projeto pedagógico de um curso de agronomia, questionamentos orientadores devem ser feitos, como: que universidade se quer? Qual demanda da sociedade é prioritária? Que tipo de profissional pretende-se formar? Essas são perguntas que, de acordo com Souza (2005), apontam para a direção do projeto de sociedade que se deseja construir, dos sujeitos que se quer formar, a partir de uma clara proposta pedagógica.

PRINCÍPIOS NORTEADORES DOS PPC DOS CURSOS DE AGRONOMIA PESQUISADOS E A SUA CORRELAÇÃO COM OS PRINCÍPIOS DA PNATER

Univasf

De acordo com o PPC do curso de agronomia da Univasf:

O processo de transformação decorrente da evolução tecnológica impõe à sociedade a necessidade de valorização da criatividade e da inovação e, em consequência, uma formação profissional e cultural mais sólida e ampla do cidadão, requerendo do Engenheiro Agrônomo a consciência da importância de sua qualificação para o mercado de trabalho, mediante o emprego da utilização eficiente de metodologias e técnicas que possam efetivamente contribuir para o desenvolvimento da sociedade como um todo. Tudo com a consciência de que a conservação ambiental é algo fundamental não apenas para a manutenção da vida no planeta, mas também para que haja desenvolvimento sustentável (PPC do Curso de Agronomia da UNIVASF:2013).

Neste contexto, deve ser oferecido ao discente um ambiente que lhe propicie desenvolvimento pessoal, de modo que possa construir seu conhecimento com base numa postura de criatividade e ciente da realidade que o cerca. Por outro lado, deve também o discente se sentir apto a promover a inovação, através de uma consciência crítica, na qual a educação continuada deve ser incorporada como princípio fundamental da qualificação profissional.

Tais considerações impõem que o PPC seja concebido adotando-se como princípios norteadores os seguintes pontos:

- Possibilidade de construção do conhecimento contemplando e integrando a diversidade dos tipos de saberes que hoje são potencialmente demandados pela sociedade contemporânea, abrangendo a apropriação da fundamentação teórica das diversas áreas de conhecimento do curso, seus princípios, técnicas, práticas, e atuação ética e responsável, além de aptidões sociais e respeito às diversidades, atributos imprescindíveis ao bom desempenho profissional;
- Buscar sempre o enriquecimento do ambiente formativo, introduzindo temas que se inserem nos contextos de vida dos estudantes, sem descaracterizar ou deformar o objetivo da sua formação como um profissional de nível superior;
- Promover permanente instrumentalização dos recursos humanos envolvidos no domínio dos códigos de informação e comunicação, bem como suas

respectivas tecnologias, além de estimular o desenvolvimento do pensamento autônomo, da curiosidade e da criatividade;

- Estimular processo avaliativo com base em raciocínio lógico e de domínio do histórico da natureza do conhecimento ou habilidade que se deseja aprimorar;
- Estimular a postura autônoma e responsável do estudante enfocando sempre uma análise em que considere a diversidade de pontos de vista de determinada técnica ou tecnologia, relacionando-a nos seus diversos assentamentos históricos, políticos, culturais e econômicos de desenvolvimento;
- Estimular uma formação que construa no estudante à consciência de suas competências e habilidades seja do ponto de vista técnico, político ou mesmo humanista, não se esquecendo dos valores sobre os quais eles se assentam.
- Propiciar sempre a reflexão sobre as dimensões epistemológicas sobre as quais os conhecimentos e as práticas se revelam. Para tanto, o ambiente de ensino aprendizagem deverá integrar e interagir com as dinâmicas produtivas, tecnológicas, sociais e ambientais onde a interação ensino, pesquisa e extensão sejam propulsores da construção do conhecimento e se articule exercitando os seguintes eixos programáticos:

O Curso deverá ainda, estabelecer ações pedagógicas com base no desenvolvimento de condutas e atitudes com responsabilidade técnica e social, tendo como princípios:

- Respeito à fauna e à flora;
- Conservação e/ou recuperação da qualidade do solo, do ar e da água;
- Uso tecnológico racional, integrado e sustentável do ambiente;
- Emprego de raciocínio reflexivo, crítico e criativo; e,
- Atendimento às expectativas humanas e sociais no exercício de atividades profissionais.

Tabela 01. Correlação dos Princípios do PPP do curso de Agronomia da Univasf com a PNATER

Princípios PNATER	Princípios PPC Univasf
--------------------------	-----------------------------------

1. Desenvolvimento rural sustentável, compatível com a utilização adequada dos recursos naturais e com a preservação do meio ambiente;	X
2. Gratuidade, qualidade e acessibilidade aos serviços de assistência técnica e extensão rural - PNTAER.	-
3. Adoção de metodologia participativa, com enfoque multidisciplinar, interdisciplinar e intercultural, buscando a construção da cidadania e a democratização da gestão da política pública;	-
4. Adoção dos princípios da agricultura de base ecológica como enfoque preferencial para o desenvolvimento de sistemas de produção sustentáveis;	-
5. Equidade nas relações de gênero, geração, raça e etnia;	-
6. Contribuição para a segurança e soberania alimentar e nutricional.	-

De acordo com o PPC do curso de agronomia da Univasf, há uma correlação do currículo com a PNATER no Princípio 1, que trata do desenvolvimento rural sustentável. Os princípios 2, 3, 4, 5 e 6 não foram encontrados de forma clara no PPC do curso.

UFRB

O curso de Agronomia do CCAAB/ UFRB, estabelece ações pedagógicas com base no desenvolvimento de condutas e atitudes com responsabilidade técnica e social, tendo como princípios: a) respeito à fauna e à flora; b) conservação ou recuperação da qualidade do solo, do ar e da água; c) uso tecnológico racional, integrado e sustentável do ambiente; d) emprego do raciocínio reflexivo, crítico e criativo; e) o atendimento às expectativas humanas e sociais, no exercício das atividades profissionais.

O processo de aprendizagem no curso adota metodologia onde os professores participam junto aos alunos do processo de construção do conhecimento, valorizando os saberes acumulados previamente pelos discentes em suas trajetórias de vida. A organização curricular permite a aprendizagem a partir da interação entre a busca do conhecimento, a prática reflexiva, a relação aluno-aluno, a relação professor-aluno e aluno-professor.

Para tal, a carga horária do Curso de Agronomia do CCAAB/ UFRB, é distribuída nos componentes curriculares, destacando aulas-teóricas e aulas-práticas. A iniciação científica é desenvolvida pelo aluno durante todo o curso. As atividades de extensão, sob orientação docente, também proporcionam práticas em situações reais de trabalho. As metodologias adotadas contribuem para a identificação e o desenvolvimento das potencialidades do educando e para a sua formação integral.

O Projeto Pedagógico do Curso de Agronomia do CCAAB/ UFRB inclui atividades práticas permanentes nos setores de produção existentes no Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas. Estas atividades que permeiam todo o período de formação dos alunos são organizadas pelos professores responsáveis pelos respectivos setores de acordo com a fase de aprendizado do aluno, de modo a favorecer que este aprenda a fazer fazendo.

Tabela 02. Correlação dos Princípios do PPC do curso de Agronomia da UFRB com a PNATER

Princípios PNATER	Princípios PPP UFRB
1. Desenvolvimento rural sustentável, compatível com a utilização adequada dos recursos naturais e com a preservação do meio ambiente;	X
2. Gratuidade, qualidade e acessibilidade aos serviços de assistência técnica e extensão rural; PNTAER.	-
2. Adoção de metodologia participativa, com enfoque multidisciplinar, interdisciplinar e intercultural, buscando a construção da cidadania e a democratização da gestão da política pública;	-
4. Adoção dos princípios da agricultura de base ecológica como enfoque preferencial para o desenvolvimento de sistemas de produção sustentáveis;	X
5. Equidade nas relações de gênero, geração, raça e etnia;	

De acordo com o PPC do curso de agronomia da UFRB há uma correlação com a PNATER nos Princípios 1 que trata do desenvolvimento rural sustentável e no 4 que fala sobre a adoção de princípios de agricultura de base ecológica como enfoque preferencial para o desenvolvimento de sistemas de produção sustentáveis. Os princípios 2, 3, 5 e 6 não foram encontrados de forma clara no PPC do Curso.

UEFS

O curso estabelece ações pedagógicas com base no desenvolvimento de condutas e de atitudes com responsabilidade técnica e social, tendo como princípios:

- O respeito à fauna e à flora;
- A conservação e recuperação da qualidade do solo, do ar e da água;
- O uso tecnológico racional, integrado e sustentável do ambiente;
- O emprego de raciocínio reflexivo, crítico e criativo;
- O atendimento às expectativas humanas e sociais no exercício das atividades profissionais.

Tabela 03. Correlação dos Princípios do PPC do curso de Agronomia da UEFS com a PNATER.

Princípios PNATER	Princípios PPC UEFS
1. Desenvolvimento rural sustentável, compatível com a utilização adequada dos recursos naturais e com a preservação do meio ambiente.	X
2. Gratuidade, qualidade e acessibilidade aos serviços de assistência técnica e extensão rural; PNTAER.	-
3. Adoção de metodologia participativa, com enfoque multidisciplinar, interdisciplinar e intercultural, buscando a construção da cidadania e a democratização da gestão da política pública;	-
4. Adoção dos princípios da agricultura de base ecológica como enfoque preferencial para o desenvolvimento de sistemas de produção sustentáveis;	-
5. Equidade nas relações de gênero, geração, raça e etnia;	-
6. Contribuição para a segurança e soberania alimentar e nutricional.	-

De acordo com o PPC do curso de agronomia da UEFS há uma correlação com a PNATER nos Princípios 1 que trata do desenvolvimento rural sustentável. Os princípios 2, 3, 4, 5 e 6 não foram encontrados de forma clara no PPC do Curso.

CONCEPÇÃO DO PPC DO CURSO DE AGRONOMIA DA UNEB

O Projeto do Curso de Graduação em Engenharia Agrônômica – modalidade Bacharelado, traz como fundamento filosófico a perspectiva de formação de um profissional integral, buscando consolidar a sua identidade a partir da síntese de múltiplas determinações e relações sociais, em um panorama que retrate as condições e competências de permanente atualização para reflexão e crítica do contexto em que se encontra inserido. Nesta perspectiva a organização curricular do curso revela a formação proposta para o desenvolvimento de competências e habilidades com o embasamento teórico-epistemológico pertinente à área das Ciências Agrárias, onde a realidade local deverá ser fonte de investigação e revisão de conhecimentos, reorientando o processo de ensino-aprendizagem, a partir de atividades que nascem neste contexto, mas que não se esgotam nele, expandindo-se para a inovação e produção de novos conhecimentos.

Esta organização traz, como objetivo geral, desenvolver de forma articulada e em interação com a realidade, os conhecimentos teórico-práticos da Engenharia Agrônômica, sustentados pelas características do meio físico do semiárido e suas oportunidades, potencialidades e limitações. O Curso busca formar profissionais para atuar de forma crítica e autônoma em organizações de qualquer natureza jurídica dentro de um contexto no qual o desenvolvimento sustentável ganha nuances que favoreçam soluções locais, face aos enfrentamentos das necessidades da comunidade e, que sejam comprometidos com as dimensões humana social, ecológica, econômica e política da sociedade.

De acordo com o PPC do curso de agronomia da UNEB, há uma correlação com a PNATER no Princípio 1 que trata do desenvolvimento rural sustentável. Os princípios 2, 3, 4, 5 e 6 não foram encontrados de forma clara no PPP do curso.

Tabela 04. Correlação da Concepção e finalidade do PPP do curso de Agronomia da UNEB com a PNATER

Princípios PNATER	Concepção e finalidade do PPP UNEB
1. Desenvolvimento rural sustentável, compatível com a utilização adequada dos recursos naturais e com a preservação do meio ambiente;	X

2. Gratuidade, qualidade e acessibilidade aos serviços de assistência técnica e extensão rural; PNTAER.	-
3. Adoção de metodologia participativa, com enfoque multidisciplinar, interdisciplinar e intercultural, buscando a construção da cidadania e a democratização da gestão da política pública;	-
4. Adoção dos princípios da agricultura de base ecológica como enfoque preferencial para o desenvolvimento de sistemas de produção sustentáveis;	-
5. Equidade nas relações de gênero, geração, raça e etnia;	-
6. Contribuição para a segurança e soberania alimentar e nutricional.	-

PERFIL DO EGRESSO DOS CURSOS DE AGRONOMIA E SUA CORRELAÇÃO COM A PNATER

Univasf

O Curso de Engenharia Agrônômica da Univasf confere ao estudante uma formação profissional cujos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores sejam apropriados e aplicados de maneira segura e responsável, observando os pressupostos da sustentabilidade social, econômica e ambiental que vem norteando as diretrizes do desenvolvimento das nações. O Egresso do curso de Engenharia Agrônômica formado por esta IES, apresenta um perfil generalista, com competência e capacidade técnica, científica e cultural para atuar no manejo sustentável dos recursos naturais renováveis, voltado à produção agropecuária, bem como, à sua transformação e comercialização, assistência técnica e gerenciamento dos setores ligados à cadeia produtiva agroindustrial. Deverá ainda ser capaz de atuar na produção e controle da sanidade e da qualidade de alimentos e outros produtos; no desenvolvimento de novas variedades e tecnologias produtivas; na organização do espaço rural e promoção da gestão ambiental; na coordenação e supervisão de equipes de trabalho; na realização de consultorias, estudos de viabilidade técnica, econômica, social e ambiental; na execução e fiscalização de obras e serviços técnicos; efetuar vistorias, perícias e avaliações, emitindo laudos e pareceres técnicos. Na execução de suas atividades, deverá considerar os aspectos referentes à ética, à segurança, à legislação e aos impactos ambientais, tanto no setor público, quanto no privado.

Nos quesitos Princípios, Objetivos e Público Beneficiário da PNATER, observa-se de forma clara a ocorrência, no Perfil do Egresso do curso de agronomia da Univasf, os temas 1 (dentro dos princípios da PNATER), 7, 9, 10, 11 e 12 (dentro dos objetivos da PNATER). No público beneficiário da PNATER não foi observada nenhuma ocorrência no Perfil do Egresso no PPC, assim como, todos os demais temas da PNATER que não foram citados e encontram-se na tabela acima.

UFRB

O (a) Engenheiro (a) Agrônomo (a) é um (a) profissional com formação generalista, técnico-científica, com visão crítica e reflexiva e ser capaz de se adaptar, de modo flexível, crítico e criativo, às novas situações, propondo a resolução de problemas, considerando seus aspectos tecnológicos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. Reconhecer as especificidades regionais e locais relacionadas à sua área de atuação contextualizá-las e correlacioná-las ao contexto nacional e mundial da produção de alimentos, atuando como agente de mudança na gerência de sistemas produtivos, de forma inovadora e pautada nos princípios da justiça e da ética profissional.

Nos quesitos Princípios, Objetivos e Público Beneficiário da PNATER, observa-se de forma clara a ocorrência no Perfil do Egresso do PPC do curso de agronomia da UFRB os temas 1 e 4 (dentro dos princípios da PNATER), 7, 8 e 12 (dentro dos objetivos da PNATER). No público beneficiário da PNATER não teve nenhum tema com ocorrência no Perfil do Egresso do PPC, assim como, todos os demais temas da PNATER que não foram citados e encontram-se na tabela acima.

UEFS

O profissional formado é titulado como Engenheiro Agrônomo e tem suas atividades e competências definidas no âmbito da atuação profissional, de acordo com a Resolução Nº 1.010, de 22 de Agosto de 2005 do Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia – CONFEA. O profissional formado é capaz de compreender a diversidade e necessidades sociais do meio rural, propor ações que catalisem transformações das atividades

agropecuárias que se desdobram no campo e na cidade e promover melhorias na qualidade de vida do homem rural, além de garantir o pleno exercício das atribuições legais previstas na Resolução nº 218/73-CONFEA (Campo de Atuação).

O curso de Agronomia tem como objetivo a formação de profissionais com embasamento técnico, humano, político e metodológico adequado para que atuem na área da agronomia e da agroecologia em unidades familiares, comunidades, associações, cooperativas e esfera pública. Apto a planejar, executar, avaliar e aperfeiçoar a atividade agropecuária. Fundamentado cientificamente, o profissional engenheiro agrônomo deverá interpretar, equacionar e programar todas as ações relacionadas a essa atividade, bem como seus reflexos no bem-estar do homem e no equilíbrio do meio ambiente.

Nos quesitos Princípios, Objetivos e Público beneficiário da PNATER, observa-se de forma clara a ocorrência, no Perfil do Egresso do PPC do curso de agronomia, dos temas 1 e 4 (dentro dos princípios da PNATER), 7, 8, 10, 12, 13 e 15 (dentro dos objetivos da PNATER), além do tema 20 no quesito Público Beneficiário da PNATER.

UNEB

A formação proposta pelo Curso de Engenharia Agrônômica na modalidade Bacharelado do DTCS III, tem caráter generalista, humanista, científico e ético. É uma formação crítica e reflexiva, que possibilita ao egresso compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidades, em relação às especificidades da área, bem como a utilização racional dos recursos disponíveis e a conservação e equilíbrio do ambiente.

O engenheiro agrônomo formado pelo DTCS III, domina com competência e eficiência a aplicação das tecnologias, sobretudo as de baixo custo e mínima dependência de insumos externos, de modo que, os pequenos agricultores possam ter oportunidade de adotar tecnologias mais produtivas. Deverá ainda, atuar na promoção do cooperativismo e outras formas solidárias e associativas de solucionar problemas, com criatividade, mas também com o conhecimento de soluções convencionais para problemas desconhecidos ou emergentes.

Nos quesitos Princípios, Objetivos e Público Beneficiário da PNATER, observa-se de forma clara a ocorrência, no Perfil do Egresso do PPC do curso de agronomia da UNEB os temas 1 e 4 (dentro dos princípios da PNATER), 7, 8, 9, 12, 15 e 16 (dentro dos objetivos da PNATER), além do tema 20 no quesito Público Beneficiário da PNATER.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E SUA INTERAÇÃO COM A PNATER - UEFS

A estrutura curricular do curso é composta de três núcleos temáticos: um núcleo de conteúdos básicos (NCB), que objetiva fornecer o embasamento teórico necessário para que o futuro profissional possa desenvolver seu aprendizado; um núcleo de conteúdos profissionais essenciais (NCPE), que será composto por campos de saber destinados à caracterização da identidade do profissional e um núcleo de conteúdos profissionais específicos (Ncpep), que visa contribuir para o aperfeiçoamento da habilitação profissional do formando, atendendo às peculiaridades regionais e a ênfase do curso em agricultura familiar e agroecologia.

A organização curricular do curso de agronomia da UEFS interage com quase todos os temas da PNATER dispostos nos Princípios, Objetivos e Público Beneficiário. Dos 06 princípios apenas 02 não foram encontrados na ementa das disciplinas: Segurança Alimentar e Equidades das Relações de Gênero, Geração, Raça e Etnia.

Todos os Objetivos da PNATER são abordados pelas disciplinas da organização curricular, conforme tabela acima. Da mesma maneira o Público Beneficiário descrito na PNATER foi satisfatoriamente abordado numa série de disciplinas específicas para o tema, conforme pode ser observado na tabela acima.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E SUA INTERAÇÃO COM A PNATER - Univasf

No item **Princípios da PNATER**, observou-se correlação com o tema 01 “Desenvolvimento rural sustentável, compatível com a utilização adequada dos recursos naturais e com a preservação do meio ambiente” nas disciplinas de AGRO0014 Ecologia Geral, AGRO0026 Agroecologia, AGRO0044, Sociologia Rural, AGRO0047 Extensão Rural e AGRO0056 Tópicos em Gestão Ambiental. Os demais temas 02, 05 e 06 não foram encontrados nas disciplinas e ementas. O Tema 03 “Adoção de metodologia participativa, com enfoque multidisciplinar, interdisciplinar e intercultural, buscando a construção da

cidadania e a democratização da gestão da política pública” na disciplina AGRO0047 Extensão Rural e Tema 04 “Adoção dos princípios da agricultura de base ecológica como enfoque preferencial para o desenvolvimento de sistemas de produção sustentáveis” na disciplina AGRO0026 Agroecologia.

Não foram observados a abordagem dos temas 02 “Gratuidade, qualidade e acessibilidade aos serviços de assistência técnica e extensão rural”, 05 “Equidade nas relações de gênero, geração, raça e etnia” e 06 “Contribuição para a segurança e soberania alimentar e nutricional”.

No item **Objetivos da PNATER** foi identificada correlação apenas com o Tema 07 “Promover o desenvolvimento rural sustentável” nas disciplinas de AGRO0014 Ecologia Geral, AGRO0026 Agroecologia, AGRO0044, Sociologia Rural, AGRO0047 Extensão Rural e AGRO0056 Tópicos em Gestão Ambiental. Os demais temas 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18 não foram encontrados conteúdos correlatos nas disciplinas e ementas.

No item **Público Beneficiário da PNATER** foi identificada correlação com o tema 19 “Assentados da reforma agrária, os povos indígenas, os remanescentes de quilombos e os demais povos e comunidades tradicionais” nas disciplinas de AGRO0044 Sociologia Rural e tema 20 “Agricultores familiares ou empreendimentos familiares rurais, os silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores, bem como os beneficiários de programas de colonização e irrigação.” nas disciplinas de AGRO0029 Introdução a Engenharia Agrônômica.

Verifica-se que apenas 06 disciplinas da organização curricular do curso de Engenharia Agrônômica da Univasf abordam em alguma intensidade os temas correlatos com a PNATER. Dos 12 objetivos estabelecidos, apenas um “Desenvolvimento Sustentável”, foi abordado, de forma dispersa em 04 disciplinas.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E SUA INTERAÇÃO COM A PNATER - UFRB

De acordo com a Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Agronomia, estes devem apresentar: Núcleo de Conteúdos Básicos, que forneçam o embasamento teórico necessário para que o futuro profissional possa desenvolver seu aprendizado; Núcleo de Conteúdos Profissionais

Essenciais, destinados à caracterização do profissional e Núcleo de Conteúdos Profissionais Específicos visando contribuir pra o aperfeiçoamento da habilitação profissional do formando.

No item **Princípios da PNATER**, observou-se correlação com o Tema 01 “Desenvolvimento rural sustentável, compatível com a utilização adequada dos recursos naturais e com a preservação do meio ambiente” nas disciplinas de CCA032 Ecologia Geral, CCA206 Agroecologia, CCA018 Sociologia Rural, CCA 218– Desenvolvimento de Comunidades, CCA 056 – Economia dos Recursos Naturais e dos Ecossistemas. O Tema 03, “Adoção de metodologia participativa, com enfoque multidisciplinar, interdisciplinar e intercultural, buscando a construção da cidadania e a democratização da gestão da política pública” nas disciplinas CCA 006 - Extensão Rural, CCA 018 - Sociologia Rural e CCA 218 - Desenvolvimento de Comunidades. O Tema 04 “Adoção dos princípios da agricultura de base ecológica como enfoque preferencial para o desenvolvimento de sistemas de produção sustentáveis” na disciplina AGRO0026 Agroecologia, que aponta para um novo modelo de desenvolvimento.

Não foi observada a ocorrência dos temas 02 “Gratuidade, qualidade e acessibilidade aos serviços de assistência técnica e extensão rural”, 05 “Equidade nas relações de gênero, geração, raça e etnia” e 06 “Contribuição para a segurança e soberania alimentar e nutricional”.

No item **Objetivos da PNATER** foi identificada correlação com o Tema 07 “Promover o desenvolvimento rural sustentável” nas disciplinas de CCA032 Ecologia Geral, CCA206 Agroecologia, CCA018 Sociologia Rural, CCA 218– Desenvolvimento de Comunidades, CCA 056 – Economia dos Recursos Naturais e dos Ecossistemas e CCA222 – Sustentabilidade Ambiental, num total de cinco disciplinas discutindo a temática. Também, observou-se aderência do PPC do curso nos Temas 08 “Apoiar iniciativas econômicas que promovam as potencialidades e vocações regionais e locais;” na disciplina CCA 218– Desenvolvimento de Comunidades e no Tema 15, “apoiar o associativismo e o cooperativismo, bem como a formação de agentes de assistência técnica e extensão rural; deste ao mercado produtivo nacional” nas disciplinas CCA219 – Teoria Cooperativista I, CCA220 – Teoria Cooperativista II e CCA221 – Constituição e Desenvolvimento de Cooperativas.

A temática do cooperativismo e da economia solidária é abordada em 03 disciplinas na perspectiva do aprofundamento do tema que é um dos objetivos da PNATER. Os demais temas 09, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17 e 18 não foram encontradas de forma explícita nos conteúdos correlatos das disciplinas e das ementas.

No item **Público Beneficiário da PNATER** foi identificada correlação com o Tema 19 “Assentados da reforma agrária, povos indígenas, remanescentes de quilombos e os demais povos e comunidades tradicionais” nas disciplinas CCA 006 - Extensão Rural, CCA 018 - Sociologia Rural, CCA 218– Desenvolvimento de Comunidades e o Tema 20 “Agricultores familiares ou empreendimentos familiares rurais, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores, bem como os beneficiários de programas de colonização e irrigação na disciplina CCA 006 - Extensão Rural.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E SUA INTERAÇÃO COM A PNATER - UNEB

O currículo do Curso de Engenharia Agrônoma- Bacharelado se estrutura em núcleos interdimensionados de formação, considerando a necessidade e o grau de complexidade dos conhecimentos, organizados numa sequência didática que possibilite uma aprendizagem acadêmica significativa para o exercício pessoal, profissional e social. Estes conhecimentos foram organizados de forma a contemplar os seguintes núcleos interligados de formação: de Conteúdos Básicos (CB), de Conteúdos Profissionais Essenciais (CPE) e de Conteúdos Profissionais Específicos (CPES).

No item **Princípios da PNATER**, observou-se correlação com o Tema 01 “Desenvolvimento rural sustentável, compatível com a utilização adequada dos recursos naturais e com a preservação do meio ambiente” em 08 disciplinas oferecidas na grade curricular: Ecologia – BIO024, Manejo e Conservação do Solo e da Água – AGR040, Convivência com o Semiárido, Agroecologia, Desenvolvimento e Ruralidades, Extensão Rural – AGR077, Gestão Ambiental e na disciplina Conservação da Biodiversidade. Ressalta-se no currículo do curso, a disciplina Convivência com o Semiárido, que apresenta elevada correlação com o tema desenvolvimento sustentável e de forma eficiente dialoga com o clima da seca, o bioma caatinga e com o modelo de desenvolvimento rural implementado nessa região. O Tema 02 “Gratuidade, qualidade e acessibilidade aos serviços de assistência técnica

e extensão rural” é abordado de forma clara na disciplina de Extensão Rural - AGR077, bem como, o Tema 03 “Adoção de metodologia participativa, com enfoque multidisciplinar, interdisciplinar e intercultural, que busca a construção da cidadania e a democratização da gestão na política pública” sendo ofertado na mesma disciplina. A ementa da disciplina, assim como, sua bibliografia, utiliza a lei 12.188/2010, Lei de Ater, como conteúdo estratégico.

O Tema 04, “Adoção dos princípios da agricultura de base ecológica como enfoque preferencial para o desenvolvimento de sistemas de produção sustentáveis” é ministrado na disciplina Agroecologia. Não foi observada a ocorrência no PPC do curso dos temas 05 “Equidade nas relações de gênero, geração, raça e etnia” e 06 “Contribuição para a segurança e soberania alimentar e nutricional”.

No item **Objetivos da PNATER** foi identificada correlação com o Tema 07 “Promover o desenvolvimento rural sustentável” nas disciplinas Ecologia – BIO024, Manejo e Conservação do Solo e da Água – AGR040, Convivência com o Semiárido, Agroecologia, Desenvolvimento e Ruralidades, Extensão Rural – AGR077, Gestão Ambiental e na disciplina Conservação da Biodiversidade e o Tema 8, “Apoiar iniciativas econômicas que promovam as potencialidades e vocações regionais e locais.” Essas 08 disciplinas conferem ao curso uma elevada aderência a este objetivo da PNATER.

O Tema 15 “apoiar o associativismo e o cooperativismo, bem como a formação de agentes de assistência técnica e extensão rural, é abordado nas disciplinas Antropologia e Sociologia Rural – CIS074 e Extensão Rural – AGR077 e os Temas 16 “promover o desenvolvimento e a apropriação de inovações tecnológicas e organizativas adequadas ao público beneficiário e a integração” e 17 “promover a integração da Ater com a pesquisa, aproximando a produção agrícola e o meio rural do conhecimento científico” são abordados na disciplina de Extensão Rural e Comunicação – AGR077. Os demais temas 09, 10, 11, 13, 14, e 18 não foram encontradas de forma explícita nos conteúdos correlatos das disciplinas e das ementas.

No item **Público Beneficiário da PNATER**, foi identificada correlação com o Tema 19 “Assentados da reforma agrária, povos indígenas, remanescentes de quilombos e os demais povos e comunidades tradicionais” nas disciplinas Antropologia e Sociologia Rural – CIS074, Extensão Rural e Comunicação – AGR077 e Direito Agrário. Todavia, não foi observado em

nenhuma disciplina do curso de Agronomia da UNEB o tema dos povos e comunidades tradicionais que povoam o território Sertão do São Francisco, através do modo de vida de uso coletivo da terra, que resiste às investidas do modelo de desenvolvimento rural excludente, os Fundos e Fechos de Pasto.

O Tema 20 “Agricultores familiares ou empreendimentos familiares rurais, os silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores, bem como, os beneficiários de programas de colonização e irrigação”, é abordado nas disciplinas Antropologia e Sociologia Rural – CIS074, Extensão Rural e Comunicação – AGR077 e Direito Agrário.

A disciplina Extensão Rural e Comunicação é das mais completas no que diz respeito à aderência a PNATER, por abordar a temática da agricultura familiar, tanto na sua ementa, quanto no conteúdo programático e na bibliografia. Da mesma forma, a disciplina Antropologia e Sociologia Rural dialogam de maneira sólida com o Público Beneficiário da PNATER.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos nas universidades pesquisadas coincidem com o momento de efervescência da construção da Política Nacional de Ater que se iniciou com ampla participação em 2003 e se tornou Lei em 2010, o que permitiu a exploração da Lei 12.188 na relação com os projetos pedagógicos dos cursos de Agronomia da UFRB, Univasf, UNEB e UEFS, analisando o nível de interação entre os conteúdos dos PPC e a PNATER, a partir dos seus Princípios, Objetivos e Público beneficiário.

Todos os PPC dos cursos pesquisados apresentaram uma elevada aderência ao Tema Desenvolvimento Sustentável, que é um dos seis princípios e um dos onze objetivos da PNATER, sobretudo no princípio 1, onde em várias disciplinas dos cursos, são abordados temas relacionados com o Desenvolvimento Rural Sustentável.

A presença da disciplina de Agroecologia foi observada em todos os PPC pesquisados, como obrigatória, levando-se em conta a exaustão do modelo rural pautado na exploração desmedida dos recursos naturais, desconsiderando a sua finitude. Os temas, “Gênero, raça,

geração e etnias” e “Segurança Alimentar e Nutricional”, princípios da PNATER, não são abordados de forma clara nos PPC dos cursos de agronomia analisados.

O curso da UEFS foi o que demonstrou maior aderência aos princípios da PNATER, tendo no currículo do curso de agronomia, disciplinas como: Introdução a Agricultura Familiar e Agroecologia já no primeiro semestre; Organização Comunitária no segundo semestre e, ao longo do curso, as disciplinas, Agroecologia, Agricultura Familiar e Camponesa, Tecnologias Apropriadas a Agricultura Familiar; Comercialização e Economia Solidária; Metodologias Participativas; Associativismo e Cooperativismo e Educação do Campo.

O curso da UNEB no campus III, localizado no município de Juazeiro – Bahia, cujo PPC foi reformulado em 2012, foram incorporadas as disciplinas Agroecologia e Extensão Rural e Comunicação, pautadas na PNATER, porem, no público beneficiário, sente-se a ausência de povos e comunidades tradicionais de fundo e fecho de pasto presentes no Território Sertão do São Francisco.

No quesito integração com a PNATER, a maior aderência do PPC do curso de Engenharia Agrônômica da Univasf, se dá no Tema 01 dos princípios da PNATER, seguindo a tendência observada nas demais universidades analisadas. Entretanto, nesse PPC não se observou disciplinas com maior interação com a PNATER nos demais temas. No quesito público Beneficiário da PNATER, observa-se a mesma negligência do PPC com as comunidades tradicionais de Fundos e fechos de Pasto.

REFERÊNCIAS

AIRES L. **Paradigma qualitativo e práticas da investigação educacional**. Universidade aberta; Outubro 2011.

ALARCÃO, I.; RUA, M. **Interdisciplinaridade, Estágios clínicos e desenvolvimento de competências**. Texto Contexto Enferm, Jul-Set; 14(3): 373-82, 2005.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. - LDB 9394/96**: Artigos 12-14, 1996.

BRASIL. Constituição Federal. Câmara dos Deputados: Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em 09/08/2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases para Educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 15/08/2018.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Câmara dos Deputados: Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm> Acesso em 10/08/2009.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CAPDEVILLE, Gui. **O Ensino Superior Agrícola no Brasil**. Revista brasileira de Estudos pedagógicos. Brasília, v.72, n.172, p.229-261, set./dez. 1991

CARDOSO, C. F. **Espaços de conflitos e permanência das agências de estado: o exemplo da Extensão rural em Santa Catarina**. Tese: Rio de Janeiro, 1990.

CUNHA, M. I. **O Professor universitário na transição de paradigmas**. 2.. ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.

DESLANDES, Gomes. **Pesquisa Social – Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2016

GIMENO SACRISTÁN, J. **Currículo e diversidade cultural**. In: SILVA, T. da e MOREIRA, A. F. (orgs). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIROUX, H. A. e MCLAREN, P. **Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural**. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis, Editora vozes, 2008.

GOLDEMBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar – Como Fazer Pesquisa em Ciências Sociais**. Record. Rio de Janeiro, 2004.

HORNBURG, N. SILVA, R. da. **Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança**. Vol. 3n. 10 - jan.-jun./2007.

Lei nº 12.188/2010. **Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária**, DOU de 12.1.2010.

LOPES, A. C. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: Quando a Integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo**. Educação intercrítica como práxis identitária. 2005.

MACEDO, R.S. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PEIXOTO, M. **Extensão rural no Brasil: uma abordagem histórica da legislação**. Texto de Discussão 48, Brasília, out. 2008. 50 p. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/5publicações/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-48-extensao-rural-no-brasil-uma-abordagem-historica-da-legislacao/view>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

POMBO, O. Práticas Interdisciplinares. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 15, jan/jun 2006, p. 208-249.

PONCE, Branca Jurema. **O CURRÍCULO ESCOLAR EM BUSCA DA JUSTIÇA SOCIAL: A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 13, n. 02 p. 331 - 349 abr./jun. 2015.

Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I.P .A. E FONSECA, M. (Org.). **Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2002.

- Projeto Pedagógico do Curso de Agronomia – UEFS**, Feira de Santana, 2010.
- Projeto Pedagógico do Curso de Agronomia -UFRB**, Cruz das Almas- BA, 2009.
- Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Agrônômica – Univasf**, Petrolina-PE, 2013.
- Projeto do Curso de Graduação em Engenharia Agrônômica - Bacharelado** (Redimensionamento do Curso de Agronomia), UNEB, Juazeiro-BA, 2012.
- RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. **Formar o Professor – Profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- RANGHETTI, D. S.; GESSER, V. Um design de currículo para a formação inicial de professores (as): um projeto em construção. **Contrapontos**, v. 4, n. 2, pp. 305-324, Itajaí, maio/ago. 2004.
- RODRIGUES, William Costa. **Metodologia Científica**, 2007. Disponível em: <http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/metodologia_cientifica.pdf>. Acesso em: 18/08/2018
- SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto alegre: Artmed, 2000.
- SOEIRO, J. **A defesa da escola pública e democrática: intervenção na sessão parlamentar de comemoração do 25 de Abril**, 2008. [S.l.], 2008. Disponível em: <<http://beparlamento.esquerda.net>>. Acesso: 10 jul. 2018.
- TEDESCO, J. C. **Diez notas sobre el pacto social y educativo**. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España, Espanha, n. 12, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.adide.org/revista/index.php>>. Acesso em: 10 jul. 2018.
- TOURRAINE, Alain. **Um novo paradigma: para compreender o mundo hoje**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.
- VARGAS, L. H. M.; COLUS, I. M. S.; LINHARES, R. E. C.; SALOMÃO, T. M. S.; ZABALA, Antony. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

Recebido: 15/03/2019
1ª Revisão: 03/05/2019
Aceite final: 15/06/2019

***A IMPORTÂNCIA DO USO DE AULAS PRÁTICAS NO ENSINO DA BIOLOGIA:
UMA ABORDAGEM METACOGNITIVA***

**THE IMPORTANCE OF USING PRACTICAL CLASSES IN THE
BIOLOGY TEACHING: A METACOGNITIVE APPROACH**

**LA IMPORTANCIA DEL USO DE CLASES PRÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA
DE LA BIOLOGÍA: UN ENFOQUE METACOGNITIVO**

Geisiele de Souza Teotonio

ggbiologicalove@hotmail.com

Mestre em Psicologia (Univasf).

Professora na Escola Manoel Nunes Barbosa.

Geida Maria Cavalcanti de Sousa

geida.cavalcanti@univasf.edu.br

Doutora em Psicologia.

Professora da Univasf

Leonardo Rodrigues Sampaio

leonardo.sampaio@univasf.edu.br

Doutor em Psicologia Cognitiva.

Professor da Univasf

Geazi Rosa Oliveira Teotonio

geazi.roteotonio@univasf.edu.br

Mestre em Ciências.

Técnico administrativo em Educação da Univasf

Sávio Luiz Pereira Nunes

savionunes12@gmail.com

Bacharel em Ciências Biológicas - Univasf

Mestrando em Recursos Genéticos Vegetais - UFRB

RESUMO

O objetivo desse artigo é apresentar e discutir referenciais teóricos da educação e da psicologia cognitiva, relacionados às dificuldades no processo ensino-aprendizagem de Biologia no Brasil e ao uso de aulas práticas, promovendo o desenvolvimento da metacognição, a fim de facilitar a aprendizagem. Para tanto, foi feita uma revisão de literatura nas áreas de Educação e Psicologia, focando o ensino de Biologia, com um olhar voltado para a metacognição e aulas práticas. Os resultados indicaram a importância de se considerar o papel da metacognição nesse ensino, para que o estudante desenvolva a capacidade de autorregular a construção do conhecimento. Conclui-se que a utilização de aulas práticas é uma importante ferramenta para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento metacognitivo dos alunos.

Palavras-chaves: Ensino da Biologia. Metacognição. Estratégias de aprendizagem.

ABSTRACT

The aim of the study was to present the difficulties in Biology teaching and learning process in Brazil in the light of theoretical references from Education and Cognitive Psychology. Also, we aim to discuss on the role that the use of practical classes have to promote the metacognitive development. We conducted the literature review in scientific articles on education and Psychology areas, focusing on Biology teaching, metacognition and practical classes. The results indicated the importance of considering the metacognition in teaching process in order to promote the capacity to self-regulate the construction of knowledge in students. We conclude that use of practical classes is an important strategy to improve students' metacognitive learning and development.

Keywords: Biology Teaching. Metacognition. Learning Strategies.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar y discutir referenciales teóricos de la educación y de la psicología cognitiva, relacionados a las dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje de Biología en Brasil y al uso de clases prácticas, promoviendo el desarrollo de la metacognición, a fin de facilitar el aprendizaje. Para ello, se hizo una revisión de literatura en las áreas de Educación y Psicología, enfocando la enseñanza de Biología, con una mirada orientada hacia la metacognición y clases prácticas. Los resultados indicaron la importancia de considerar el papel de la metacognición en esa enseñanza, para que el estudiante desarrolle la capacidad de autorregular la construcción del conocimiento. Se concluye que la utilización de clases prácticas es

una importante herramienta para favorecer el aprendizaje y el desarrollo metacognitivo de los alumnos.

Palabras clave: Enseñanza de Biología. Metacognición. Estrategias de aprendizaje.

INTRODUÇÃO

As estratégias cognitivas de aprendizagem são ações e meios pelos quais o sujeito recorre e que influenciam a aquisição e a utilização de conhecimentos por meio da ativação, controle e regulação dos processos cognitivos (FIGUEIRA, 2005). A ausência de estratégias de aprendizagem no processo educacional tem sido apontada como um fator de dificuldade para a compreensão dos conhecimentos (ROSA; ALVES FILHO, 2012).

O professor tem um papel fundamental de planejar e desenvolver atividades que instiguem a curiosidade, motivação, raciocínio e interesse, fazendo com que o aluno associe os conteúdos ao seu processo de construção do conhecimento. Além disso, o professor deve estimular o controle e a regulação dos processos cognitivos relacionados à aprendizagem, para que os estudantes sejam capazes de reconstruir o conhecimento, pensar, planejar, monitorar e avaliar os seus próprios pensamentos, durante o processamento da informação, gerando o que David Ausubel chama de aprendizagem significativa. Ela ocorre quando o conhecimento pré-existente interage com a estrutura cognitiva do discente e se relaciona com o novo conteúdo, de forma completa, na presença de ideias relevantes e de um material de aprendizagem potencialmente significativo (SANTOS; OLIVEIRA, 2014; PONTES NETO, 2006).

As aulas expositivas podem não conseguir desenvolver todas as habilidades cognitivas necessárias para que o estudante consiga planejar, avaliar e reconstruir seu próprio conhecimento. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem fica deficitário, sem que o aluno seja incitado a refletir sobre o que ouve ou sobre o que vê;

não consegue envolvê-lo e sensibilizá-lo na construção e criação de esquemas mentais, que dão oportunidades para aprendizagem, para a crítica e para a argumentação (CAON, 2005).

Nesse sentido, sugere-se que o professor lance mão de aulas práticas em suas estratégias de ensino, pois, nessas, o valor pedagógico do ensinar e do aprender são imensos e, quando bem planejadas, desenvolvem habilidades que ajudam a aprender a aprender. Além disso, os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem podem desenvolver habilidades específicas, enfatizando os processos metacognitivos, que se relacionam a habilidades de controle, monitoração, avaliação e organização do próprio pensamento, que contribuem com o processo de aprendizagem (FLAVELL, 1979).

No presente artigo, sob uma abordagem metacognitiva, objetiva-se compreender a importância das aulas práticas no ensino de Biologia, buscando referenciais teóricos da Educação e da Psicologia Cognitiva relacionados à metacognição, às dificuldades no processo ensino-aprendizagem de Biologia e ao uso de aulas práticas, disponíveis em artigos, livros, documentos, teses e anais encontrados, principalmente no período de tempo pertencente ao século XXI, possuindo como critério de seleção os referenciais que buscam desenvolver habilidades para facilitar a aprendizagem.

DIFICULDADES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA

Existem muitos fatores de naturezas diversas que podem interferir no processo de aprendizagem: físicos, sensoriais, neurológicos, emocionais, intelectuais ou cognitivos e educacionais. Tais fatores, relacionados com aspectos institucionais e profissionais, interagem no contexto histórico-cultural de cada sujeito atuante (NUNES, 2013) e podem comprometer o processo ensino-aprendizagem de conteúdos do currículo escolar, como a Biologia.

Na pesquisa realizada por Malafaia, Bárbara e Rodrigues (2010), discentes do ensino médio apontaram diversos fatores que interferem negativamente no processo ensino-aprendizagem de Biologia, envolvendo tanto os conteúdos da matéria como também os professores. Dentre os mais relatados, destacam-se: a indisciplina da turma durante as aulas, a nomenclatura complexa própria da área, a falta de laboratório e de aulas práticas, o desinteresse dos discentes, docentes desqualificados e com pouca didática, a falta de domínio do conteúdo a ser abordado em sala de aula, professores muito rigorosos, conservadores, autoritários, impacientes, mal humorados, desanimados e estressados, além da relação insatisfatória com os discentes.

Para sanar alguns fatores que interferem no processo de aprendizagem, sugere-se que o professor lance mão de aulas práticas no ensino de Biologia. Essa modalidade de aula utilizando experimentos pode ser usada como uma, dentre as diversas estratégias de ensino-aprendizagem, adequadas ao desenvolvimento de competências científicas (FERNANDES; SILVA, 2004). Nas aulas com experimentação, o valor pedagógico do ensinar e aprender são imensos e quando bem planejadas são grandes auxiliares, por combinarem a ação e reflexão, desenvolvendo o raciocínio, a abstração, o senso crítico e a argumentação do educando. Isso gera não somente um aprendizado que poderá ser adaptado e aplicado em novas situações, mas também, o desenvolvimento de habilidades motoras, a socialização e o despertar da vocação científica, gerado pelo contato com o rigor, a ordenação, a coerência e a lógica proposta nos experimentos (MALAFAIA; BÁRBARA; RODRIGUES, 2010; FERNANDES; SILVA, 2004).

Nesse sentido, a visão e ação do modelo empirista dos processos de aprendizagem, ou seja, da apropriação do conhecimento por um mero exercício de memorização, sem a utilização do raciocínio e da abstração, valoriza a perpetuação de fatos e ideias alheias, extinguindo o fazer e a criatividade, causando assim, o desinteresse e a desmotivação do aluno (BECKER, 2002), que vem sendo apontada como um dos maiores problemas do cotidiano escolar.

A motivação está associada à aprendizagem de qualidade e ao processamento mais profundo da informação (BORUCHOVITCH, 2013). Trabalhar com questões dos conteúdos que emergem no dia a dia da sala de aula e abordar os conteúdos de Ciências e Biologia utilizando a metodologia experimental enriquecem a aula, envolvem e motivam os alunos que se dispõem a aprender (CAON, 2005).

Um entrave apontado por Boruchovitch (2013) para que o professor promova a motivação e a aprendizagem dos alunos é o desinteresse do aluno pelo conteúdo ministrado. O interesse funciona como um incentivador para que ocorra a aprendizagem significativa e esse deve ser constantemente despertado, uma vez que permite ao aluno a concentração e o raciocínio, produzindo a atenção ao querer aprender (CAON, 2005).

Na visão de Caon (2005), a assimilação dos conteúdos não tem sido observada na prática escolar, pelo fato do ensino de Ciências e de Biologia estar distanciado do aluno, pois está repleto de informações que não facilitam a formação de uma rede de conhecimentos com sentido e de fácil aplicabilidade no seu cotidiano. Esse autor defende ainda que o aluno precisa ser desafiado a questionar, a argumentar e a participar.

A qualidade da conexão estabelecida entre professores e alunos constitui fator essencial para o sucesso da aprendizagem escolar (OSTI; BRENELLI, 2013). Assim, a capacidade do professor em associar o assunto abordado em sala com o cotidiano dos alunos e de interagir com eles, pode diminuir o distanciamento deles com a realidade e a indisciplina, por meio do aumento da empatia pelo assunto e pela matéria.

A indisciplina, um dos pontos mais apontados pelos discentes como um fator complicador no processo de aprendizagem (MALAFAIA; BÁRBARA; RODRIGUES, 2010), também é um assunto que aparece frequentemente nas conversas entre os professores, sejam esses iniciantes ou que já possuem um longo tempo de carreira (SILVA; NEVES, 2006). A própria escola, a desestrutura familiar e os docentes

também são apontados como fatores que desencadeiam a indisciplina escolar (PIROLA; FERREIRA, 2007) e, por consequência, o aprendizado pouco significativo.

O fator educacional pode gerar relações negativas no processo ensino-aprendizagem quando associado ao fator emocional, pois vivências negativas acarretam uma desvalorização pessoal e baixo rendimento relacionado à aprendizagem cognitiva, social ou emocional (CARVALHO, 2005). Assim, o aprendizado dos alunos está relacionado às suas experiências de aceitação do ambiente escolar, bem como às experiências vivenciadas em sala, decorrentes da interação entre a qualidade da instrução e as características emocionais e motivacionais dos alunos (OSTI; BRENELLI, 2013).

Segundo Oliveira (2012), os educadores e a gestão escolar centraram as causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos em aspectos orgânicos e familiares, colocando a ideia de que a atuação de profissionais de saúde resolverão tais aspectos. Por conta dessa interpretação, os professores e a escola acabam por encaminhar os alunos para médicos, neurologistas, psicólogos e fonoaudiólogos. No entanto, após uma análise crítica dos relatos dos educadores e da escola, pode-se concluir que a interpretação dos profissionais da educação sobre as dificuldades de aprendizagem mais sugerem ser de ensino (OLIVEIRA, 2012), corroborando com as ideias de Malafaia, Bárbara e Rodrigues (2010). Eles sugerem que o processo ensino-aprendizagem poderia ser mais bem favorecido se os docentes tivessem mais domínio do conteúdo, preparassem aulas considerando estratégias didáticas realmente eficazes, utilizando-se de recursos tecnológicos e de aulas práticas.

Observando esses fatores complicadores do processo de ensino-aprendizagem e o diálogo com os referenciais teóricos, chega-se à conclusão de que o ensino, por parte do professor e do sistema educacional, é falho, pois não estimula o pensar, a criatividade, o raciocínio, o que gera um aprendizado não significativo e, por ora, os alunos não se sentem motivados a aprender, e desestimulados, incorrerão na indisciplina e no desinteresse pelo conteúdo. Assim, para que ocorra o aprendizado, o

professor precisa estimular a curiosidade, o interesse, a motivação por meio de aulas bem planejadas, com a utilização de diferentes recursos didáticos e experimentos, pois assim o aluno poderá associar os conteúdos ao seu processo de construção do conhecimento. A partir daí, aprender a aprender, a reconstruir o conhecimento, saber pensar, planejar, monitorar e avaliar os seus próprios pensamentos, ou seja, utilizar a metacognição, serão características de extrema relevância, auxiliando na aprendizagem e no processamento da informação.

A METACOGNIÇÃO

Metacognição é um conceito que possui uma variedade de definições. Os primeiros relatos foram apresentados por John Flavell na década de 70 e se referem aos pensamentos e conhecimentos que os indivíduos possuem sobre seus próprios processos cognitivos e a habilidade de controlar esses processos, monitorando, organizando e modificando-os para realização de objetivos concretos. Em outras palavras, a metacognição se refere à habilidade de refletir sobre uma tarefa específica (ler, calcular, pensar, tomar uma decisão), selecionar e usar o melhor método para resolver essa tarefa (BUSNELLO; JOU; SPERB, 2012; FLAVELL, 1979).

Para Flavell (1979), em qualquer tipo de operação cognitiva existe um monitoramento ativo, conseqüente regulação e orquestração dos processos cognitivos envolvidos ou dos dados sobre os quais eles versam, correspondendo isto à metacognição. Podemos citar um exemplo de situação na qual utilizamos, ao decorar números de senhas, telefones, entres outros. Observe que, nessas situações, analisamos, planejamos e escolhemos a melhor forma de memorizar os números, seja decorando-os por pares, trios ou fazendo associações com outros números.

Mas, porque a metacognição seria tão importante no âmbito escolar? Ao falarmos de aprendizagem, especificamente em Biologia, estratégias ou ações empreendidas pelo aprendiz para potencializar e avaliar o seu progresso cognitivo são consideradas de extrema relevância

para o processamento da informação. Ao serem aplicadas de modo adequado para determinada tarefa, de forma ativa e no momento apropriado, essas ações colaboram com a qualidade da aquisição, armazenamento e utilização do conhecimento, e, conseqüentemente, com o rendimento acadêmico (POZO, 1996).

Dessa forma, é fundamental que a escola se aproprie da metacognição no currículo escolar e que enalteça a utilização das estratégias metacognitivas na aprendizagem (JOU; SPERB, 2006). As atividades metacognitivas possuem três estratégias básicas de saberes: saber selecionar estratégias de pensamento intencionalmente; saber relacionar novas informações às já presentes; e saber monitorar, planejar e avaliar os processos de pensamento (BUSNELLO; JOU; SPERB, 2012). Sob essa perspectiva, alunos, como também professores, que conseguem utilizar com eficiência as habilidades metacognitivas seriam aprendizes eficazes. A partir dessa aquisição, esse desenvolvimento associa-se a uma maior autonomia por parte do aluno, logo uma menor intervenção por parte do professor (GONÇALVES, 2015)

No entanto, alguns alunos não conseguem ser sujeitos de sua própria aprendizagem e a causa desse problema pode estar no fato de que, muitas vezes, os alunos não conseguem utilizar seus saberes e habilidades e também têm dificuldades em transferi-los para outras situações (DAVIS; NUNES; NUNES, 2005).

Desse modo, é tarefa central do professor o desenvolvimento de estratégias metacognitivas, justamente por serem úteis nas aprendizagens escolares. Flavell (1979) propõe que o desenvolvimento dessas habilidades deva ser parte integrante do currículo escolar, pois é possível construir, na escola, uma cultura do pensar que, aliando conteúdos, raciocínios e valores, permitirá a formação de pessoas aptas a tomarem decisões acertadas, por terem aprendido que não é suficiente apenas saber e/ou fazer. Nesse sentido, a chave está em saber como se faz para saber e como se sabe para fazer.

Tais estratégias atuam como facilitadoras no processo de construção dos conhecimentos, sendo um elemento integrante dos conteúdos curriculares, ao passo que promovem, nos estudantes, a consciência sobre os processos pelos quais se

aprende, tornando-os mais independentes na sua aprendizagem. Por meio do planejamento, monitoramento e avaliação, o discente pode escolher e regular a melhor estratégia para seu aprendizado. Essas estratégias, ao serem propostas pelo educador, têm a conotação de pertencerem ao ensino, já que ao transferir a gerência da aprendizagem para o aluno, o professor estará recorrendo a uma ação didática estratégica (ROSA; ALVES FILHO, 2012).

Com isso, o professor estimular continuamente o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem ajuda o aluno a aprender a ser um aprendiz, que requer metacognição (COLL; MAURI; ROCHERA, 2012). Assim, os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, poderiam desenvolver e aprimorar as estratégias metacognitivas para superar entres e construir procedimentos mais eficazes e particulares que favoreçam o seu próprio aprender.

AULAS PRÁTICAS NO ENSINO DA BIOLOGIA: PROMOVEDO O DESENVOLVIMENTO DA METACOGNIÇÃO

Desenvolver as competências que permitam aos alunos aprenderem a aprender e pensar, ou seja, desenvolver a metacognição, são objetivos na educação escolar (BRASIL, 2000), no entanto, nem sempre o planejamento, a monitoração e avaliação dos conhecimentos adquiridos são desenvolvidas nas salas de aula. No ensino tradicional, os alunos ficam dependentes de avaliações externas sobre o seu próprio desempenho (avaliação do professor), e, muitas vezes, não sabem se de fato estão aprendendo os conteúdos escolares, a não ser quando chegam as notas e outras formas de avaliação do conteúdo. Nesse sentido, o aluno não está sendo autorregulador do seu aprendizado, e é necessário que os professores, especificamente os de Biologia, cuja matéria possui conteúdos complexos da própria área, incentivem os alunos a planejarem seus próprios modos de estudo, a avaliarem a si mesmos se estão com dificuldades e como buscar alternativas para superá-las.

Os avanços científicos na Educação têm se intensificado nas últimas décadas e provocado transformações em toda a sociedade, principalmente, no sistema educacional, que precisa adequar o currículo escolar ao contexto atual que é diferente de há 20, 30 anos (ARAÚJO; SOUZA; SOUZA, 2011). Mais especificamente, ao observar o estágio atual do sistema educacional brasileiro, deparamo-nos com deficiências na educação, seja por conta de um ensino com uma didática tradicional e conteudista, ou pela ausência de aulas experimentais na Educação Básica, o que compromete o desenvolvimento das capacidades cognitivas, interações sociais nos alunos e o aprendizado significativo (COLL, 2006).

As atividades práticas investigativas são percebidas, atualmente, como sinônimo de inovação no ensino. Bassoli (2014) dialogou sobre a importância de se discutir sobre as atividades práticas em contextos reais, mostrando os conflitos das deficiências formativas dos professores e dos alunos com a carência de “infraestrutura”, tanto das escolas, como dos docentes. Nesse contexto, proporcionar atividades práticas é um ato de ousadia e de coragem, em conseguir realizar aulas práticas investigativas, aproximando a sala de aula do contexto de produção do conhecimento científico: é ultrapassar os inúmeros obstáculos que impedem o avanço da qualidade da educação no Brasil.

Hoje, para se conseguir a atenção do aluno para os conteúdos referentes às matérias presentes nos currículos escolares, está cada vez mais difícil, pois, muitas vezes, essas matérias encontram-se distantes da realidade do aluno e de difícil compreensão (FREDERICO; TEIXEIRA, 2009). Como parte desse processo, a Biologia pode ser uma das disciplinas mais importantes e merecedoras da atenção dos alunos, ou uma das disciplinas mais insignificantes e pouco atraentes, dependendo do que for ensinado e de como isso for feito (KRASILCHIK, 2008).

Na educação, as novas metodologias de ensino precisam relacionar o que é vivenciado na sala de aula com aquilo que o aluno vivencia no seu cotidiano. No que diz respeito ao ensino de Ciências Naturais, nota-se que, de modo geral, os alunos

enfrentam embaraços na assimilação dos conteúdos, de forma geral, nessa área do conhecimento (PRIGOL; GIANNOTTI, 2008)

As atividades práticas baseadas em investigações são adequadas para trabalhar conteúdos referentes à natureza da atividade científica, pois nelas os alunos utilizam os processos e métodos da ciência para investigar fenômenos e resolver problemas como meios de aumentar e desenvolver seus conhecimentos. Além disso, as práticas fornecem um elemento integrador para o currículo, proporcionando a compreensão e acesso a uma etapa importante da atividade científica (HODSON, 1992).

Muitos debates na Psicologia Cognitiva e também na área de Educação, referem-se ao tipo de ensino e prática mais eficiente para o desenvolvimento das habilidades e os processos cognitivos mobilizados durante a realização de atividades práticas (KLAHR; NIGAM, 2004).

Gonçalves (2015) e Gonçalves e Martins (2015), utilizando o instrumento Inventário da Consciência Metacognitiva em alunos do ensino básico, verificaram que as atividades de investigação, comparando um grupo com ensino tradicional (exclusivamente com aulas expositivas) do ensino de ciências, favorecem significativamente o desenvolvimento metacognitivo dos alunos, mesmo quando a capacidade cognitiva dos estudantes, avaliado pelo teste das Matrizes Progressivas de *Raven*, era equivalente.

Ao vivenciar ações investigativas, como maneira de aprendizagem no ensino de Biologia, pode-se realizar pesquisas que possibilitem uma maior compreensão sobre o que os estudantes pensam e fazem enquanto realizam atividades práticas, no laboratório ou fora dele, e sobre quais fatores influenciam o desenvolvimento de suas habilidades e seu desempenho nesses contextos. Isso poderá contribuir para que se possa elaborar propostas, planos de ensino e meios de auxiliar os alunos a desenvolver uma compreensão mais ampla de ciências e de fatores que caracterizam a atividade científica (GOMES, BORGES; JUSTI, 2008).

Neste sentido, a utilização de aulas práticas pode facilitar o processo ensino-aprendizagem, pois o aluno desenvolve habilidades processuais e integradas, ligadas ao processo científico, tais como: observação, inferência, medição, comunicação, classificação, predição, controle de variáveis do experimento, definição operacional, hipóteses, interpretação de dados e conclusão (VASCONCELOS, 2002). Estes ainda acrescentam que, nas aulas práticas de ciências ou de Biologia, os estudantes devem utilizar materiais de laboratório, observar, misturar, verificar temperaturas, preencher quadros e calcular médias.

Apesar de se viver em um país no qual a prática no ensino de Biologia é escassa nas escolas (VASCONCELOS, 2002), o seu desenvolvimento é essencial para o aprendizado do aluno, pois essas atuam como um poderoso catalisador no processo de aprendizagem (CAPELETTO, 1999). Um bom exemplo de experimentação com caráter motivador, lúdico e investigativo é a utilização do tema microbiologia. Esse tema deixou de ser ligado somente às aulas de laboratórios e do ensino superior, para ser associado a questões de saneamento básico, higiene e cidadania (PRADO; TEODORO; KHOURI, 2004).

Nesse aspecto, é de fundamental importância trabalhar sobre o assunto de bactérias e fungos em Biologia no ensino médio, relacionando o conteúdo ao cotidiano do aluno, pois assim, por meio da aula prática experimental, os discentes visualizam esses microrganismos, podendo associar a prática com sua existência em diversos ambientes, fazendo com que o assunto se aproxime da realidade do discente (SILVA, 2013). Um bom exemplo de microrganismos são os probióticos, que são suplementos alimentares compostos por bactérias e fungos vivos que, quando ingeridos em quantidades adequadas, são capazes de produzir efeitos benéficos ao hospedeiro. Os probióticos são encontrados no iogurte, queijo, quefir, entre outros (SCHNEEDORF, 2012), podendo ser utilizados em aulas experimentais.

Embora exista a dificuldade de repassar ao aluno a dimensão do que é a forma e a multiplicação de micro-organismos, algumas estratégias podem ser utilizadas com

orientação do professor na aula experimental. Um modelo de aula é a utilização da técnica de coloração de Gram, que consiste em dar coloração às células para visualização dos micro-organismos em microscópio (BARBOSA; BARBOSA, 2010).

Para este modelo de aula utilizando a Coloração de Gram, os professores podem abordar o tema microbiologia, começando a explicar sobre a necessidade dos probióticos na saúde e onde estão presentes na alimentação do dia a dia. A partir disso, utilizar da coloração para visualizar a presença e a forma dos probióticos em iogurtes ou quefir, ou então, do que significa o termo flora microbiana, a partir da coloração da saliva dos estudantes.

A aula prática, bem planejada, aproxima-se da realidade dos alunos por envolver questões do cotidiano e pode conseguir elevar o nível de curiosidade, interesse e motivação em desejar saber, entender e aprender como esses seres microscópicos são e onde estão. A partir dessa observação, pode-se desenvolver habilidades metacognitivas de monitoramento e autorregulação nos processos cognitivos, com o propósito de conhecer melhor o tema abordado e avaliar o melhor modo para aprender a aprender.

Portanto, a vivência da prática experimental no ensino de Biologia é de fundamental relevância, já que os professores têm o conhecimento de que a experimentação desperta um forte interesse entre discentes de vários níveis de escolarização. Em seus depoimentos, os discentes costumam atribuir à experimentação um jeito motivador, lúdico, essencialmente vinculado aos sentidos (GIORDAN, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de habilidades metacognitivas (autorregulação, controle, monitoração, observação, avaliação e organização) por meio da utilização de aulas práticas é uma importante ferramenta para favorecer a aprendizagem dos estudantes nas mais diversas áreas do conhecimento. No caso específico da Biologia, o

planejamento, a avaliação e o monitoramento do aprendizado podem ser explorados em tais momentos.

Um ensino, voltado para abordagens práticas e problematizadoras, fornece mais que informações, permite o desenvolvimento de competências que favorecem, ao aluno, lidar com as informações, compreendê-las, elaborá-las, refutá-las, quando for o caso, compreender o mundo e nele agir com autonomia, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos da Biologia. Assim, existe a necessidade de aprender a aprender e a pensar, relacionando o conhecimento com a experiência cotidiana, dar significado ao que é aprendido e fazer a ponte entre teoria e prática.

Dessa forma, podemos notar a necessidade de práticas no ensino da Biologia para o desenvolvimento da metacognição, pois essas propõem que o aluno seja autorregulador de seu conhecimento. Porém, para que isso ocorra é necessário que o professor, em sua prática docente, promova a metacognição em seus métodos de ensino, instigando o estudante a pensar sobre os seus próprios conhecimentos.

Entretanto, mesmo que as orientações acima existam para melhorar o aprendizado dos discentes, muitas vezes isso não é desenvolvido, devido à falta de conhecimento dos professores e infraestrutura escolar, ocasionando um ensino tradicional que abre pouco espaço para se trabalhar com questões relativas ao pensar.

O professor precisa utilizar também da metacognição para saber quando e como utilizar as aulas práticas. Para isso, também precisa ter domínio, didática e motivação para que o conteúdo possa ser transmitido com eficácia para os estudantes e possa gerar uma melhor aprendizagem e desenvolvimento da autonomia, que está associada a um maior desenvolvimento metacognitivo.

Mas para que a metacognição pudesse ser entendida e praticada pelos professores no âmbito escolar, em caráter permanente, é necessário que ela passe a compor o conteúdo obrigatório durante a formação superior de professores da Educação, pois as estratégias metacognitivas de aprendizagem, quando utilizadas, assumem mais um caráter de urgência, mas que na essência precisaria ser associada ao

trabalho de uma forma mais duradoura. O conhecimento apropriado sobre a metacognição e sua relação com a aprendizagem, ainda durante a licenciatura, poderia ser de fundamental importância. Assim, há necessidade do desenvolvimento da metacognição no âmbito escolar, visto que sua contribuição pode facilitar a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. F. F.; SOUZA, R. A.; SOUZA, I. C. **Instrumentação para o ensino de biologia**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2011.

BARBOSA, F. H. F.; BARBOSA, L. P. J. L. Alternativas metodológicas em Microbiologia - viabilizando atividades práticas. **Revista de biologia e ciências da terra**, v. 10, n 2, 2010. Disponível em: http://joaootavio.com.br/bioterra/workspace/uploads/artigos/artigo_15_v10_n2-51562daa0b616.pdf. Acesso em: 19 abr.2017.

BASSOLI, F. Atividades práticas e o ensino-aprendizagem de ciência(s): mitos, tendências e distorções. **Ciência e educação (Bauru)**, v. 20, n. 3, p. 579-593, 2014.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BORUCHOVITCH, E.; ALENCAR, E. M. L. S.; FLEIT, D. S.; FONSECA, M. S. Motivação do aluno para aprender: fatores inibidores segundo gestores e coordenadores pedagógicos. **Educação temática digital [online]**, Campinas-SP, v. 15, n. 3, p. 425-442, set./dez, 2013. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4856195>. Acesso em: 7 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017.

BUSNELLO, F. B.; JOU, G. I.; SPERB, T. M. Desenvolvimento de habilidades metacognitivas: capacitação de professores de ensino fundamental. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 311-319, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-79722012000200013>. Acesso em: 15 dez. 2015.

CAON, C. M. **Concepções de professores sobre o ensino e a aprendizagem de ciências e de biologia**. 2005. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação de Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 2005. Disponível em:
<http://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/3032/1/000333931-texto%2bcompleto-0.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2015.

CAPELETTO, A. **Biologia e educação ambiental: roteiros de trabalho**. São Paulo: Ática, 1999.

CARVALHO, A. M. P. Baixo rendimento escolar: uma visão a partir do professor. In: FUNAYAMA, C. A. R. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Alínea, 2005.

COLL, C. O construtivismo em sala de aula. In: **Os professores e a concepção construtivista**. São Paulo: Ática, 2006. p. 9-27.

COLL, C.; MAURI, T.; ROCHERA, M.. La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, v. 16, n. 1, p. 49-59, 2012.

DAVIS, C.; NUNES, M. M. R.; NUNES, C. A. A. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 205-230, maio, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742005000200011>. Acesso em: 15 dez. 2015.

FERNANDES, M. M.; SILVA, M. H. S.. O trabalho experimental de investigação: das expectativas dos alunos às potencialidades no desenvolvimento de competências. **Revista brasileira de pesquisa em educação em ciências**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 45-58, 2004.

FIGUEIRA, A. P. C. Estratégias cognitivo/comportamentais de aprendizagem. Problemática conceptual e outras rubricas. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 37, n. 6, p. 4, 2005.

FLAVELL, J. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. **American psychologist**, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.

FREDERICO, I. C.; TEIXEIRA, Ana Lucia. Práticas Interdisciplinares no Ensino de Geografia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA – ENPEG, 2009, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em:
<<http://www.agb.org.br/xenpeg/artigos/gt/gt1/tc1%20%2846%29.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2015.

GIORDAN, M. O papel da experimentação no ensino de ciências. **Química nova na escola**, v. 10, n. 10, p. 43-9, nov., 1999.

GOMES, A. D. T.; BORGES, A. T.; JUSTI, R. Processos e conhecimentos envolvidos na realização de atividades práticas: revisão da literatura e implicações para a pesquisa. **Investigações em ensino de ciências**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 187-207, 2008.

GONÇALVES, J. O. D. S. **O desenvolvimento metacognitivo de alunos do 3º ciclo e as atividades de investigação no ensino das ciências**. 2015. 133f. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) – Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa. 2015. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/4318>. Acesso em: 5 ago. 2016.

GONÇALVES, J.; MARTINS, M. A. O desenvolvimento metacognitivo dos alunos e a percepção do professor do seu envolvimento em atividades de investigação. In: XIII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO, 2015, Lisboa. **Atas XIII Colóquio Internacional de Psicologia e Educação**. Lisboa: ISPA, 2015, p. 14-29. Disponível em: http://eventos.ispa.pt/xiiicoluquiopsicologiaeducacao/files/2015/06/Livro-Atas_XIII_ColPsiEducacao_Junho2015.pdf. Acessado em: 2 ago. 2016.

HODSON, D. In search of a meaningful relationship: an exploration of some issues relating to integration in science and science education. **International Journal of Science Education**, v. 14, n. 5, p. 541-562, 1992.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica [online]**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 177-185, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-79722006000200003>. Acesso em: 15 dez. 2015.

KLAHR, D.; NIGAM, M. The equivalence of learning paths in early science instruction: effects of direct instruction and discovery learning. **Psychological Science**, v. 15, n. 10, p. 661-667, 2004.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

MALAFAIA, G.; BÁRBARA, V. F.; RODRIGUES, A. S. Análise das concepções e opiniões de discentes sobre o ensino da biologia. **Revista eletrônica de educação**. São Carlos, SP: Ufscar, v. 4, n. 2, p. 165-182, nov., 2010. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/94>. Acesso em: 15 dez. 2015.

NUNES, M. R. M.; TANK, J. A.; COSTA, S. M. D.; FURLAN, F.; SCHNELL, L. C. O professor frente às dificuldades de aprendizagem: ensino público e ensino privado, realidades distintas? **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 63-74, 2013.

Disponível em:

http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/17809/1/2013_art_mrmnunesjatanksmdcosta.pdf. Acesso em: 1º dez. 2015.

OLIVEIRA, J. P. et al. Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 18, n. 1, p. 93-112, março, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382012000100007>. Acesso em: 2 dez. 2015.

OSTI, A.; BRENELLI, R. P. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psico-Usf**, Itatiba, v. 18, n. 3, p. 417-426, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-82712013000300008>. Acesso em: 4 dez. 2015.

PIROLA, S. M. F.; FERREIRA, M. C. C. O problema da “indisciplina dos alunos”: um olhar para as práticas pedagógicas cotidianas na perspectiva de formação continuada de professores. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 81-99, 2007.

PONTES NETO, J. A. D. S. Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel: perguntas e respostas. **Série-Estudos**, Campo Grande-MS, n. 21, p. 117-130, 2006.

POZO, J. I. Estratégias de aprendizagem. In: COLI, C. et. al. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 176–197.

PRADO, I. C.; TEODORO, G. R.; KHOURI, S. Metodologia de ensino de microbiologia para ensino fundamental e médio. In: VIII ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E IV ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO – UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA, 2004. **Anais [...]**. São José dos Campos–SP: Univap, 2004 Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/inic_2004/trabalhos/inic/pdf/ic2-11.pdf. Acesso em: 15 dez. 2015.

PRIGOL, S.; GIANNOTTI, S. M. A importância da utilização de práticas no processo de ensino-aprendizagem de ciências naturais enfocando a morfologia da flor. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA EDUCAÇÃO E XX SEMANA DA PEDAGOGIA, 2008, Cascavel. **Anais [...]**. Cascavel: Unioeste, artigo 33, 2008, ISBN: 978-85-7644-148-9. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/artigo%2033.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

ROSA, C. W.; ALVES FILHO, J. P. Evocação espontânea do pensamento metacognitivo nas aulas de física: estabelecendo comparações com as situações cotidianas. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 17, n. 1, p. 7-19, 2012.

SANTOS, A. O.; OLIVEIRA, G. S. Teoria de aprendizagem significativa de Ausubel e suas contribuições para o ensino-aprendizagem matemática nos primeiros anos do ensino fundamental. **Perspectivas em Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 134-155, 2014.

SCHNEEDORF, J. M. Kefir d'aqua and its probiotic properties. In: EVERLON RIGOBELLO. (ORG.). PROBIOTICS IN ANIMALS. Croácia: **Intech**, n. 1, p. 53-76, 2012. Disponível em: <http://www.intechopen.com/books/probiotic-in-animals/kefir-d-aqua-and-its-probiotic-properties>. Acesso em: 10 set. 2014.

SILVA, k. F.; TEIXEIRA, X. T. A.; BAHIA, S.; MARISCO G.. A experimentação aplicada no ensino de biologia: contribuições na aprendizagem de microbiologia no ensino médio. In: V ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA NO NORDESTE. **Anais[...]**. Natal-RN, 2013. Disponível em: <http://www.sbenbio.org.br/verebione/docs/04.pdf>. Acesso em: 8 de dez. de 2015.

SILVA, M. P.; NEVES, I. P. Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 19, n. 1, p. 5-41, 2006.

VASCONCELOS, A. L. S.; COSTA, C. H. C.; SANTANA, J. R.; CECCATTO, V. M. Importância da abordagem prática no ensino de biologia para a formação de professores. In: **VI SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UECE/Limoeiro do Norte-CE**, novembro, 2002. Disponível em: <http://www.multimeios.ufc.br/arquivos/pc/congressos/congressos-importancia-da-abordagem-pratica-no-ensino-de-biologia.pdf>. Acesso em: 24 out. 2015.

Recebido: 05/01/2019

1ª Revisão: 05/04/2019

Aceite final: 05/07/2019

***FACILIDADES E DIFICULDADES DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA***

**FACILITIES AND DIFFICULTIES OF SEXUAL EDUCATION IN SCHOOL:
PERCEPTIONS OF TEACHERS OF BASIC EDUCATION**

**FACILIDADES Y DIFICULTADES DE LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LA
ESCUELA: PERCEPCIONES DE PROFESORES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA**

Luciana Uchôa Barbosa
luciana.uchoa@belojardim.ifpe.edu.br
Doutoranda em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFRGS)
Docente do IFPE

Vanderlei Folmer
vandfolmer@gmail.com
Doutor em Ciências Biológicas (UFSM)
Docente da UNIPAMPA

RESUMO

Esta pesquisa identifica as facilidades e dificuldades da educação sexual na escola a partir da percepção dos professores da educação básica. A pesquisa caracterizou-se como estudo descritivo e exploratório, com abordagem qualitativa, desenvolvida com professores atuantes nos anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental, utilizando questionário com perguntas abertas relacionadas à educação sexual e a prática docente. Os resultados apontaram que o tema educação sexual é muito atrativo aos escolares, o interesse no assunto decorre da curiosidade e dúvidas, que facilitam a prática docente. Porém, os pais são apontados, pelos professores, como um dos principais fatores que dificultam o desenvolvimento da educação sexual na escola, assim como a falta de preparo dos docentes. Logo, é urgente e necessário que a escola possibilite um espaço para que, junto aos familiares dos estudantes, possam discutir e refletir a importância da educação sexual, minimizando vulnerabilidades relacionadas à gravidez não planejada, ao aborto inseguro e às Infecções Sexualmente Transmissíveis. Destacamos também a importância e necessidade que os cursos de formação docente incluam nos seus currículos os estudos dos temas relacionados à sexualidade e educação sexual.

Palavras – chave: Educação sexual. Sexualidade. Escola.

ABSTRACT

This research identifies the facilities and difficulties of the sexual education in the school from the perception of the teachers of the basic education. The research was characterized as a descriptive and exploratory study, with a qualitative approach, developed with teachers in the final years (6th to 9th grade) of elementary school, using a questionnaire with open questions related to sexual education and teaching practice. The results pointed out that the subject of sexual education is very attractive to schoolchildren, the interest in the subject stems from the curiosity and doubts that facilitate the teaching practice. However, parents are pointed out by teachers as one of the main factors that hinder the development of sexual education in school, as well as the lack of preparation of teachers. Therefore, it is urgent and necessary for the school to provide a space for students to discuss and reflect on the importance of sexual education, minimizing vulnerabilities related to unplanned pregnancy, unsafe abortion and Sexually Transmitted Infections. We also emphasize the importance and necessity that the teacher training courses include in their curricula the studies of themes related to sexuality and sexual education.

Key words: Sexual education. Sexuality. School.

RESUMEN

Esta investigación identifica las facilidades y dificultades de la educación sexual en la escuela a partir de la percepción de los docentes de la educación básica. La investigación se caracterizó como un estudio descriptivo y exploratorio, con un enfoque cualitativo, desarrollado con maestros en los últimos años (6° a 9° grado) de la escuela primaria, utilizando un cuestionario con preguntas abiertas relacionadas con la educación sexual y la práctica docente. Los resultados señalaron que el tema de la educación sexual es muy atractivo para los escolares, el interés en el tema se debe a la curiosidad y las dudas que facilitan la práctica docente. Sin embargo, los maestros señalan a los padres como uno de los principales factores que dificultan el desarrollo de la educación sexual en la escuela, así como la falta de preparación de los maestros. Por lo tanto, es urgente y necesario que la escuela proporcione un espacio para que los estudiantes discutan y reflexionen sobre la importancia de la educación sexual, minimizando las vulnerabilidades relacionadas con el embarazo no planificado, el aborto inseguro y las infecciones de transmisión sexual. También enfatizamos la importancia y la necesidad de que los cursos de capacitación de

maestros incluyan en sus planes de estudio los estudios de temas relacionados con la sexualidad y la educación sexual.

Palabras clave: Educación sexual. La sexualidad. Escuela.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos houve aumento de demanda por trabalhos na área da sexualidade, no contexto escolar. Tal aumento vem sendo motivado por novo perfil sexual de jovens e adolescentes, que de acordo com Borges, Fujimori, Kuschnir, Chofakian, Moraes, Azevedo, Santos e Vasconcelos (2016) têm se desenhado em outra perspectiva, marcada pelo início da vida sexual cada vez mais precoce, sem a devida orientação. Para Silva, Lourdes, Barroso e Guedes (2015) esse fato tem ocasionado um notável crescimento no número de adolescentes que enfrentam uma gravidez não planejada, bem como riscos de contaminação por Infecções Sexualmente Transmissíveis - ISTs.

Apesar da importância e necessidade de discutir questões relacionadas à sexualidade no contexto escolar, o tema ainda é enfrentado como um desafio pelos docentes. De acordo com Barcelos e Jacobucci (2011), a dificuldade que os professores apresentam está relacionada à forma como esses profissionais encaram a temática, pois ainda é vista como tabu. Para as autoras, outra situação que merece destaque está associada à influência religiosa e familiar, que muitas vezes conflitam com a atual realidade. Além dos fatores apontados pelos autores supracitados, Moreira e Folmer (2011) corroboram inferindo que a falta de preparo dos profissionais da educação também é um dos fatores determinantes aos desafios do ensino de sexualidade nas escolas.

Diante do exposto, ressalta-se a importância de formação inicial e continuada, para os profissionais da educação, acerca de questões de sexualidade e educação sexual, a fim de contribuírem para a formação de cidadãos livres de preconceitos e pautados no respeito a si mesmo e ao outro enquanto sujeitos de direitos. De acordo com Lanes,

Copetti, Lara, Lanes, Puntel e Folmer (2014), os professores precisam rever suas práticas pedagógicas a fim de não reproduzirem em sala de aula atitudes de julgamento, preconceito e tabus.

Considerando a relevância do tema e a missão da escola em promover o conhecimento baseado na inclusão, respeito e cidadania sob o viés da ciência, esta pesquisa teve como objetivo identificar as facilidades e dificuldades da educação sexual na escola na percepção de professores da educação básica. Tal identificação se destina a subsidiar a iniciativa dos profissionais da educação para que possam avançar em uma prática de educação sexual emancipatória.

Este estudo é um recorte de uma pesquisa de doutorado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

IMPORTÂNCIA E FINALIDADE DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Para compreender melhor a importância da educação sexual na escola, antes é necessário realçar o conceito e as finalidades da educação sexual. De acordo com Nogueira, Zocca, Muzzeti e Ribeiro (2016), educação sexual é um conjunto de informações direcionadas as questões da sexualidade e suas nuances como o corpo, relacionamento sexual, sentimentos, assim como, oportunizar a discussão sobre valores, mitos e tabus que está ligado ao sexo. Os autores também enfatizam que as informações apresentadas durante a educação sexual são direitos de todas as pessoas.

Corroborando com o exposto a Unesco (2018) ressalta que:

Educação em sexualidade desempenha um papel central na preparação de jovens para uma vida segura, produtiva e satisfatória em um mundo onde HIV e AIDS, infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), gravidez indesejada, violência baseada em gênero (VBG) e a desigualdade de gênero ainda representa sérios riscos ao seu bem-estar e, compreende e assegura a proteção de seus direitos ao longo de suas vidas (UNESCO, 2018, p.12).

Em pesquisa realizada no Chile, por González, Molina e Luttgés (2015), com objetivo de analisar a idade da iniciação sexual e o uso de métodos contraceptivos em adolescentes que tiveram acesso à educação sexual na escola, os resultados apontam que houve iniciação sexual tardia entre jovens, e que dos 92,8% de adolescentes que tinham conhecimento sobre métodos contraceptivos, apenas 1% deles haviam engravidado, fortalecendo a importância do acesso à informação acerca de questões que envolvem sexualidade.

Nessa perspectiva, entendemos que a educação sexual no contexto escolar é necessária, para a formação da sexualidade de crianças e jovens, pois visa fortalecer sua capacidade de fazer escolhas seguras, saudáveis e conscientes e, sobretudo, fortalecer atitudes respeitadas em relação aos relacionamentos. A citação abaixo apresentada corrobora com essa discussão ao asseverar que:

A escola e os educadores têm papel fundamental, podendo contribuir positivamente para uma educação integral, social e culturalmente libertadora, na qual, o conhecimento ultrapasse a técnica e o conteúdo dos currículos das disciplinas, tornando claras as relações entre o saber e a vida cotidiana (VIEIRA; MELO; FREIRE; CRUZ; COELHO; RIBAMAR; SILVA; SOARES; COSTA, 2017, p. 15).

Moreira e Folmer (2015) reforçam que a educação sexual deve ter início em casa, com orientações de pais ou outros responsáveis e complementada na escola, com uma abordagem clara e sem senso de julgamento e tabus. Para os autores a educação sexual não tem o objetivo de encorajar as crianças e jovens a fazerem sexo, mas sim garantir informações adequadas e corretas para que possam construir sua sexualidade sem medos e dúvidas.

Além dos motivos elencados para a importância da educação sexual, tais como prevenção de gravidez não planejada e de ISTs, desenvolvimento da capacidade de desenvolver atitudes éticas e respeitadas quanto às diferenças, destaca-se também o combate à violência sexual, principalmente em crianças e adolescentes. Sabe-se que a maioria dos casos de abuso sexual ocorre de maneira intrafamiliar, o que torna a situação

com pouca visibilidade, “[...] isso se dá porque grande parte dos agressores são pessoas próximas que inspiram confiança nas crianças e adolescentes, o que também dificulta a efetivação da denúncia” (SILVEIRA; PEREIRA,2017).

Diante desse contexto, cabe destacar que além de instituições de saúde e religiosas, a escola também tem o dever de proteger as crianças e adolescentes que sofrem situações abusivas. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

Art.56 Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: I - maus-tratos envolvendo seus alunos [...] Art. 245. Deixar o médico, professor ou responsável [...]de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: [...]multa de três a vinte salários de referência (BRASIL,1990).

Outro aspecto necessário nas discussões da educação sexual está relacionado com as questões de gênero e diversidade. Pois, o resultado de ignorar a importância da sexualidade para todo contexto humano, inclusive educacional, coloca o Brasil entre um dos países mais violentos do mundo, no que tange à violência sexual e de gênero (ZERBINATI; BRUNS,2018).

A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO SEXUAL NOS DOCUMENTOS NORTEADORES: AVANÇOS E RETROCESSOS

A inserção da educação sexual no contexto escolar teve início, na perspectiva de aquisição de direitos, a partir da década de 1980. No ano de 1994, o Comitê Nacional de Educação Preventiva Integral (CONEPI) analisou e aprovou em sua 4ª reunião, o documento de Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade, elaborada pelo Ministério da Educação (BRASIL,1994). Apesar do discurso do referido documento ter um olhar puramente higienista da educação preventiva, já defendia que a Educação Sexual tem como finalidade melhorar a qualidade de vida do indivíduo e da coletividade.

No entanto, a educação sexual ganhou maior visibilidade a partir do ano de 1996 a partir dos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN), elencado como tema transversal

“Orientação Sexual”. Conforme esse documento a orientação sexual deveria ser abordado numa perspectiva biológica e cultural, de maneira sistematizada e organizada. Embora tenha sido objetivo dos PCN “[...] promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como de pais e responsáveis com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica da escola no trato de questões da sexualidade” (BRASIL, 1998), podemos observar que poucas escolas implementaram de fato a proposta.

Pesquisa realizada por Furlanetto, Lauermann, Costa e Marini (2018) sobre a educação sexual em escolas brasileiras apontou que, após vinte anos dos PCN, ainda não há qualquer registro de trabalho que apresente uma prática de educação sexual semelhante ao que está sendo proposto no referido documento, principalmente no que diz respeito à transversalidade. Este resultado pode estar associado à falta de acesso dos professores ao documento e, provavelmente, à ausência de formação continuada. É preciso reconhecer que “[...] ainda são muitas as barreiras que impedem a consolidação das práticas previstas nos PCN, as quais precisam ser reconhecidas e superadas” (FURLANETTO; LAUERMAN; COSTA; MARINI, 2018).

Em 2001, um importante documento para a área da Educação tornou-se pauta de relevantes discussões: o Plano Nacional de Educação (PNE/Lei 10.172/2001), documento que determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional que vigorou até o ano de 2010. No âmbito das questões de sexualidade nos objetivos e metas para os cursos de formação docente, no referido documento, incluíam-se nas diretrizes curriculares estudos dos assuntos relacionados às problemáticas tratadas nos PCN como temas transversais, especialmente no que se referem às abordagens de gênero, educação sexual, ética, saúde e temas locais.

No entanto, de forma lamentável, ressaltamos que na edição do PNE de 2014 – 2024 houve uma supressão para as questões da sexualidade. O referido documento limitou-se a um objetivo superficial de superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação

(BRASIL 2014). Dando continuidade sobre a inclusão do tema educação sexual, não está sendo diferente na versão atualizada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Observa-se que na proposta da BNCC, a temática educação sexual foi reduzida à disciplina de Ciências, indicando ênfase no estudo da reprodução humana e de Infecções Sexualmente Transmissíveis, além de ser contemplada apenas no oitavo ano do ensino fundamental (BRASIL,2017).

Ainda sobre a BNCC, documento que norteará os currículos das escolas brasileiras, este foi elaborado no auge do conservadorismo representado no Congresso Nacional, que defendiam a exclusão de temáticas de gênero, orientação sexual e diversidade nas propostas curriculares da educação do Brasil, em nome da preservação da moral e dos bons costumes, deturpando objetivos de ensino desses temas. Pesquisa realizada por Silva e Arantes (2017), que teve como objetivo compreender como a BNCC aborda as questões de gênero e orientação sexual no currículo, remeteu ao questionamento do porquê na segunda versão da BNCC ter sido apontado o interesse em manter os temas gênero e orientação sexual. Porém, ao ser apresentada a terceira versão do BNCC, os referidos temas foram suprimidos.

Sem a presença dos termos diversidade sexual, gênero e educação sexual nos documentos oficiais das políticas públicas de educação, Lorenzi (2017) acredita que a prática docente nas questões da sexualidade fica comprometida. É preciso avançar e não retroceder, pois precisamos pensar em quais consequências a ausência desses temas irão trazer para dentro das escolas e extramuros delas. Que tipo de cidadãos queremos formar para a sociedade? No entanto, Santos, Pereira e Soares (2018) nos convidam a mantermos firmes e não desistirmos em abordar os temas gênero e orientação sexual, embora tenham sido retirados dos documentos oficiais da educação, precisamos lembrar que são temas que estão presentes no cotidiano dos estudantes e que precisam ser acolhidos.

Diferente do Brasil, em países da Europa a educação sexual já existe nos currículos das escolas a mais de meio século (EUROPEAN EXPERT GROUP ON

SEXUALITY EDUCATION, 2016). De acordo com Helmer, Senior, Davison e Vodic, (2015), a Finlândia e a Holanda são conhecidos por seus programas de educação em sexualidade no currículo escolar, apresentando declínio nas taxas de ISTs e gravidez na adolescência. A proposta envolvida nesses programas é desenvolver e fortalecer as capacidades de crianças e adolescentes fazerem escolhas conscientes, saudáveis e, sobretudo respeitadas em seus relacionamentos. Além disso, essas propostas buscam possibilitar que jovens assumam responsabilidades com relação à saúde e bem-estar sexual.

Portugal também avançou em questões de educação sexual nas políticas públicas de educação. Em agosto de 2009, o governo de Portugal aprovou a Lei n.º 60/2009, que estabelece a aplicação da educação sexual nas instituições do ensino básico e do ensino secundário, tanto na rede pública como privada, sendo a educação sexual objeto de inclusão obrigatória nos projetos educativos.

São algumas das finalidades da referida lei:

O desenvolvimento de competências nos jovens que permitam escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade; A redução de consequências negativas dos comportamentos sexuais de risco, tais como a gravidez não desejada e as infecções sexualmente transmissíveis (Lei n.º 60/2009).

Diante do exposto, observa - se que ao longo da história da educação sexual, no século XX, ocorreram consideráveis conquistas e notáveis recuos que implicam efetivamente nos direitos fundamentais do cidadão e na democracia brasileira. E entre um documento e outro, a sexualidade perdeu seu caráter educativo, no sentido mais amplo, ficando restrita aos aspectos biológicos, através das aulas de ciências, deixando de ser interdisciplinar para ser disciplinar. (BARBOSA; VIÇOSA; FOLMER,2019).

METODOLOGIA

A pesquisa caracterizou-se como estudo descritivo e exploratório, com abordagem qualitativa, que buscou identificar dificuldades e possibilidades para o trabalho de educação sexual no contexto escolar. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de ensino fundamental da rede pública de um município no interior de Pernambuco e teve como participantes professores que lecionam para adolescentes nos anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental.

A coleta de dados foi realizada no ambiente de trabalho dos professores, por meio de um questionário autoaplicável, contendo perguntas abertas relacionadas à educação sexual e prática docente. Para validação do questionário, foi realizado teste piloto com dois docentes de outra instituição de ensino.

Esta pesquisa atendeu à Resolução nº 466/12 da Comissão de Ética do Conselho Nacional de Saúde sobre pesquisas envolvendo seres humanos e foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Autarquia Educacional do Belo Jardim -AEB, para avaliação de sua viabilidade, tendo sido obtida aprovação por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 80815917.3.0000.5189 e Parecer de aprovação: 442.434 (15/12/2017).

Em seguida a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, realizou-se o encontro com os professores e professoras para esclarecimentos sobre os procedimentos utilizados nesta pesquisa, assim como seus objetivos, benefícios e riscos, sendo garantido de sigilo das informações por parte dos pesquisadores.

Após concordarem em participar da pesquisa, os professores participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. O questionário foi aplicado com os mesmos em uma sala de aula da escola, cedida pela direção, em horário pré-agendado com a coordenação pedagógica.

Para o tratamento dos dados obtidos nesta pesquisa utilizou-se a análise de conteúdos de Bardin (2011). Destacam-se desta técnica as seguintes etapas: 1) pré-

análise, que compreende a leitura exaustiva 2) exploração do material, que consiste na organização dos dados em categorias e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, em que as informações são analisadas e emergem interpretações inferenciais, críticas e reflexões.

Além disso, a análise de respostas dos professores ao questionamento acerca das dificuldades e facilidades em lidar com educação sexual nas escolas, foram importados para o programa de análise de dados qualitativos de licença livre N-vivo¹, a fim de facilitar a análise qualitativa para a construção da nuvem de palavras, que foram formatadas a partir da análise de frequência com sinônimos, considerando as palavras mais frequentes.

Após a análise, os dados foram expostos através de nuvens de palavras, bem como de trechos das falas dos participantes, que foram importantes para a compreensão do objeto de estudo, assegurando o sigilo e anonimato dos participantes, sendo estes classificados, para fins de organização dos dados de pesquisa, através de numeração arábica (professor 1, professor 2, etc.).

RESULTADOS

Participaram dessa pesquisa vinte e um professores, sendo dezesseis do sexo feminino e cinco do sexo masculino, de faixa etária entre 28 e 53 anos, integrantes do quadro docente da referida escola. Quanto ao tempo de formação profissional, variou entre 1 e 38 anos de formados. Relacionada à atuação desses profissionais na escola, participaram da pesquisa professores das disciplinas de História, Matemática, Português Geografia, Ciências e Ensino Religioso.

Os resultados a seguir advindos do questionário estão organizados em duas categorias temáticas: (1) facilidades encontradas para desenvolver a educação sexual na sala de aula e as (2) dificuldades enfrentadas para desenvolver a educação sexual na sala de aula.

Facilidades encontradas para desenvolver a educação sexual na sala de aula

Os professores apontaram que a facilidade para a educação sexual consiste na conquista da atenção do aluno, por se tratar de um tema muito atrativo aos adolescentes, e que eles demonstram interesse no assunto, como consta nas falas apresentadas a seguir:

*“Temática em que os educandos têm prazer em ouvir, escutar e entender”
(professor 1).*

“O assunto é muito atrativo para os adolescentes, eles gostam, por isso a facilidade” (Professor 4).

A curiosidade dos adolescentes pelo tema também foi citada pelos professores e professoras como fator que facilita a abordagem da educação sexual na sala de aula, de forma que existe a procura pela temática, a partir de dúvidas e questionamentos.

*“A curiosidade dos alunos. Hoje os jovens têm uma mente muito aberta”
(Professor 20).*

“O interesse dos alunos para o tema, torna mais fácil, pois a curiosidade desperta para a aprendizagem” (Professor 18).

Dificuldades enfrentadas para desenvolver a educação sexual na sala de aula.

Na percepção dos professores, os pais são apontados como um dos principais fatores que dificultam o desenvolvimento da educação sexual na escola. As respostas destacadas a seguir colaboram com essa inferência:

“Entendimento dos familiares, pois nem todos concordam com esta abordagem nos anos iniciais do fundamental II” (Professor 3).

“A aceitação dos pais, nosso grande desafio” (Professor 13).

“Os pais que acham que os filhos não estão preparados” (Professor 19).

Observou-se que o tabu, relacionado ao tema sexualidade, é mencionado pela maioria dos professores como um dos dificultadores na prática docente para a educação sexual, como consta nas falas apresentadas a seguir:

“Os tabus e limites colocados pelos pais e pela sociedade” (Professor 04).

“O tema é polêmico” (Professor 11).

“Existem muitos tabus” (Professor 7).

“Informações deturpadas e tabu” (Professor 8).

A pesquisa também revelou que a falta de preparo dos professores, falta de material e recursos também são fatores que dificultam à abordagem do tema educação sexual em sala de aula. As respostas destacadas a seguir colaboram com esse entendimento:

“A falta de formação para os professores, os tabus que a maioria dos pais tem” (Professor 18).

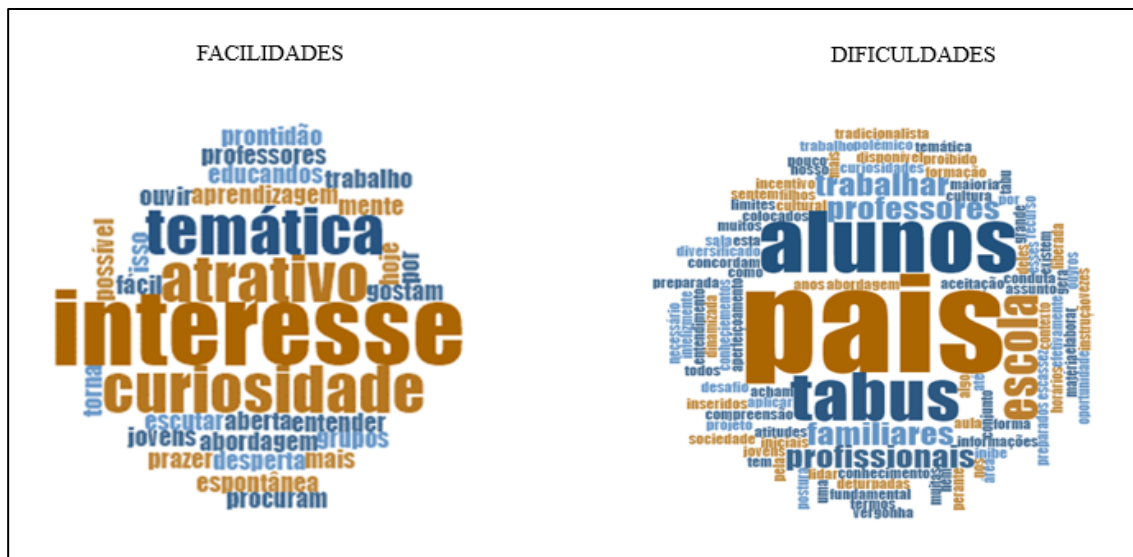
“Falta de instrução de como lidar com o tema e aluno” (Professor 12).

“Falta de recurso necessário para aplicar e trabalhar de forma dinamizada sobre a temática” (professor 01).

“Escassez de material” (professor 02).

É possível observar a representação gráfica do conteúdo das falas, a partir de duas nuvens de palavras: uma que contempla os discursos acerca das dificuldades e outra referente às facilidades relatadas pelos docentes (figura 1).

Figura 1 - Nuvens de palavras associadas as facilidades e dificuldades para desenvolver a Educação Sexual na escola.



Fonte: Elaborada pelos próprios autores (2018).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Analisando os dados produzidos a partir das respostas dos professores e professoras, em relação às facilidades (Figura 1), podemos inferir que o interesse que os adolescentes escolares têm pelo tema está associado às modificações corporais que se apresentam na adolescência, acarretando em muitas dúvidas e curiosidades durante o processo da sexualidade. Nesta perspectiva Moreira, Rocha, Puntel e Folmer corroboram, destacando que:

É na adolescência que as questões relacionadas à sexualidade surgem intensamente em função da identidade sexual e da orientação sexual, pois o adolescente está procurando se descobrir e, conseqüentemente, muitas dúvidas e curiosidades surgem naturalmente em decorrência às fases da vida não vivida (MOREIRA; ROCHA; PUNTEL; FOLMER, 2011, P.68).

Cabe destacar que tornar-se adolescente é um processo que vai além das mudanças físicas, “[...] mas também está ligado com o desenvolvimento psíquico que auxiliará na formação da identidade do sujeito” (PAULA, 2018 p.15). Conforme a percepção dos professores, há indícios de que os adolescentes almejam e necessitam de um espaço de escuta dentro da escola, para que suas dúvidas e curiosidades sejam acolhidas e sanadas da melhor maneira possível, sem mito ou inverdades.

Logo, concordamos com Vieira, Melo, Freire, Cruz, Coêlho, Ribamar, Silva, Soares e Costa (2017) que a escola deve oferecer uma educação ampla, que contemple, além dos conteúdos das disciplinas, as questões sociais e culturais e que correspondam às demandas dos adolescentes escolares. Corroborando com a citação anterior, Sarmiento, Rocha, Lira, Costa, Santos e Barbosa (2018) reiteram que:

É necessário que os docentes ultrapassem as várias limitações para incluir temas como IST e educação sexual dentro do contexto escolar de forma leve, visando educar para prevenir através de um ensino baseado no diálogo e na construção de uma relação de confiança entre professor e aluno (SARMENTO; ROCHA; LIRA; COSTA; SANTOS; BARBOSA, 2018).

Ao analisarmos as respostas dos professores pesquisados em relação às dificuldades (Figura 1) percebeu-se que alguns pais ainda têm receio que seus filhos e filhas, conversem ou tenham acesso, às informações relacionadas à sexualidade, por acreditarem que os filhos ainda não têm idade para este assunto. Nesta perspectiva, Gonçalves, Faleiro e Malafaia (2013) discutem que é necessário que os adultos de referência (pais ou responsáveis, professores e profissionais da saúde) compreendam que a sexualidade é um processo inerente a todos os seres humanos e que está presente em todas as etapas da vida. Logo, compreende-se que não existe idade para falar sobre sexualidade, mas devemos utilizar abordagens diferentes, porém de forma honesta e tranquila.

Durante a abordagem acerca do tema sexualidade, os profissionais da educação precisam compreender e respeitar as diferentes crenças e valores arraigados nas famílias. Pois, não compete aos professores, julgar como certa ou errada a educação que cada família oferece e, sim possibilitar discussões considerando a realidade de cada adolescente escolar. O papel da escola é abrir espaço para que a pluralidade de concepções, valores e crenças sobre sexualidade possa se expressar (BRASIL,1998 p 305).

Por outro lado, sabemos que educar sexualmente os adolescentes não é tarefa fácil e requer uma ação coletiva dos adultos de referência. Deste modo, concordamos com Caldeira e Lopes (2017) ao mencionarem que é necessário que pais, professores, técnicos de saúde, pares e demais profissionais atuem num processo de interação constante, formando e informando os adolescentes, permitindo-lhes a possibilidade de escolhas assertivas.

Nesse sentido, é possível inferir que para amenizar a resistência de alguns pais quanto a abordagem da educação sexual na escola, é necessário envolvê-los em discussões junto à escola, fazendo-os compreender a importância do tema. No entanto, para que ocorra uma educação sexual emancipatória, inclusiva e que respeite as

diferenças, Quirino e Rocha (2013) inferem que é preciso romper paradigmas e tabus existentes na sociedade que ainda é, predominantemente, machista e patriarcal.

Observou-se, nas repostas dos professores e professoras, que a educação sexual ainda é vista como um tabu, sendo até um tema polêmico que causa vergonha, tornando-se desafiante à prática docente. Esses comportamentos se justificam, segundo Oliveira, Resende e Gonçalves (2018), porque o tema sexualidade sofre forte influência cultural e está atrelado a mitos, preconceitos e concepções distorcidas.

Diante disto, acredita-se que a escola é terreno fértil para a desconstrução de concepções simplistas em relação a educação sexual. Sobre essa inferência Kurpel, Gagliotto, Couss afirmam que:

É na escola, que o professor pode desenvolver ações que visem desmistificar tabus quebrando paradigmas e trazendo novas perspectivas e formas de pensamento que através de reflexões podem auxiliar na desconstrução e ressignificação das novas ideias (KURPEL; GAGLIOTTO; COUSS, 2017, p.7).

Ainda sobre as dificuldades que os professores e professoras apontaram, foi indicada a falta de preparo dos mesmos para lidar com a temática educação sexual. De acordo com Moreira e Folmer (2015), para o docente desenvolver a educação sexual na escola de maneira segura é necessário que ele tenha conhecimento técnico-científico sobre esse tema.

É oportuno ressaltar que o indicativo dessa falta de preparo dos docentes que foi relatado não se restringe apenas aos professores dessa pesquisa. Uma pesquisa realizada por Paes, Favorito, Gonçalves (2015), com o objetivo de verificar como a temática sexualidade tem sido trabalhada nas séries iniciais do ensino fundamental, identificou que os principais fatores que dificultam a educação sexual nas escolas estão relacionados ao preconceito presente no contexto familiar acerca da sexualidade, a falta de conhecimento e de formação para falar sobre a temática.

Destacamos, ainda, outra pesquisa realizada por Oliveira, Santana e Schunemann (2017) que investigou a formação docente e a percepção dos professores ao trabalharem

a educação sexual com seus estudantes. Esse estudo apontou que os docentes participantes demonstraram ter pouca formação para desenvolverem projetos de educação sexual. Para os autores, essa falta de preparo termina acarretando pouco envolvimento ou estímulo dos docentes para desenvolverem o trabalho de educar sexualmente seus estudantes. Para que o programa de educação sexual alcance suas principais finalidades e propostas é necessário que os professores sintam-se seguros e conheçam seu papel como educador e adultos de referência para os adolescentes (NOGUEIRA; ZOCCA; MUZZETI; RIBEIRO, 2016).

Não é necessário que os educadores sejam especialistas na área da educação sexual, porém é importante que conheçam seu conceito ancorado no embasamento científico para que possam reconhecer sua importância no ambiente escolar. Concordamos com Lara, Salgueiro, Puntel e Folmer (2015), ao inferirem que, para superar as dificuldades que os professores apresentam ao abordarem os temas transversais, principalmente os relacionados à sexualidade, se faz necessário que os referidos temas sejam trabalhados desde sua formação inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apontou que embora o tema educação sexual ainda seja revestido por tabu, vergonha e polêmica no contexto escolar é atrativo e desperta interesse e curiosidade dos escolares. A referida evidência facilita e favorece a participação de escolares na construção do conhecimento para uma sexualidade emancipatória e desprovida de preconceitos e tabus.

No entanto, constatou-se que os professores participantes do estudo enfrentam barreiras que dificultam a efetivação da educação sexual na escola, pelo receio da desaprovação dos pais. Além disso, não se sentem preparados para o trabalho de educar sexualmente seus escolares. Diante do exposto, compreendemos que a inclusão da família

na discussão da temática na escola e a formação docente são fatores primordiais para o enfrentamento das dificuldades descritas durante a pesquisa, pois os professores terão mais segurança para desenvolverem a educação sexual na sala de aula.

Considerando a relevância desta temática e, sobretudo, as carências encontradas neste estudo, pretende-se articular e promover uma formação continuada aos professores pesquisados, com temas sobre sexualidade e educação sexual, a partir da metodologia da problematização, a fim de fortalecer a atuação dos professores para a prática em educação sexual no contexto escolar.

Assim, é imprescindível que a escola disponibilize um espaço para que, os adultos de referência, possam discutir e refletir a importância da educação sexual durante a adolescência, para minimizar as vulnerabilidades relacionadas à gravidez não planejada, ao aborto e às Infecções Sexualmente Transmissíveis, assim como também discussão acerca de demais questões como gênero, desejo, prazer, responsabilidade e ética. Além disso, é necessário e urgente que os cursos de formação docente incluam nos seus currículos o estudo de temas relacionados à sexualidade e educação sexual na escola.

REFERÊNCIA

BARBOSA, Luciana Uchôa; VIÇOSA, Cátia Silene Carrazoni Lopes; FOLMER, Vanderlei. A educação sexual nos documentos das políticas de educação e suas ressignificações. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 11, n. 10, p. e772, 8 jul. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.25248/reas.e772.2019>. Acesso em: 12 de jul.2019.

BARCELOS, Nora Ney Santos; JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Estratégias didáticas de educação sexual na formação de professores de ciências e biologia. **Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 10, n.2, p. 334–45, 2011. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen10/ART6_VOL10_N2.pdf>. Acesso em: 17 out. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, Ana Luiza Vilela; FUJIMORI, Elizabeth; KUSCHNIR, Maria Cristina Caetano; CHOFKIAN, Christiane Borges do Nascimento; MORAES, Ana Júlia Pantoja

de; AZEVEDO, George Dantas; SANTOS, Karine Ferreira dos; VASCONCELLOS, Mauricio Teixeira Leite de. ERICA: início da vida sexual e contracepção em adolescentes brasileiros. **Revista de Saúde Pública**, v. 50, n.15, p.1-11,2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rsp/v50s1/pt_0034-8910-rsp-S01518-87872016050006686.pdf. Acesso em 16 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão revista, Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018-versaofinal.pdf>. Acesso em: 19 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. **Diretrizes para uma política educacional em sexualidade**. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais-Brasília: MEC/SEPESPE, 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001753.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual**. Brasília: MEC /SEF; 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2018.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE. Plano Nacional de Educação 20142024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125) Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2018.

BRASIL. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 4 nov. 2018.

CALDEIRA, Ermelinda; LOPES, Manuel José. Educação sexual na escola contextos para a mudança. **Revista Ibero – Americana de saúde e envelhecimento** v.3, n.3, p.1147 – 1164,2017. Disponível em: <<http://www.revistas.uevora.pt/index.php/saudeenvelhecimento/article/view/192/374>>. Acesso em: 3 nov. 2018.

European Expert Group on Sexuality Education. Sexuality education – what is it?. **Sex Education** n.16 v.4, p. 427-431, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1100599>>. Acesso em: 18 out. 2018.

FURLANETTO, Milene Fontana; LAUERMANN, Franciele; COSTA, Cristofer Batista da; MARINI, Ângela Helena. Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168 (Abr. - jun.), p. 550-571, 2018,. Disponível em: [file:///C:/Users/Luciano/AppData/Local/Temp/Dialnet-Educacao SexualEmEscolasBrasileiras-6502674-4.pdf](file:///C:/Users/Luciano/AppData/Local/Temp/Dialnet-Educacao%20SexualEmEscolasBrasileiras-6502674-4.pdf) . Acesso em: 2 nov. 2018.

GONÇALVES, Randys Caldeira; FALEIRO, José Henrique; MALAFAIA, Guilherme. Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios. **Revista Holos**, v. 29, n.5, 2013. Disponível em< <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/784> >Acesso em:30 nov. 2017.

GONZALEZ A, Electra; MOLINA G, Temístocles; LUTTGES, Carolina. Características de la educación sexual escolar recibida y su asociación con la edad de inicio sexual y uso de anticonceptivos en adolescentes chilenas sexualmente activas. **Rev. chil. obstet. ginecol.** Santiago, v. 80, n. 1, p. 24-32, 2015. Disponível em:<https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-75262015000100004&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 03 nov. 2018.

HELMER, Janet; SENIOR, Kate; DAVISON, Belinda; VODIC, Andrew. Improving Sexual Health for Young People: Making Sexuality Education a Priority. **Sex Education: Sexuality, Society and Learning**, v15 n2 p158-171 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/14681811.2015.1100599>. Acesso em: 10 abr. 2018.

KURPEL, Denise Fátima; GAGLIOTTO, Gisele Monteiro; COUSS, Luana Cristina Reis. Educação sexual na escola na desmistificação de tabus relacionados à travestilidade. In: Simpósio Internacional em Educação Sexual, 5, 2017, Maringá. **Anais**. Disponível em: <http://www.sies.uem.br/> Acesso em: 18 set. 2018.

LANES, Karoline Goulart; COPETTI, Jaqueline; LARA, Simone; LANES, Dário Vinícius Ceccon; PUNTEL, Robson Luiz; FOLMER Vanderlei. Estratégias de promoção da Saúde do escolar a partir da abordagem de temas geradores. **Experiências em Ensino de Ciências**. v.09,n.2, p. 154 – 169. 2014. Disponível em: http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID248/v9_n2_a2014.pdf . Acesso em: 17 out. 2018.

LARA, Simone; SALGUIERO, Andréia Caroline Fernandes; PUNTEL, Robson; FOLMER Vanderlei. Trabalhando a interdisciplinaridade com o tema transversal saúde na formação inicial de estudantes do curso normal. **Revista Ciências & Ideias**. v. 6, n.2, p.116-134, jul/dez. 2015. Disponível em:<<http://revistascientificas.ifrj.edu.br:8080/revista/index.php/reci/article/view/379/343>>Acesso em: 12 out. 2018.

LORENZI, Franciele. **Educação sexual na formação do/a pedagogo/a no estado do Paraná.** 2017. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2017. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br/handle/tede/3326>>. Acesso em: 2 nov. 2018.

MOREIRA; Betina Loitzenbauer da Rocha; ROCHA, João Batista Teixeira da; PUNTEL, Robson Luiz; FOLMER, Vanderlei. Educação sexual na escola: implicações para a práxis dos adultos de referência a partir das dúvidas e curiosidades dos adolescentes. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciências.** v.10, n. 1, p.64-83, 2011. Disponível em: <https://reec.uvigo.es/volumenes/volumen10/ART4_Vol10_N1.pdf>. Acesso em: 17 out. 2018.

MOREIRA, Betina Loitzenbauer Rocha; FOLMER, Vanderlei. Educação Sexual na Escola: Construção e Aplicação de Material de Apoio. **Experiências em Ensino de Ciências** – v.6, n. 2, p. 151-160, 2011. Disponível em: <http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID153/v6_n2_a2011.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

MOREIRA, Betina Loitzenbauer Rocha; FOLMER, Vanderlei. Percepções de professores de ciências e educação física acerca da educação sexual na escola. **Experiências em Ensino de Ciências** v.10, n. 3, 2015. Disponível em: <http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID282/v10_n2_a2015.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

NOGUEIRA, Natália Souza; ZOCCA, Adriana Rodrigues; MUZZETI, Luci Regina; RIBEIRO, Paulo Rennes. Educação sexual no contexto escolar: as estratégias utilizadas em sala de aula pelos educadores. **HOLOS**, v. 3, n.32, p.319-327, 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2302>>. Acesso em: 16 out. 2018.

OLIVEIRA, Letícia Thais Santos; SANTANA, Ronaldo; SCHUNEMANN, Haller Elinar Stach. Percepção dos docentes do Ensino Médio referente à educação sexual na escola. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n.2, p. 121-135, 2017. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/667>>. Acesso em: 2 nov. 2018.

OLIVEIRA, Edicleia Lima de; REZENDE, Jaqueline Martins; GONÇALVES Josiane Peres. História da sexualidade feminina no Brasil: entre tabus, mitos e verdades. **Revista Ártemis**, v. XXVI n. 1; jul-dez, p. 303-314, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/37320>. Acesso em: 22 mai. 2019.

PAES, Daniela Cristina; FAVORITO, Ana Paula; GONÇALVES, Randys Caldeira. Educação sexual nas séries iniciais do ensino fundamental: o que educadoras da rede

municipal de ensino de Pires do Rio (Goiás) têm a dizer? **Multi-Science Journal**, v.1, n.3, p. 69-78, 2015. Disponível em: <<https://www.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/multiscience/article/view/122/88>>. Acesso em: 11 set. 2018.

PAULA, Francielli Karine. **Educação Sexual no ambiente escolar: análise dos conhecimentos dos alunos e da opinião de professores do Ensino Fundamental e Médio**.2018.64f. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão da Educação) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade de Fernando Pessoa, Porto,2018. Disponível em:< <http://hdl.handle.net/10284/6965>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

PORTUGAL. Lei n. 60, de 6 de agosto de 2009. Assembleia da República. Disponível em: < <https://dre.pt/pesquisa/-/search/494016/details/maximized>>. Acesso em: 02 out. 2018.

QUIRINO, Glauberto da Silva; ROCHA, João Batista Teixeira da. Prática docente em educação sexual em uma escola pública de Juazeiro do Norte, CE, Brasil. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 19, n. 3, p. 677-694, 2013.Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132013000300011&script=sciabstract&tlng=pt> . Acesso em: 12 set. 2018.

SANTOS, Nathany Ribeiro Lima dos; SARA, Pereira; SOARES, Zilene Moreira Pereira. Documentos curriculares oficiais assegurando a abordagem de gênero e sexualidade para a educação básica: um olhar para o ensino de ciências. In: V SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 2018.Universidade Federal de Londrina. Disponível em:<<http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/anais/v-simposio-genero-e-politicas-publicas.php>>. Acesso em: 3 nov. 2018.

SARMENTO, Sued Sheila; ROCHA, João Batista Teixeira da; LIRA, Margare Olinda de Souza Carvalho; COSTA, Dhessika Riviery Rodrigues dos Santos; SANTOS, Mariana Brandt Fernandes; BARBOSA, Kalliny Mirella Goç Alves. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NAS ABORDAGENS SOBRE IST NO ENSINO FUNDAMENTAL. **REVASF**, v.8, n.17, p.83 – 99, 2018. Disponível em: <http://periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/293>. Acesso em: 20 mar. 2019.

SILVA, George Sobrinho; LOURDES, Luciana Aparecida de; BARROSO, Karen de Almeida; GUEDES, Helisamara Mota. Comportamento sexual de adolescentes escolares. **Revista Mineira de Enfermagem**, v.19, n.1, p. 154 – 160, 2015. Disponível em: <http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/993>. Acesso em: 17 jul.2019.

SILVEIRA, Jordana Maria da; PEREIRA, Jaiane Aparecida. VIOLÊNCIA SEXUAL INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: possibilidades de atuação das instituições escolares. In: I Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação, 2017. Naviarí- MG. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/EIGEDIN/article/view/4346>. Acesso em: 4 nov. 2018.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **International technical guidance on sexuality education**. 2 ed.revisada. Paris,2018. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002607/260770e.pdf>>. Acesso em: 3out. 2018.

VIEIRA, Michelangela Pinto; MELO, Mônica Cecília Pimentel de; FREIRE, Ana Karla da Silva; CRUZ, Nayara Mendes; COÊLHO, Vitória Silva; RIBAMAR Deolindo de Sousa; SILVA, Gustavo Elias da; SOARES, Félix Alexandre Antunes; COSTA, Mateus Mattiuzi da. Espaço dialógico sobre sexualidade na adolescência: e agora, professor? **REVASF**, vol. 7, n.14, p. 120-140, dez., 2017.Disponível em: <[http:// www.periodicos.Univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/73/78](http://www.periodicos.Univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/73/78)>. Acesso em: 04 nov. 2018.

ZERBINATI, João Paulo; DE TOLEDO BRUNS, Maria Alves. DIVERSIDADE DE GÊNERO E EDUCAÇÃO. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 8, n. 16, 30 set. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/236>. Acesso em:16 jul.2019.

Recebido: 13/06/2019

1ª Revisão: 14/06/2019

Aceite final: 20/07/2019

CLASSIFICAÇÃO DE FATORES QUE INTERFEREM NA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA GRADUAÇÃO EAD VIA AVA: UM ESTUDO DE CASO USANDO O MODELO DE RASCH DICOTÔMICO

CLASSIFICATION OF FACTORS THAT INTERFERE IN MATHEMATICS LEARNING IN THE DISTANCE UNDERGRADUATE VIA VLE: A CASE STUDY USING THE DICHOTOMOUS RASCH MODEL

CLASIFICACIÓN DE LOS FACTORES QUE INTERFIEREN EN EL APRENDIZAJE DE MATEMÁTICAS APRENDIZAJE AVA VÍA: UN ESTUDIO DE CASO UTILIZANDO EL MODELO DE RASCHO DICOTÓMICO

Evando Santos Araújo

evando.araujo@univasf.edu.br

Doutor em Engenharia Industrial

Universidade Federal do Vale do São Francisco

Jaderson de Araújo Barros Barbosa

jaderson.barboza@univasf.edu.br

Doutor em Biotecnologia

Universidade Federal do Vale do São Francisco

RESUMO

O processo de ensino-aprendizagem de matemática na Educação a Distância (EaD), *via* ambiente virtual de aprendizagem (AVA), pode ser influenciado por outras variáveis inerentes a esta nova modalidade de ensino, além dos fatores já conhecidos no ensino presencial. Nesse contexto, esse trabalho propõe um estudo de caso para classificar, na visão dos alunos, fatores que interferem na aprendizagem de matemática na graduação EaD *via* AVA. Os dados foram coletados através de um questionário aplicado a uma amostra de 109 indivíduos e tratados *via* modelo de Rasch dicotômico. A análise dos resultados mostrou que a aprendizagem é fortemente afetada pelo intervalo de tempo entre a conclusão do ensino médio e o início do curso superior, pela falta de conhecimentos básicos em matemática, seguidos pela dificuldade em organizar o tempo entre trabalho, família e estudos. A falta de interação tutor-aluno no AVA também é um dos fatores que mais interferem no processo. Por outro lado, o planejamento do professor para ministrar a disciplina, os conhecimentos adequados de informática e internet dos alunos e a ausência de problemas de acesso ao AVA são fatores que favorecem o ensino-aprendizagem de matemática nessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Educação Matemática. Ambiente Virtual de Aprendizagem. Ensino Superior. Dificuldade de Aprendizagem. Avaliação da Aprendizagem.

ABSTRACT

The teaching-learning process of mathematics in Distance Education, via virtual learning environment (VLE), can be influenced by other variables intrinsic to the new teaching modality, in addition to the factors already known in face-to-face teaching. In this context, this paper proposes a case study to classify, in the view of the students, factors that interfere in the learning of mathematics in the Distance Undergraduate *via* VLE. Data were collected through a questionnaire applied to a sample of 109 students and then they were treated using the dichotomous Rasch model. Analysis of the results showed that learning is strongly affected by the time interval between secondary school and early undergraduate, by lack of basic skills related with knowledge in mathematics, followed by the difficulty of optimizing the time between work, family and studies. The lack of the instructor-student in the VLE is also one of the factors that most interfere in the process. On the other hand, the professors' planning to teach the discipline, the adequate computer and internet affinity of the academics, and minimal access problems to VLE are factors that favor the teaching-learning of mathematics in this type of teaching.

Keywords: Mathematics Education. Virtual Learning Environments, Higher Education, Learning Difficulties, Learning Assessment.

RESUMEN

El proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en la educación a distancia (educación a distancia), a través del entorno de aprendizaje virtual (VLE), puede verse influido por otras variables inherentes a esta nueva modalidad de enseñanza, además de los factores ya conocidos en la enseñanza en el aula. En este contexto, este documento propone un estudio de caso para clasificar, en opinión de los estudiantes, los factores que interfieren con el aprendizaje de las matemáticas en la educación a distancia de pregrado a través de VLE. Los datos se recopilaron mediante un cuestionario aplicado a una muestra de 109 individuos y se trataron con un modelo de Rasch dicotómico. El análisis de los resultados mostró que el aprendizaje se ve muy afectado por el tiempo transcurrido entre la finalización de la escuela secundaria y el inicio de la universidad, la falta de conocimientos básicos en matemáticas, seguido por la dificultad de organizar el tiempo entre el trabajo, la familia y los estudios. La falta de interacción tutor-alumno en VLE es también uno de los factores que más interfiere en el proceso. Por otro lado, la planificación del profesor para enseñar la materia, el conocimiento adecuado de la computadora y de Internet y la ausencia de problemas con el acceso al VLE son factores que favorecen la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en este tipo de enseñanza.

Palabras clave: Educación matemática. Ambiente de aprendizaje virtual. Enseñanza superior. Dificultad de aprendizaje. Evaluación del aprendizaje.

INTRODUÇÃO

Atualmente, várias pesquisas apontam para a dificuldade de aprendizagem de matemática em disciplinas dos cursos de graduação presenciais no Brasil. Diversos autores, como Malta (2004), Moreira (2006), Teixeira e Pereira (2012), Masola e Allevato (2015) e Santos e Nicolett (2015), destacam que a falta de conhecimentos prévios dos alunos (necessários ao entendimento dos novos conteúdos) e a dissociação entre teoria e prática no ensino são alguns dos fatores que contribuem para esta ocorrência. Nesse sentido, as pesquisas em Ensino e Educação Matemática focam grande parte das suas investigações nos fatores que interferem no ensino-aprendizagem, buscando explicações, propondo soluções, novas ferramentas e metodologias que possam reverter esses aspectos negativos do processo (CALDEIRA; BRASIL, 2012; FERRUZI; ALMEIDA, 2013; CAVALCANTI; COSTA; MARINHO; ARAÚJO; MUNIZ; SANTOS, 2017; ACHARYA, 2017).

No âmbito nacional e regional, a modalidade de Educação a Distância (EaD) *via* Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) se mostra como uma alternativa potencial para a melhoria do processo ensino-aprendizagem de matemática uma vez que pode superar dificuldades de tempo e espaço advindas da dispersão territorial do público-alvo; atende a um grande número de alunos sem restrição de idade e (ou) profissão; adapta estratégias às diferentes realidades culturais e sociais do discente; valoriza a experiência e respeita o ritmo do aluno estimulando a observação, a independência e a iniciativa e; propõe novas metodologias e recursos tecnológicos aliados à melhoria da qualidade no ensino (DUTRA; VIANA, 2013; CABANHA; SCHERER, 2014; OLIVEIRA; ACIOLY; LUZ FILHO; NAKAYAMA, 2014).

Por outro lado, além dos fatores já conhecidos que interferem na aprendizagem de matemática na educação presencial, fatores pessoais e contextuais podem tornar a análise desse processo na EaD ainda mais complexa. Segundo Abbad, Zerbini e Souza (2010), Dutra e Viana (2013), Flores (2013) e Balboni, Perrucci, Cacciamani e Zumbo (2018), alguns desses novos fatores incluem a faixa-etária do público-alvo, a administração do tempo entre as tarefas extra curso e as atividades exigidas nas disciplinas, a frequência de participação dos alunos nas

atividades propostas, a habilidade para utilizar recursos e tecnologias do AVA e da internet, a interação tutor-aluno e a experiência prévia com cursos a distância. Dessa forma, técnicas para mensurar a interferência desses fatores são cada vez mais requeridas com vistas às tomadas de decisão (BERNARD; BRAUER; ABRAMI; SURKES, 2004; DENNEN; AUBTEEN; SMITH, 2007; BALBONI; PERRUCCI; CACCIAMANI; ZUMBO, 2018).

Nesse contexto, o modelo matemático de Rasch dicotômico (RASCH, 1980; CALLINGHAM; BOND, 2006; SILVA FILHO, 2014) pode ser utilizado como ferramenta para classificar, em uma escala de valores, variáveis de um processo sondadas sob a forma de perguntas com respostas dicotômicas (Sim ou Não, Certo ou Errado, 0 ou 1, entre outros), a partir da aplicação de um questionário ao público-alvo. Em avaliações dessa natureza, é usual analisar individualmente os fatores elencados, contabilizando apenas as porcentagens de ocorrência das respostas em cada item. Pelo modelo de Rasch, a análise das respostas dos indivíduos a um item está condicionada às respostas dadas por eles aos outros itens do questionário. Essa conexão, estabelecida a partir da aplicação do modelo, gera para cada variável um nível relativo de interferência no estudo em questão, denominado de ‘dificuldade do item’.

Embora seja perceptível a importância do estudo desses fatores para a melhoria do ensino-aprendizagem de matemática nessa modalidade de ensino, trabalhos relativos a este tema ainda são escassos na literatura.

Baseado nesses pressupostos, este trabalho propõe um estudo de caso com a classificação em escala de fatores que interferem no aprendizado de matemática na graduação na EaD *via* AVA, na percepção dos alunos, fazendo o uso do Modelo de Rasch dicotômico como ferramenta de análise dos dados.

METODOLOGIA

Tipo de Estudo

A pesquisa é do tipo experimental, aplicada, de cunho quantitativo, com caráter exploratório (GIL, 2010). Trata-se de um estudo de caso que emprega um modelo matemático

com variáveis controladas na busca de resultados claros, objetivos e precisos, com finalidade de fornecer novos conhecimentos para interpretar e solucionar problemas de ordem prática.

Dados e Instrumentos da Pesquisa

A coleta dos dados foi realizada por meio de questionário aplicado aos discentes, como *feedback* da execução das disciplinas de Matemática para Administradores e Matemática Aplicada a Biologia, nos cursos de graduação a distância de Bacharelado em Administração Pública e Licenciatura em Ciências Biológicas, respectivamente (ambos com acesso em 2017), distribuídos por cinco pólos presenciais de apoio. Os cursos são ofertados pela Secretaria de Educação a Distância de uma Universidade Federal do nordeste brasileiro, *via* Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle (SEBASTIÃO, 2015). A administração das disciplinas foi realizada por um professor formador (quem propõe os recursos midiáticos, as atividades e o *layout* que serão utilizados), com título de Doutor; e nove tutores por disciplina (que acompanham e mediam as ações dos estudantes durante o processo de aprendizagem), sendo cinco presenciais (um por polo) e quatro *on line*. Os papéis dos agentes envolvidos seguem as definições de Belloni (2009).

O questionário foi disponibilizado no Moodle e ficou disponível durante uma semana, com uma tentativa de resposta permitida, sem limite de tempo para finalizá-lo. Cada um dos 235 alunos matriculados nas disciplinas elencadas foi definido como um 'ID' (indivíduo) e numerado em ordem crescente. Na sequência, uma amostra de 109 ID's (45 % do sexo feminino e 55 % do sexo masculino, média de idade de 27,9 anos) foi escolhida ao acaso, para participar da pesquisa. Todos os alunos foram informados previamente (por mensagem no AVA) que os dados disponibilizados poderiam ser utilizados em pesquisa para a melhoria do ensino-aprendizagem de matemática na EaD.

Elaboração do Questionário

O Questionário foi composto por quatorze itens (Tabela 1), todos com possibilidades de respostas dicotômicas (SIM ou NÃO), com linguagem adequada ao público-alvo, a partir de

revisão na literatura com ênfase em fatores pessoais e contextuais que podem interferir no ensino-aprendizagem de Matemática na graduação na modalidade EaD *via* AVA.

Estimativas dos Parâmetros pelo Modelo de Rasch Dicotômico

A análise quantitativa dos dados coletados foi realizada *via* Modelo de Rasch dicotômico (RASCH, 1980; CALLINGHAM; BOND, 2006), representado pela função:

$$P(D_i, \theta_j) = \frac{e^{(\theta_j - D_i)}}{1 + e^{(\theta_j - D_i)}} \quad (1)$$

Na linguagem do problema, D_i é o parâmetro que expressa a dificuldade de uma variável elencada (em cada um dos itens $i = 1, 2, 3, \dots, 14$) de ser indicada pelos entrevistados como fator que interfere no aprendizado. Em adição, o parâmetro θ_j representa a propensão (“habilidade”) de cada entrevistado j ($j = 1, 2, 3, \dots, 109$) em ter sua aprendizagem influenciada pelos fatores disponíveis ($n=14$). Pelo modelo, D e θ são dados em uma mesma escala de medida (chamada de *logit* ou *log* da chance de sucesso), no intervalo] $-\infty, \infty$ [. Quanto mais negativo o valor de D de um item, maior a facilidade da variável (descrita nesse item) de interferir no aprendizado e vice-versa; e, quanto mais negativo for o valor de θ para o ID, menor a disposição desse indivíduo de ser influenciado pelos fatores e vice-versa. O ID será afetado significativamente por uma variável em questão quando sua propensão for maior ou igual à dificuldade do item ($\theta_j \geq D_i$). Em adição, dada uma combinação particular de i e j , (i, j) , o modelo retorna a probabilidade (P) de o indivíduo (j) responder positivamente a um item (i), representada por $P(D_i, \theta_j)$.

A estimativa dos parâmetros foi obtida no *software* jMetrik (MEYER, 2014), pelo método de máxima verossimilhança, utilizando-se o algoritmo iterativo de Newton-Raphson, com o máximo de 150 iterações ou critério de convergência de 0,005.

Análise Estatística

Os resultados obtidos com as experimentações foram traduzidos para a linguagem gráfica e tabular e (ou) analisados com o auxílio de técnicas de estatística descritiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação do modelo de Rasch ao questionário retorna quantitativamente o quanto um fator (descrito em um item) interfere em relação a outro no processo em estudo. Os valores estimados do parâmetro D para cada item estão sumarizados na Tabela 1.

Os fatores descritos nos itens 1, 2 e 3 ligados à falta de conhecimentos básicos em matemática, ao tempo em que o aluno ficou sem estudar e à falta de cursos de aperfeiçoamento após o ensino médio foram estimados com valores $D_1=-0,98$, $D_2=-1,87$ e $D_3=-1,27$, respectivamente. Estes itens representam fatores extra disciplina relativos ao período que antecedeu a entrada do aluno no curso a distância. Esses resultados indicam que os entrevistados consideram que estas variáveis influenciam negativamente no aprendizado de matemática na EaD.

Os entrevistados retornaram que a carência de conhecimentos de matemática do ensino básico (item 1) dificultou bastante o aprendizado nas disciplinas de matemática na graduação EaD. Esse resultado já era esperado, independente da modalidade de ensino do curso de graduação. Dados do Fórum Econômico Mundial (2016) mostram que entre 139 países, o Brasil ficou apenas em 133º lugar quando avaliada a qualidade da educação em Matemática e em Ciências na educação básica.

Por sua vez, o item 2 foi estimado pelos alunos com o D mais negativo de todos os itens do questionário, o que significa dizer que o intervalo de tempo sem estudar (do ensino médio ao início do curso) é o fator que mais dificultou o aprendizado de matemática na graduação EaD.

A Associação Brasileira de Educação a Distância (2017) afirma que a grande parte do público-alvo dos cursos a distância regulamentados está na faixa etária de 26 a 30 anos (29 %) e de 31 a 40 anos (37 %), o que corrobora com a indicação de que a forte interferência do item 2 na aprendizagem de matemática é típica da modalidade a distância. De fato, nos cursos pesquisados aqui, a média de idade dos discentes foi de 27,9 anos, o que está de acordo com os dados da literatura.

A ausência de cursos de aperfeiçoamento/reciclagem foi estimada com um D mais negativo que o fator ligado à falta de conhecimentos prévios ($D_3=-1,27$ contra $D_1=-0,98$). Esse

resultado pode indicar que embora haja problemas na Educação Matemática no nosso país, esse público-alvo se mostra disposto a aprender e a reciclar conceitos matemáticos na tentativa de aumentar as possibilidades de sucesso na graduação. Nesse sentido, é justificável que os agentes que administram a EaD possam oferecer/ampliar possibilidades/programas de treinamentos significativos como, por exemplo, cursos de acesso livre com o uso da própria EaD *via* internet.

Tabela 1 - Descrição dos itens do questionário aplicado e estimação do parâmetro D para cada item, a partir do modelo de Rasch dicotômico.

A quais dos fatores elencados a seguir você atribui interferência no seu aprendizado na disciplina de matemática no seu curso de graduação a distância?		
# Item	Descrição do Item	D
1	À falta de conhecimentos de matemática do ensino básico (necessários para entender os conteúdos propostos na disciplina);	- 0,98
2	Ao Tempo que fiquei sem estudar (do ensino médio ao início do curso);	- 1,87
3	À falta de cursos de capacitação/reciclagem e (ou) aperfeiçoamento em matemática após o ensino médio;	- 1,27
4	Ao tempo insuficiente para estudar a disciplina (dia-a-dia corrido devido ao trabalho, à família, às outras disciplinas, a outro(s) curso(s), etc.);	- 1,72
5	À pouca quantidade de acesso à página da disciplina no AVA;	+ 0,20
6	À indisponibilidade do AVA na internet (ambiente virtual fora do ar, problemas técnicos do servidor de internet).	+ 0,72
7	Aos conhecimentos limitados sobre informática e internet (utilização dos recursos computacionais disponíveis);	+ 2,72
8	Ao despreparo do professor para ministrar a disciplina;	+ 2,49
9	À apostila ser inadequada ao público-alvo (linguagem difícil para que o aluno busque o entendimento dos conteúdos de forma autossuficiente);	- 0,78
10	Ao teor dos materiais midiáticos preparados pelo professor. Na sua maioria, não facilitavam o entendimento dos conteúdos propostos na ementa;	+ 0,44
11	À falta de uma maior quantidade de material didático/midiático na disciplina;	- 0,29
12	À falta de um tutor PRESENCIAL no polo, da área de matemática, que pudesse sanar as dúvidas presencialmente, em horários pré-definidos.	- 1,40
13	À falta de um tutor ON LINE, da área de matemática, que pudesse sanar as dúvidas presencialmente, em horários pré-definidos;	- 0,58
14	À dificuldade de interpretação dos exercícios aplicados.	- 0,03

Fonte: próprio autor.

Ainda baseado nos dados apresentados pelo Censo EaD.Br (2017), outro ponto que pode interferir negativamente no aprendizado dos discentes na EaD é a dificuldade em conciliar o curso com o trabalho: uma grande porcentagem dos alunos da EaD estudam e trabalham e a maior parcela desses é observada nos cursos totalmente a distância (em detrimento dos cursos semipresenciais e presenciais). Esse ponto foi fortemente levantado neste trabalho, como o segundo maior nível de interferência no aprendizado em matemática ($D_4=-1,72$, com relação aos demais fatores), em concordância com o que foi verificado na pesquisa anterior de uma forma geral. Além disso, a faixa-etária dos entrevistados está inserida na faixa-etária da população brasileira economicamente ativa (população empregada ou que possui condições de trabalhar), o que reforça a justificativa apresentada. A descrição do item 4 no questionário também levou em conta a responsabilidade familiar e a conciliação com outras disciplinas (e até mesmo com outros cursos), pelo entendimento de que essas condições também podem fazer parte do dia-a-dia do aluno da EaD e, conseqüentemente, dificultar o equacionamento do tempo disponível para se dedicar à disciplina (embora a influência dessas variáveis pessoais tenham sido pouco estudadas na literatura).

Já a pouca quantidade de acessos ao ambiente de aprendizagem (item 5) foi estimada com um valor $D_5=+0,20$. Esse resultado sugere que grande parte dos entrevistados acessava o AVA regularmente e acompanhava a execução da disciplina. Em adição, esse fator se mostrou com um nível de interferência muito menor do que os observados para as variáveis discutidas previamente. Esse comportamento recebe influência positiva da disponibilidade regular do AVA na internet durante a disciplina: poucos problemas técnicos foram detectados no servidor de internet, o que levou a indisponibilidade de acesso ter pouca influência no insucesso do aprendizado ($D_6=+0,72$). Caso contrário, esse fator poderia desestimular o acesso dos alunos à página da disciplina e conseqüentemente prejudicar o suporte à aprendizagem no AVA, minimizando a utilização de recursos e ferramentas e a interação entre os agentes, como descrito por Pereira, Schmitt e Dias (2007).

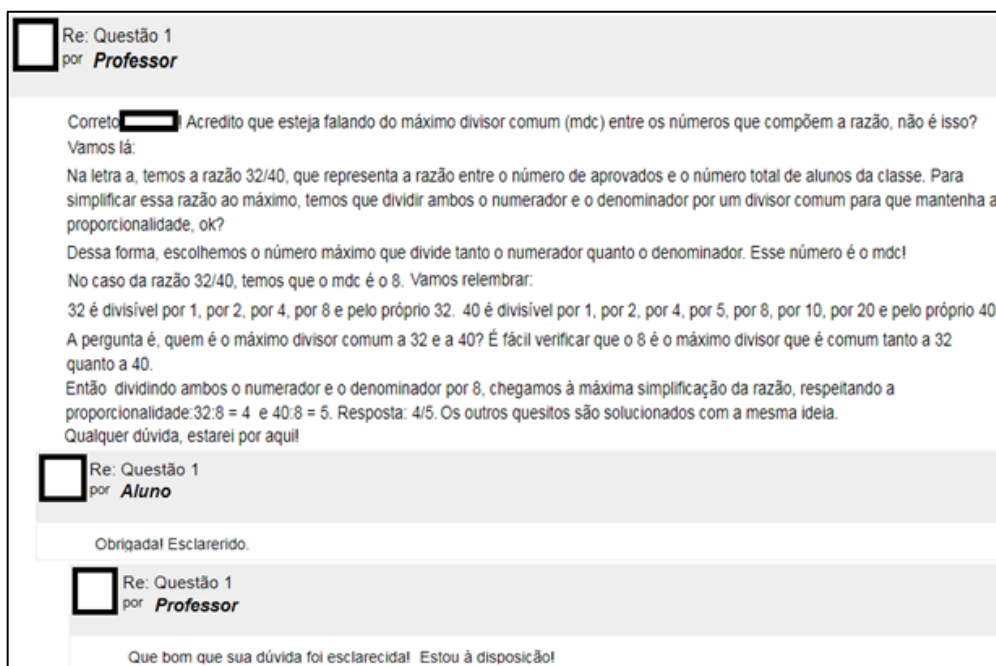
Quando perguntados se a aprendizagem dependeu da limitação de conhecimentos de informática e internet (ABBAD; ZERBINI; SOUZA, 2010), todos os ID's responderam que não. Por esse motivo, esse fator foi considerado como o que menos dificulta o ensino-aprendizagem, relativo a todos os demais itens ($D_7=+2,72$). Analisando de forma conjunta os resultados desses três últimos quesitos, os alunos quiseram externar que as dificuldades de

aprendizagem estão dissociadas dos fatores técnicos relativos ao acesso ao AVA e à utilização de seus recursos e destacam que a possibilidade de insucesso recebe uma influência muito maior dos outros fatores elencados.

Diversas ações podem estar ligadas à falta de preparo do professor para ministrar um curso a distância tais como a falta de familiaridade e habilidade com os recursos do ambiente virtual, ausência (ou envio tardio) de *feedback* aos alunos, linguagem inadequada ao público-alvo, a quantidade de atividades propostas e a própria exploração dos recursos midiáticos disponíveis.

Por outro lado, quando perguntados se houve despreparo do professor para ministrar a disciplina, apenas um aluno respondeu que não e, por esse motivo, o item relativo a esse fator recebeu uma pontuação $D_8=+2,49$ (segundo maior nível de dificuldade). Isto significa dizer que esta variável contribui muito pouco para o insucesso dos alunos, quando comparada com as outras variáveis elencadas no estudo. Este resultado pode estar ligado à busca do professor por formas alternativas de ensinar que facilitassem o aprendizado e à constante associação entre teoria e prática nos materiais produzidos. Em adição, a média de intervalo de tempo entre a postagem de uma dúvida e o *feedback* ao aluno foi de 28,5 horas. O professor também usou uma linguagem simples, com o máximo de detalhes nas respostas (exemplificado na Figura 1) e estimulou os discentes a apresentarem soluções detalhadas dos exercícios propostos.

Figura 1. Exemplo de resposta do professor a uma dúvida de um aluno sobre razões, postada no AVA da disciplina de Matemática para Administradores, no curso de Administração Pública.



Fonte: próprio autor.

Também se buscou utilizar expressões escritas mais próximas da língua falada, que remetiam a uma maior aproximação e interação do docente com o aluno e entre os alunos, para que estes últimos se percebessem incluídos no processo e, conseqüentemente, para que a influência da ausência física do professor fosse minimizada.

Essas ações corroboram com a pesquisa de Dennen, Aubteen e Smith (2007) que concluiu que, na percepção dos discentes, o *feedback* rápido, detalhado e direcionado do professor ao aluno é uma das ações mais importantes de interação no AVA.

Outro fator ligado ao planejamento do professor é o *layout* da disciplina no AVA. Os conteúdos das disciplinas de matemática foram separados por Unidades e a apresentação de cada uma delas foi personalizada com ilustrações de aplicações diretas na área de atuação. A Figura 2 mostra o *layout* da Unidade I, ilustrando o conteúdo de “Noções de Conjuntos e Conjuntos Numéricos” trabalhado no curso de Ciências Biológicas, relacionando-o com a taxonomia dos seres vivos e o ecossistema terrestre. Esta relação também foi demonstrada nos exercícios aplicados.

Figura 2. Apresentação da Unidade I da disciplina de Matemática Aplicada à Biologia no AVA.

UNIDADE I - NOÇÕES DE CONJUNTOS E CONJUNTOS NUMÉRICOS



Fonte: <http://queconceito.com.br/ecossistema-terrestre>.

Embora seja notável o planejamento do professor para ministrar as disciplinas, a adoção de apostila de domínio público (utilizada nos mesmos cursos ofertados anteriormente) não foi a melhor escolha. O valor de D estimado para a utilização dessa apostila na disciplina foi de $D_9 = -0,78$ (item 9). Embora o material fosse destinado às disciplinas de matemática aplicada, o teor do conteúdo era predominante teórico com poucas aplicações por capítulo (considerando uma apostila destinada à matemática aplicada), o que levou a este nível de interferência no aprendizado. Uma vez que o aluno da EaD necessita apoiar-se em suas habilidades metacognitivas para adquirir conhecimento, o livro base de um curso que não oferece um texto significativo para o que se propõe pode acentuar a dificuldade de aprendizagem (DENNEN; AUBTEEN; SMITH, 2007).

Dessa forma, buscou-se agregar à apostila uma variedade de materiais e recursos no AVA tais listas de exercícios aplicados com *links* externos para a busca de informações para solucionar a questão, vídeos explicativos do conteúdo, fóruns de dúvidas, utilização da ferramenta wiki e de elaboração de questionários de múltipla escolha com *feedback* predefinido, o que justifica o nível $D_{10} = +0,44$ para o teor dos materiais midiáticos preparados pelo professor. Por outro lado, 31 % dos entrevistados atribuíram interferência da falta de uma maior quantidade desses materiais didáticos ao longo da disciplina. Esse item recebeu pontuação $D_{11} = -0,29$. De fato, embora o professor tenha utilizado diversos recursos disponíveis no AVA, o valor negativo neste item pode estar ligado à pouca quantidade de ações por recurso utilizado.

Como afirma Abbad, Zerbini e Souza (2010), a motivação e a disciplina dos alunos na EaD estão diretamente relacionadas à qualidade dos materiais e às adequadas condições de

aprendizagem ofertadas pelo professor. Outros autores também destacam que essas ações no ensino superior na modalidade EaD estão intimamente ligadas com um planejamento prévio personalizado que tem a preocupação de incorporar situações didáticas direcionadas ao público-alvo, o que caracteriza o preparo do professor para atuar nessas condições de ensino (PAVANELO; KRASILCHIK; GERMANO, 2018).

Com relação aos itens 12 e 13, que perguntavam sobre a disponibilidade de tutores presenciais e online da área de matemática para auxiliá-los durante a execução da disciplina, os valores estimados de D foram $D_{12}=-1,4$ e $D_{13}=-0,58$, respectivamente. A título de conhecimento, os tutores (tanto presenciais nos polos de atuação quanto *online* no AVA) foram contratados para atuarem durante todo o curso de graduação e suas áreas de formação eram correlatas aos cursos ofertados (Administração e Biologia). Este resultado indica que, na opinião dos alunos, a ausência de instrutores especializados em matemática foi um dos fatores que mais influenciou negativamente no ensino-aprendizagem. De fato, o grau de interatividade entre alunos e tutores no AVA está diretamente relacionado à melhoria na aprendizagem (BERNARD; BRAUER; ABRAMI; SURKES, 2004).

Dennen, Aubteen e Smith (2007) também destacam que a interação entre instrutor e aprendiz é um ponto extremamente importante para a aprendizagem em qualquer modalidade de ensino. Particularmente na EaD *via* AVA, essa interação foi considerada a mais importante no que diz respeito às percepções dos alunos sobre o aprendizado, dada a distância física entre eles e o aprendizado mediado por tecnologias computacionais (MARKS; SIBLEY; ARBAUGH, 2005). O *feedback* às dúvidas dos alunos nos fóruns de discussão (quando solicitados), a participação proativa a partir da descrição de exemplos significativos e as orientações sobre os procedimentos da disciplina dados em tempo hábil são ações que elevam a qualidade da interação instrutor/aprendiz e, conseqüentemente, da aprendizagem. Por outro lado, a discussão de assuntos de caráter administrativo não é levada em consideração para a qualidade dessa interação quando se tem um canal de comunicação explícito, ativo e direto entre estudante e administração/coordenação do curso (DENNEN; AUBTEEN; SMITH, 2007).

De certa forma, pouco se confirmou a interação dos tutores com os alunos nos fóruns destinados para tirar-lhes dúvidas relativas aos conteúdos de matemática. Provavelmente, nem os próprios tutores estavam seguros naquele momento com os conteúdos matemáticos devido a muitos dos fatores elencados aqui, como por exemplo, a falta de conhecimento prévio ao nível

da disciplina e ao longo intervalo de tempo sem estudar matemática. Essa questão acende a discussão sobre a necessidade dos cursos tecnológicos e de outras licenciaturas à distância, que tenham matemática em suas grades curriculares, em ofertar treinamento prévio aos seus instrutores e (ou) utilizar suporte técnico de profissionais especializados na área.

Também é possível observar que o nível de interferência da ausência de um tutor presencial especializado foi estimado como aproximadamente o triplo do nível calculado para a falta de tutores *online*. Essa análise evidencia que situações como a separação física entre tutores e alunos e a falta de assistência do tutor às demandas apresentadas pelos alunos ainda são vistas como entraves para o aprendizado em matemática, embora seja indicado que o aluno dessa modalidade busque o autoconhecimento a partir da utilização dos recursos didáticos/midiáticos e orientações disponíveis no AVA.

Porém, a exploração adequada dos recursos do AVA não é garantia de aprendizado na disciplina, uma vez que o entendimento dos conteúdos matemáticos depende fortemente de fatores pessoais como o conhecimento prévio de matemática básica, o intervalo de tempo do ensino médio ao início da graduação e da participação em cursos de atualização após o ensino médio, como confirmado nos itens de 1 a 3.

Nesse contexto, a dificuldade de interpretação dos exercícios propostos se mostrou com um nível de dificuldade no meio termo ($D_{14} = -0,03$) entre os elencados com maior e menor influência sobre o aprendizado. As boas condições didáticas/ midiáticas oferecidas pelo professor, como verificado na visão dos alunos, levam a entender que essa auto avaliação tem sua maior parcela de contribuição originada no ensino básico, onde muitos estudantes são detectados com deficiência de interpretação de textos e reconhecem esse fato.

De forma resumida, a inobservância de ações favoráveis à aprendizagem na EaD *via* AVA interfere diretamente na adaptação dos alunos a esta modalidade de ensino. Faz-se também necessário trabalhar a conscientização dos agentes envolvidos de que existe uma mudança no papel do professor e do próprio aluno na EaD, com vistas a minimizar a herança da presença física do professor/instrutor e, conseqüentemente, tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fatores que interferem no ensino-aprendizagem de matemática nos cursos de graduação a distância foram elencados e posteriormente classificados em níveis através do modelo de Rasch dicotômico. Dada a faixa etária dos discentes, os fatores pessoais como a falta de conhecimentos básicos na disciplina, o intervalo de tempo sem estudar matemática do ensino médio ao curso de graduação e a falta de tempo para se dedicar aos estudos foram considerados como os que mais interferiram negativamente no aprendizado. A falta de tutores com formação especializada em matemática também se mostrou bastante relevante para o processo.

Por outro lado, poucos problemas técnicos de acesso ao AVA, a afinidade dos alunos com recursos de informática e internet, o planejamento/preparo do professor e a qualidade de recursos e materiais midiáticos disponíveis (embora alguns alunos tenham considerado insuficientes) se mostraram como variáveis decisivas para a melhoria do ensino-aprendizagem de matemática nas graduações EaD *via* AVA.

Em adição, os resultados obtidos com esta pesquisa levantam a possibilidade de se investigar diversos outros aspectos ligados ao processo ensino-aprendizagem de matemática (e de outras disciplinas) na EaD, como a avaliação da qualidade da formação continuada do professor/tutor para atuar nesta modalidade de ensino e o diagnóstico das dificuldades de atuação desses agentes, na visão deles.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à minha esposa Amara e ao meu filho Cauã pela paciência e colaboração durante o período de levantamento dos dados e análise dos resultados desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABBAD, Gardênia da Silva; ZERBINI, Thaís; SOUZA, Daniela Borges Lima de. Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. **Estudos de Psicologia**, v. 15, n. 3, p. 291-298, 2010. Disponível em: doi.org/10.1590/S1413-294X2010000300009. Acesso em: 18 jul. 2019.

ACHARYA, Bed Raj. Factors Affecting Difficulties in Learning Mathematics by Mathematics Learners. **International Journal of Elementary Education**, v. 6, n. 2, p. 8-15, 2017. Disponível em: doi.org/10.11648/j.ijeedu.20170602.11. Acesso em: 18 jul. 2019.

Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED. **CENSO EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016. Curitiba: InterSaberes, 2017. Disponível em: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em: 17 jul. 2018.

BALBONI, Giulia; PERRUCCI, Vittore; CACCIAMANI, Stefano; ZUMBO, Bruno Domenico. Development of a scale of Sense of Community in university online courses. **Distance Education**, v. 39, n. 3, p. 317-333, 2018. Disponível em: doi.org/10.1080/01587919.2018.1476843. Acesso em: 18 jul. 2019.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BERNARD, Robert; BRAUER, Aaron; ABRAMI, Philip; SURKES, Mike. The development of a questionnaire for predicting online learning achievement. **Distance Education**, v. 25, n. 1, p. 31-47, 2004. Disponível em: doi.org/10.1080/0158791042000212440. Acesso em: 18 jul. 2019.

CABANHA, Daiane dos Santos Corrêa; SCHERER, Suely. Licenciatura em Matemática na Modalidade EaD: um estudo sobre o uso de *softwares* no Estágio Supervisionado. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 13, p. 248-257, 2014. Disponível em: doi.org/10.17143/rbaad.v13i0.258. Acesso em: 18 jul. 2019.

CALDEIRA, Rutyale Ribeiro; BRASIL, Marco Antônio. Modelagem Tecnomatemática em Cursos de Engenharia: possibilidades para o rompimento da encapsulação das disciplinas de Cálculo. In: Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia - COBENGE, 40., 2012, Belém-PA. **Anais[...]**. Brasília: ABENGE, 2012. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/7/artigos/104517.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

CALLINGHAM, Rosemary; BOND, Trevor. Research in mathematics education and Rasch measurement. **Mathematic Education Research Journal**, v. 18, n. 2, p. 1-10, 2006. Disponível em: doi.org/10.1007%2FBF03217432. Acesso em: 18 jul. 2019.

CAVALCANTI, José Roberto de Souza; COSTA, Anna Lúcia miranda; MARINHO, Manoel Henrique da Nobrega; ARAUJO, Rafael Assis Rodrigues de; MUNIZ, Débora Vieira; SANTOS, Fabiane Andrade dos. Análise da Importância do Curso de Matemática Básica para o Desempenho dos Alunos Ingressantes na Universidade: estudo de caso da planilha de monitoramento acadêmico. In: Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia – COBENGE “Inovação no Ensino/Aprendizagem em Engenharia”, 45., 2017, Joinville-SC. **Anais[...]**. Brasília: ABENGE, 2017. Disponível em: http://abenge.org.br/sis_submetidos.php?acao=abrir&evento=COBENGE17&codigo=COBENGE17_00002_00000164.pdf. Acesso em: 18 jul. 2018.

DENNEN, Vanessa Paz; AUBTEEN DARABI, A.; SMITH, Linda Jane. Instructor–Learner Interaction in Online Courses: The relative perceived importance of particular instructor actions on performance and satisfaction. **Distance Education**, v. 28, n. 1, p. 65-79, 2007. Disponível em: doi.org/10.1080/01587910701305319. Acesso em: 18 jul. 2019.

DUTRA, Débora Santos de Andrade; VIANA, Marger da Conceição Ventura. Resolução de Problemas Matemáticos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: possibilidade na educação

a distância. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 2, p. 241-262, 2013. Disponível em: doi.org/10.14244/19827199760. Acesso em: 18 jul. 2019.

FERRUZZI, Elaine Cristina; ALMEIDA, Lourdes Maria Werle. Modelagem matemática no ensino de matemática para engenharia. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 1, p. 153-172, 2013. Disponível em: doi.org/10.3895/S1982-873X2013000100010. Acesso em: 18 jul. 2019.

FLORES, Jeronimo Becker. Ler e Escrever Matemática: desafios para o ensino de matemática na modalidade a distância. **Revista eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, p. 383-394, 2013. Disponível em: doi.org/10.14244/19827199328. Acesso em: 18 jul. 2019.

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL; CORNELL UNIVERSITY, INSEAD. **Global Information Technology Report 2016**. BALLER, Silja; DUTTA, Soumitra; LANVIN, Bruno (Eds.). Genebra: World Economic Forum, 2016. Disponível em: <http://reports.weforum.org/global-information-technology-report-2016/>. Acesso em: 18 jul. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

MALTA, Iaci. Linguagem, Leitura e Matemática. In: CURY, Helena Noronha (Org.). **Disciplinas Matemáticas em Cursos Superiores: reflexões, relatos, propostas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 41-62.

MARKS, Ronald; SIBLEY, Stanley; ARBAUGH, John Benard. A structural equation model of predictors for effective online learning. **Journal of Management Education**, v. 29, n. 4, p. 531-563, 2005. Disponível em: doi.org/10.1177/1052562904271199. Acesso em: 18 jul. 2019.

MASOLA, Wilson de Jesus; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. Dificuldades de Aprendizagem Matemática dos Alunos Ingressantes na Educação Superior. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 2, n. 1, p. 64-74, 2016. Disponível em: doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v2n1p64-74. Acesso em: 18 jul. 2019.

MEYER, Patrick. **Applied Measurement with jMetrik**. Abingdon: Routledge, 2014.

MOREIRA, Marco Antônio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

OLIVEIRA, Paulo Cristiano de; ACIOLY, Patricia Lovatel; LUZ FILHO, Silvio Serafim; NAKAYAMA, Marina Keiko. Educação a Distância em um Curso de Nutrição Presencial: avaliação dos discentes de introdução à genética e de saúde pública. **EAD em Foco**, v. 4, n. 1, p. 61-76, 2014. Disponível em: doi.org/10.18264/eadf.v4i1.178. Acesso em: 18 jul. 2019.

PAVANELO, Elisângela; KRASILCHIK, Myriam; GERMANO, José Silvério Edmundo. Contribuições para Preparação do Professor na Educação a Distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 17, n. 1, p. 1-26, 2018. doi.org/10.17143/rbaad.v17i1.72

PEREIRA, Alice Theresinha Cybis; SCHMITT, Valdenise; DIAS, Maria Regina Álvares Correia. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: Alice Theresinha Cybis Pereira (Org.). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Diferentes Contextos**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2007, p. 2-22.

RASCH, Georg. Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

SANTOS, Rosana Nunes dos; NICOLETT, Aparecido Sirley. Disciplinas Matemáticas em Cursos Superiores de Engenharia da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia da PUC/SP. **Ensino da Matemática em Debate**, v. 2, n. 2, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view/26216>. Acesso em: 18 jul. 2019.

SEBASTIÃO, Ana Paula Ferreira. A Utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle em Uma Instituição de Ensino Superior Pública. **Revista Profissão Docente**, v. 15, n. 32, p. 131-139, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/838/1135>. Acesso em: 18 jul. 2019.

SILVA FILHO, Manoel Pereira. **Análise da relação entre formação inicial e proficiência de professores de matemática em equações literais de 1º grau: um estudo de caso utilizando o modelo de Rasch Dicotômico**. 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Juazeiro-BA, 2014.

TEIXEIRA, Katiuscia Costa Barros; PEREIRA, A. C. C. Os Conhecimentos Prévios de Matemática Trazidos pelos Alunos Ingressantes nos Cursos de Engenharias da UNIFOR: atual cenário. **XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia – COBENGE**. 2012. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/7/artigos/104080.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

Recebido: 07/10/2018

1ª Revisão: 22/01/2019

Aceite final: 23/07/2019

***A RELEVÂNCIA DAS INTERAÇÕES PSICOSOCIAIS NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR***

**THE RELEVANCE OF PSYCHOSOCIAL INTERACTIONS IN THE TEACHING
LEARNING PROCESS**

**LA PERTINENCIA DE LAS INTERACCIONES PSICOSOCIALES EM EL
PROCESO DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA EM EL ENTORNO ESCOLAR**

Celso Franca
celsofranca2005@yahoo.com.br
Mestre em Sociologia
Professor da FACAPE e da FTC

RESUMO

Neste estudo, discute-se a relevância das interações psicossociais no processo de ensino-aprendizagem dentro de um ambiente escolar. Tem como objetivo geral, analisar o processo de socialização da criança e do adolescente com a inserção da psicopedagogia dentro do espaço escolar. Esse estudo se efetivou mediante uma revisão integrativa orientada pela abordagem qualitativa, as quais serão explicadas mais adiante. O aprendizado é uma atividade interativa que se realiza no ambiente escolar, explorando a qualidade geral das interações psicossociais. A melhor estratégia para se avaliar é até que ponto a qualidade das interações psicossociais são relevantes no processo de ensino aprendizagem, compreender, mensurar, na medida do possível, os seus efeitos sobre o executar das atividades de ensino. É preciso ressaltar que a escola mantém uma função fundamental para o processo social, desenvolvendo as capacidades cognitivas ajudando a criança compreender que têm um mundo social. A Sociologia, Psicologia Social e a Pedagogia, pode muito contribuir para entender e explicar as causas das dificuldades de aprendizagem da criança e do adolescente na escola, seus padrões evolutivos normais e patologias, bem como a influência da família, escola e sociedade, no seu desenvolvimento. Como resultado desta pesquisa entende-se que a questão do ensino aprendizagem não é uma ação tão simplória. A escola precisa estar envolvida neste processo numa constante atuação da sua equipe, para construção de uma educação de alta qualidade.

Palavras-chave: Interações psicossociais; Processo de ensino-aprendizagem; Ambiente escolar.

ABSTRACT

In this study, the relevance of psychosocial interactions in the teaching-learning process within a school environment is discussed. Its general objective is to analyze the socialization process of children and adolescents with the insertion of psychopedagogy within the school space. This study was carried out through an integrative review guided by the qualitative approach, which will be explained later. Learning is an interactive activity that takes place in the school environment, exploring the general quality of psychosocial interactions. The best strategy to evaluate is to what extent the quality of psychosocial interactions are relevant in the teaching-learning process, to understand, to measure, as far as possible, their effects on the performance of teaching activities. It is necessary to emphasize that the school maintains a fundamental function for the social process, developing the cognitive capacities helping the child to understand that they have a social world. Sociology, Social Psychology and Pedagogy can greatly contribute to understanding and explaining the causes of learning difficulties of children and adolescents in school, their normal evolutionary patterns and pathologies, as well as the influence of family, school and society on their development. As a result of this research it is understood that the issue of teaching learning is not such a simplistic action. The school needs to be involved in this process in the constant action of its staff, to build a high-quality education.

Keywords: Psychosocial interactions; Teaching-learning process; School environment.

RESUMEN

En este estudio, se discute la relevancia de las interacciones psicosociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del entorno escolar. Su objetivo general es analizar el proceso de socialización de niños y adolescentes con la inserción de la psicopedagogía en el espacio escolar. Este estudio se llevó a cabo a través de una revisión integradora guiada por el enfoque cualitativo, que se explicará más adelante. El aprendizaje es una actividad interactiva que tiene lugar en el entorno escolar, explorando la calidad general de las interacciones psicosociales. La mejor estrategia para evaluar es hasta qué punto la calidad de las interacciones psicosociales es relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para comprender, medir, en la medida de lo posible, sus efectos en el desempeño de las actividades docentes. Es necesario enfatizar que la escuela mantiene una función fundamental para el proceso social, desarrollando las capacidades cognitivas que ayudan al niño a comprender que tienen un mundo social. La sociología, la psicología social y la pedagogía pueden contribuir en gran medida a comprender y explicar las causas de las dificultades de aprendizaje de los niños y adolescentes en la escuela, sus patrones evolutivos y patologías normales, así como la influencia de la familia, la escuela y la sociedad en su desarrollo. Como resultado de esta investigación, se entiende que el tema de la enseñanza

del aprendizaje no es una acción tan simplista. La escuela debe participar en este proceso en la acción constante de su personal, para construir una educación de alta calidad.

Palabras clave: interacciones psicosociales; Proceso de enseñanza-aprendizaje; Ambiente escolar.

INTRODUÇÃO

O problema de pesquisa se sumaria nas seguintes indagações: As interações psicosociais são relevantes para qualidade geral do processo de ensino-aprendizagem? Sendo, até que ponto é possível explorá-las no ambiente escolar para que se finalizem na emergência de uma prática de ensino de melhor qualidade? Será na construção de prováveis respostas para estas duas indagações que todas as atividades subsequentes serão consumadas neste artigo. Para tanto, os objetivos específicos deste estudo será: apontar os principais elementos que caracterizam as interações psicosociais que podem ser estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar; Caracterizar os principais desafios que poderão interferir na qualidade geral de todas as interações psicosociais que podem ser estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar; Avaliar até que ponto técnicas didático-pedagógicas podem explorar as interações psicosociais que podem ser estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar. Assim, executar-se-á o terceiro objetivo específico da pesquisa

Além de um espaço naturalmente destinado ao aprendizado, a escola é um ambiente interacional imprescindível ao pleno desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes. Com muita frequência, as atividades didático-pedagógicas são passíveis a reforçar tanto a maturidade de crianças e adolescentes como também o consolidar de habilidades sociais. Para tanto, é importante direcioná-las, explorando as melhores alternativas didático-pedagógicas disponíveis no momento.

Na prática, uma atividade de tamanha envergadura poderá manifestar inúmeros desafios. Se inadequadamente compreendidos, impossibilitam-se os ganhos que se aguarda ao qualificar das habilidades psicológicas e sociais que são exploradas no ambiente escolar. Este estudo se realiza, porquanto os seus resultados finais poderão permitir a construção de um provável vislumbre que destaque a relevância de atividades didático-pedagógicas, sobretudo daquelas que facilitem a emergência de um ambiente escolar favorável ao desenvolver psicossocial de crianças e adolescentes.

Quanto à metodologia, considera-se como revisão integrativa a pesquisa de natureza exploratória que procura compreender até que ponto uma determinada tendência epistemológica já se encontra devidamente estabelecida entre os estudiosos de uma problemática em particular. Esta atividade se consoma de maneira paulatina pela identificação e a posterior mensuração dos conceitos, das definições, das ideias, dos paradigmas e das premissas que se manifestam em um determinado publicador ou ferramenta de dados.

No caso deste estudo, adota-se como ferramenta de dados a plataforma do Google Acadêmico. Além disso, adota-se aqui o horizonte qualitativo. Determina-se como qualitativo a abordagem de pesquisa que se efetiva pelo horizonte epistemológico teórico-indutivo. Com isso, as ideias que fundamentam a problemática investigada serão paulatinamente observadas na plataforma de dados a se investigar.

Quanto à apresentação do conteúdo, será apresentado em um primeiro momento, os elementos teóricos mais importantes que se correlacionam ao estudo da problemática que aqui se investiga, visando compreender os aspectos teóricos mais relevantes ao tema, destacando-se aqueles que são relevantes ao equacionar do problema de pesquisa.

Na seção seguinte exhibe e destaca-se a base teórico-metodológica que fundamentará a realização deste estudo. Nesta parte, portanto, busca-se tanto conceituar como também contextualizar a abordagem metodológica que será explorada. Atuando desta maneira, possibilitar-se-á compreender a estratégia adotada para o consumir apropriado da pesquisa, destacando os seus pontos mais importantes.

Na próxima seção, executa-se a apresentação, a análise e a compreensão dos resultados da pesquisa. Deste modo, busca-se, primeiro, apontar os principais elementos que caracterizam as interações psicossociais que podem ser estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar. Assim, consumir-se-á o primeiro objetivo específico; mais a frente, visando corresponder o segundo objetivo específico, a intenção será caracterizar os principais desafios que poderão interferir na qualidade geral de todas as interações psicossociais que podem ser estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar; e a seguir, o intuito será avaliar até que ponto técnicas didático-pedagógicas pode explorar as interações psicossociais que podem ser estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Realizando-se todas essas tarefas, possibilitar-se-á responder as questões de pesquisa da maneira que se espera. Assim se sucede porquanto todas as particularidades da problemática investigada serão paulatinamente observadas no decorrer da pesquisa.

Essa problemática inspira cuidado e atenção das instituições educacionais, uma vez que educadores e gestores escolares lidam diretamente com os processos de formação das novas gerações, são através destas que se difundem os valores culturais cultivados na sociedade. Nesse sentido, é necessário colocar na pauta cotidiana das escolas o debate sobre uma melhor discussão na formação do ensino- aprendizagem.

Em suma, diante de suas prováveis limitações, espera-se que os seus resultados possibilitem o ampliar do debate acadêmico, como um provável ponto de partida para outras pesquisas que se interessam por esta problemática.

MARCO TEÓRICO

Definições preliminares

O fim natural do processo de aprendizagem é a educação qualitativa. Como educação qualitativa, define-se o processo de ensino-aprendizagem que possibilitará aos educandos maturidade necessária para manifestar conhecimento mínimo em habilidades de leitura, escrita

e cálculo básico (somar, subtrair, multiplicar e dividir) (LUCKESI, 1997 & PERRENOUD, 1999). Por isto tudo é tão importante a qualidade geral das interações psicossociais no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar. Afinal qualquer conteúdo pode ser ensinado com maior facilidade aproveitando-se da consistência geral das interações que são estabelecidas no espaço escolar.

Em todas as ocasiões em que o educador avaliar os seus alunos agindo distante disso, ele não visa a educação qualitativa, pois desconsidera a humanização dos resultados finais no ato de ensinar. Ele até se encontra em sala de aula instruindo determinado saber por uma quantia paga para tanto. Entretanto, ele não é um profissional que agrega valores consistentes ao sistema de ensino público ou privado (RABELO, 1998). Ele é apenas um profissional de ensino que necessita revisar inúmeros conceitos pessoais com urgência para atuar em sintonia com a construção de um processo de ensino-aprendizagem inclusivo e cidadão.

Ele até pode ter alguns argumentos consistentes para aplicar um valor reduzido às avaliações que desenvolve no ambiente escolar. Mesmo assim, ele não será um verdadeiro educador, se as suas avaliações não levam em conta até que ponto o seu próprio ato de lecionar foi favorável ao subsequente aprendizado, por exemplo. Dito de outra maneira: o verdadeiro educador compreende que não é a mensuração precisa do conteúdo aplicado na resposta de uma prova que importa. O importante é a capacidade que o educando manifesta em utilizar de maneira dinâmica e interdependente todo o conteúdo assimilado no decorrer de todas as atividades no ambiente escolar no ato de ensinar (LIBÂNEO, 1994).

Como se nota, o ato de ensinar é uma atividade que naturalmente se finaliza nas avaliações subsequentes. O grande desafio no ato de avaliar é vislumbrar até que ponto o educando sabe utilizar todo e qualquer conteúdo lecionado no ambiente escolar na vida diária. A priori, não é tão fácil agir neste sentido porque normalmente os cursos de formação de professores não qualificam os profissionais de ensino a vislumbrar maneiras distintas para aplicar as mensurações do conteúdo dominado por cada educando em particular além dos muros da escola.

Por consequência, se o educador não sabe como mensurar determinada habilidade de maneira distinta do habitual, isto não significa que ele não queira agir neste sentido. Isto, em parte, significa que ele não é culpado por completo pela incapacidade nata manifesta pelo sistema educacional no ato de avaliar. Diante disso, constata-se a necessidade de reestruturação imediata dos cursos de formação, os quais devem ser direcionados à gestão estratégica do saber em suas múltiplas dimensões práticas, transpondo as paredes firmes da sala de aula.

A avaliação continuada é uma maneira de assim agir que apresenta resultados bem interessantes no momento. De qualquer modo, é preciso compreendê-la apenas como o primeiro passo na construção de uma nova mentalidade de avaliação de desempenho do aprendiz. Uma etapa que deve ser sucedida por ações complementares que transponham o antigo paradigma de avaliação da aprendizagem, o qual ainda impera soberano no ambiente escolar tradicional (LUCKESI, 1997; PERRENOUD, 1999). Feito isto tudo, certamente o processo de aprendizagem agirá com maior humanidade.

Diante de todas as considerações apresentadas até o momento, constata-se a reestruturação do paradigma da aprendizagem como etapa preliminar de uma reforma consistente dos cursos de licenciatura. Assim deve ser porquanto ensinar é uma habilidade que exige qualificação diferenciada do educador (RABELO, 1998).

Se o educador aprende a ensinar de maneira diferenciada, ele também saberá avaliar com humanismo. De qualquer modo, o desafio é construir, consolidar e manter a base de uma nova mentalidade de avaliação, antecipada por uma metodologia de ensino que valorize a consistência qualitativa das interações pessoais estabelecidas no ambiente de ensino. Deste modo, uma mentalidade que seja capaz de corrigir injustiças com o fim de mensurações de desempenho destoantes da habilidade real dos Educandos na vida prática é antecedida por uma mentalidade de ensino que valoriza interações saudáveis no ambiente escolar. Esta é uma mentalidade que revolucionará o ambiente escolar, caso seja colocada em uso (LIBÂNEO, 1994).

Essa nova mentalidade escolar só será definitivamente estabelecida no momento em que da educação qualitativa se aproveitar da consistência geral das interações que são estabelecidas

no espaço escolar de maneira positiva. Por consequência, se as interações que são estabelecidas em sala de aula são permeadas de conflitos dos mais variados tipos, a qualidade geral do ensino ficará aquém das expectativas gerais que se conjectura no processo de ensino-aprendizagem. Por isto é tão importante criar, manter e ampliar um ambiente escolar positivo ou pelo menos um que atenuar ao máximo os inevitáveis conflitos que poderão se suceder no decorrer do processo de ensino.

Desafios e soluções práticas

O desafio de criar uma nova mentalidade de ensino deve facilitar a emergência de uma nova abordagem de avaliação de desempenho. A avaliação do desempenho, contudo, deve saber explorar a relevância das interações psicossociais no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

A avaliação da aprendizagem é uma atividade naturalmente complexa. No entanto, tão complexo quanto avaliar o desempenho dos educandos é fomentar um clima de ensino que saiba se aproveitar ao máximo das interações psicossociais favoráveis. Em âmbito pedagógico, avaliar pressupõe julgar até que ponto algo ensinado se realiza de modo mais ou menos semelhante ao desempenho mínimo desejado. A priori, quem ensina e avalia é o educador, o qual mensura com aplicação de exercícios, testes, provas e atividades interacionais o nível atual de aprendizado dos seus alunos num determinado período de ensino. Esta atividade de avaliação, todavia, sofre interferências dos mais variados entre as quais se destacam a qualidade geral das interações psicossociais (LUCKESI, 1997).

Mesmo parecendo algo mecânico em inúmeros pormenores, ensinar e avaliar não são atividades por completo lógicas. Ou seja, são atividades que experimentam inúmeras interferências das mais variadas naturezas, como já dito acima. Estas interferências transformam, por exemplo, o ato de avaliar numa operação complexa, pois o ensino antecedente enfrenta sérios desafios.

Entre estas interferências destaca-se a qualidade das interações pessoais que são automaticamente estabelecidas entre o educador e os educandos em todas as ocasiões, como

aqui vem sendo dito e destacado. De regra, quanto mais saudável o ambiente de ensino, melhores também serão todas as interações sociais que lá se estabelece, sobretudo, diante de um clima saudável, a possibilidade de melhor desempenho escolar amplifica-se de maneira considerável. Com isto, a possibilidade do processo de avaliação se manifestar com melhor qualidade consolida-se com maior facilidade, oferecendo ensino humanizador (PERRENOUD, 1999).

Aliás, um ambiente saudável para a avaliação da aprendizagem é aquele que possibilita o ensino de todas as habilidades mínimas necessárias ao desempenho qualiquantitativo dos educandos no uso prático de todo e qualquer conteúdo ensinado. Neste tipo de contexto, as interações pessoais permitem que o educador ensine o que se deve sempre da melhor maneira em todas as ocasiões.

Agindo assim, amplifica-se a assimilação prática de todo e qualquer conteúdo lecionado, de tal modo que o desempenho final dos educandos também apresentará resultados finais de maior consistência qualiquantitativa. Assim acontece porque as avaliações de desempenho não serão repletas de incoerências, pois se centraram no aprendizado real de tudo que foi ensinado. Quando avaliado de maneira humanizadora, o educando valoriza o conteúdo ensinado, possibilitando a criação e subsequente manutenção de um ambiente de ensino diferenciado (LUCKESI, 1997; PERRENOUD, 1999).

O grande desafio aqui, como se nota, é construir um ambiente de ensino que amplifique possibilidades de maneira consistente. Não é tão fácil agir neste sentido porque ensinar, como qualquer outra atividade que lida com pessoas, é uma operação que envolve a satisfação mais ou menos variável de inúmeras expectativas e necessidades de natureza subjetiva. Assim se sucedendo, um educando desmotivado, por exemplo, dificilmente apresentará desempenho escolar razoável, porquanto aprender não é tão somente deglutir o conteúdo no automático. Aprender é saber colocar em prática todas as habilidades que são ensinadas na escola, de tal maneira que as possibilidades sejam amplificadas com consistência (LÜCK, 2010). De qualquer modo, a construção deste tipo de ambiente é uma necessidade didático-pedagógica que exige participação efetiva de todos os elementos que interagem no ambiente escolar.

A construção de um ambiente de ensino humanizador é uma atividade que exige planejamento constante. Planejamento direcionado ao emergir de habilidades inovadoras no ato de ensinar. Como o homem é uma criatura essencialmente interacional, impossível sempre será experimentar o seu pleno potencial negligenciado até que ponto se faz necessário um ambiente motivador na hora de aprender. Aliás, ensinar desvalorizando a necessidade de interagir com humanismo é explorar de modo insuficiente todas as possibilidades de aprendizado que são intrínsecas no contato diário que se estabelece em qualquer agrupamento. Por isto, hoje é importantíssimo que o educador se posicione como um gerenciador interacional na hora de ensinar (LÜCK, 2010)

Em suma, num ambiente em que as interações pessoais se manifestam com humanidade, a qualidade do que produz é muito maior. Assim também acontece no ambiente de ensino. Diante disto, superar dificuldades de aprendizagem, incluindo-se no ensino de disciplinas como, por exemplo, Matemática e Português, é uma atividade que principia com relações interacionais que explorem o pleno potencial de todos os educandos com inteligência. Para tanto, também urge o interesse de todos os elementos que formam a comunidade escolar.

MARCO METODOLÓGICO

Neste artigo, realiza-se um estudo de revisão integrativa, como já dito na introdução. Como tal, esta atividade de revisão fundamenta-se na abordagem de pesquisa qualitativa, como já destacado antes também. Esse tipo de pesquisa se efetiva na descrição básica de outros estudos, os quais são resumidos, destacando os seus objetivos e metodologias que poderão ser úteis às metas que se espera consumir em uma determinada atividade em particular, como é o caso, por exemplo, deste Artigo (BARBOSA, 2010; 2016).

Por sua vez, o horizonte qualitativo é a abordagem de pesquisa que explora todas as possibilidades teóricas do método teórico indutivo. Ou seja, nele, as observações gerais da teoria, sobretudo as premissas que fundamentam o tema estudado, são de modo mais ou menos variável observadas nos resultados práticos que se vislumbram na atividade descrita neste trabalho. A adoção desta abordagem possui vantagens evidentes, pois explora bem o tema

estudado, ao considerar todas as possibilidades correlacionadas às suas características mais importantes (LAKATOS; MARCONI, 2007, 2010).

Assim, as seis etapas características para construção de uma revisão integrativa foram seguidas: (i) identificação do tema ou questão de pesquisa; (ii) estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos; (iii) definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados; (iv) avaliação dos estudos incluídos; (v) interpretação dos resultados; (vi) apresentação da revisão. Isto tudo devidamente estabelecido, para a realização da busca foram acessados artigos disponíveis no Google Acadêmico, visando identificar dissertações e teses que também se encaixavam no perfil temático escolhido. A busca foi feita no período na segunda quinzena de janeiro de 2019, utilizando os seguintes descritores: relevância das interações psicossociais no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar; interações psicossociais; processo de ensino-aprendizagem; interações psicológicas; e interações sociais. Desse modo, foi possível identificar 15.300 textos que aqui se encaixam, como será descrito.

Quanto aos critérios de inclusão das publicações, foram apontadas as seguintes premissas: publicação integral em língua portuguesa, publicada em alguma instituição de ensino e ou pesquisa estabelecida no Brasil entre os anos de 2014 e 2018. Além disto, aqui foram excluídos da amostra de pesquisa todos os textos no formato de resumos e todos aqueles que se encontravam repetidos nas bases de dados dos dois portais consultados, visando evitar a duplicidade de material.

O universo geral da pesquisa, em um primeiro momento, foi constituído por 7.790 artigos, dissertações ou teses que se referiam ao tema aqui estudado entre os anos de 2014 e de 2018. Para recortar ainda mais, foram selecionadas apenas artigos, monografias, dissertações e teses publicadas em língua portuguesa, o que possibilitou restar apenas 232 textos ao todo. Por fim, para facilitar a leitura, a análise e a compreensão dos resultados gerais da pesquisa, adotou-se (como recorte final) o uso dos dez primeiros textos posicionados na página de pesquisa do Google Acadêmico. Aliás, estes dez textos foram ranqueados de acordo com a relevância de cada um deles mediante os descritores e as condições aplicadas no Artigo que neste estudo se consuma.

Os dados coletados nesta atividade de pesquisa foram tratados de acordo com a abordagem de estudo que fundamenta a realização deste artigo. Ou seja, todas as informações coletadas nos textos que possibilitaram a realização deste estudo foram avaliadas de maneira qualitativa. Assim sendo, foi possível vislumbrar em suas premissas as ideias gerais se replicam de modo mais ou menos variável na teoria que embasa o estudo deste tema.

OS PRINCIPAIS ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS

Como qualquer atividade, ensinar exige metodologia própria. Aliás, urge a adoção de uma metodologia exclusiva para maximizar, com inteligência, os resultados subsequentes de todas as ações executadas.

Ensinar no imprevisto até pode provocar, em algumas ocasiões, alguns resultados imediatos. Contudo, a emergência de resultados consistentes não se faz ao acaso. Se faz com foco na qualidade incontestada da atividade realizada, inclusive tomando como ponto de partida a qualidade geral das interações psicossociais estabelecidas no ambiente de ensino (ALVES, 2016; BEHERENS, 2009).

Para aproveitar-se bem das interações psicossociais no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, ou pelo menos impedir que sejam manifestos efeitos contrários à educação de qualidade, é preciso adotar uma abordagem didático-pedagógica apropriada. Esta abordagem deverá considerar tanto os aspectos de natureza psicossocial como também elementos que fundamentem uma abordagem didática multidisciplinar. Por isto, o principal elemento característico de um provável uso didático-pedagógico das interações psicossociais no ambiente escolar é a visão interdisciplinar. Ausentando isto, não será possível o emergir de uma abordagem de ensino que saiba se consagrar mediante as interações psicossociais (ABRAHÃO, 2015; BARROS, 2018).

Com muita frequência, um sinal positivo inerente às interações psicossociais favoráveis ao uso de estratégias de ensino se constata na segunda característica que lhe circunda: a valorização equilibrada da satisfação pessoal ao ensinar e aprender. É deste ponto que a educação de qualidade normalmente emerge: da satisfação geral das atividades que se são

consumadas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. É evidente que o educador todos os dias lida com uma grande quantidade de cobranças. Além das cobranças intrínsecas da profissão, ele também precisa pelo menos aprender a lidar com a satisfação de suas próprias necessidades e expectativas.

De qualquer jeito, um educador desmotivado é um dos maiores desafios para a emergência da educação de qualidade. Assim acontece porque, além de lecionar e avaliar, ele também escolhe de que modo lecionará e avaliará todo e qualquer conteúdo no ambiente escolar. A priori, a escolha, por exemplo, por determinada metodologia de ensino normalmente é uma atividade que leva conta a satisfação imediata das próprias expectativas e necessidades. Para quem pensa apenas na autossatisfação esta é uma atividade “naturalmente” egoísta. Por consequência, se a intenção primária for apenas se “livrar” do problema, o educador fará isto quase que no automático, no instinto¹ (ALVES, 2016; ABRAHÃO, 2015; BARROS, 2018; BORDENAVE; PEREIRA, 2002).

Além disso, o desafio de ensinar é ainda maior quando o educador se depara com educandos que estão na escola apenas como uma ocupação ou um chato passatempo diário. Nestes casos, o educador até pode ter boa vontade. Entretanto, deparando-se com situações desfavoráveis, literalmente estará apenas “enxugando” gelo. Deste jeito, com muita frequência, aulas que são planejadas e organizadas com metodologia didática diferenciada se transformam em algazarra, impossibilitando a aplicação eficaz de todos os procedimentos necessários ao ensino de qualidade (BEHERENS, 2009). Até certo ponto qualquer educador pode refrear o caos que impera numa sala de aula. Bastando, para isto, interesse em agir neste sentido. Todavia, há ocasiões em que o ambiente é tão complicado que pouco adiantará disciplina e foco

¹ Inclusive fará de tal maneira que desconsiderará se é certo ou errado o agir escolhido ao fim primário do ato de educar: Formar cidadãos com Consistência. Como se nota, no ambiente público de ensino, esta situação só se supera com foco na cidadania. No entanto, tão importante quanto isto é comprometimento e responsabilidade correlata por todas as ações indissociáveis do arcabouço ético da profissão. Não basta, portanto, apenas exigir contrapartida de tudo e de todos. É imprescindível também agir com coerência em qualquer circunstância, em todas as ocasiões. Agora, nada disto se efetivará, se as interações psicossociais não são adequadamente compreendidas no espaço escolar, como este artigo destaca.

por parte do educador. Enquanto persistir o descaso social que vige no ambiente escolar por parte da sociedade dificilmente serão consolidadas novas estratégias de ensino. A solução imediata para isto tudo é focar na cidadania, aproximando a sociedade das demandas diárias da escola. De qualquer maneira, sem a ação conjunta de todos os personagens do universo escolar, é quase impossível fomentar uma nova mentalidade pedagógica. Assim sendo, não basta apenas o educador querer. É preciso, ao lado disto, um clima de trabalho favorável à emergência de novos procedimentos de ensino (TACCA, 2008). Por consequência, aqui se constata a terceira característica da relevância das interações psicossociais no processo de ensino-aprendizagem: a empatia. Sem ela, nenhum grupo social saberá lidar com as dificuldades de maneira correta. Se não sabe, imperará a baderna, o caos e a desordem, como acontece com muita frequência em várias escolas do Brasil (ALVES, 2016; ABRAHÃO, 2015; BARROS, 2018).

OS PRINCIPAIS DESAFIOS

Na prática, a relevância das interações psicossociais no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar podem enfrentar inúmeros desafios. É necessário vencê-los para que a educação possa se efetivar mediante a qualidade desejada com maior frequência. Um desafio inicial muito importante se sintetiza em fatores de natureza socioeconômica (CARVALHO, 2011; CEZÁRIO, 2016).

O Brasil é um país com sérios desafios socioeconômicos. Entre eles se destacam a pobreza e a violência endêmica. Aliás, estes dois desafios correlacionam-se de alguma maneira à qualidade do ensino. No geral, inexistem cidadania e justiça social em qualquer lugar inexistindo um sistema educacional eficaz em paralelo. Um eficaz sistema de ensino sempre visa atuar com qualidade em todas as ocasiões favorecendo à inclusão e à cidadania acima de qualquer outra coisa. Diferente disto, será tão somente um sistema intrinsecamente demagógico, porquanto aliena ao invés de educar (MEDEIROS, 2018; PRADO, 2017). Neste ponto, o uso de estratégias de ensino também se evidencia uma maneira inteligente de corrigir

injustiças, sobretudo no âmbito da escola pública, secularmente maltratada no Brasil. De qualquer maneira, as estratégias didático-pedagógicas serão inúteis desconsiderando a relevância das interações psicossociais no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar (CANIVEZ, 1998).

Superado o desafio ideológico, o qual permeia a necessidade de vencer a retórica parasita da demagogia corporativa, o educador tem apenas um sério obstáculo a enfrentar: vencer o comodismo inerente ao cansaço correlato ao desafio diário de educar. Isto é até mais complicado do que a suposta insuficiência de recursos para educação, porquanto lida com o reconhecimento da própria natureza. Aliás, reconhecer as falhas próprias é uma atividade de profunda humanidade que antecede interessantíssimo amadurecimento subsequente. Dificilmente o profissional da educação centrado em atitudes justas não assumirá o exercício de ensinar como uma atividade humanizadora. Tomando esta atitude, procurará reciclar os seus procedimentos didáticos com frequência, visando maximizar o aprendizado de qualquer conteúdo em toda e qualquer ocasião. Um profissional que se renova com frequência é uma pessoa que sempre labuta com maior qualidade. Para labutar em sala de aula com qualidade, é obrigatório pelo menos o estudo de estratégias de ensino que abonem agir eficaz com maior frequência (CARVALHO, 2011; CEZÁRIO, 2016; FERREIRA, 1993).

Tudo isso, contudo, deve levar em conta a relevância das interações psicossociais no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, urge, em primeiro lugar, favorecer uma prática didático-pedagógica qualificadora. Isto, por sua vez, só será possível caso o educador adote e explore estratégias de ensino que resolvam com consistência os desafios diários do ato de ensinar, incluindo-se a necessidade de garantir um ambiente interacional favorável.

6 AVALIAÇÃO DAS TÉCNICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Uma Estratégia de ensino é todo e qualquer procedimento pedagógico favorável ao aprendizado pleno do educando. Como tal, exige método para que se realize com qualidade, sobretudo planejamento, organização, direção e controle no decorrer de todas as etapas do processo (SANTOS, 2016).

Com muita frequência, as interações psicossociais no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar são passíveis a sofrer interferências dos mais variados tipos. Deste jeito, é muito comum vários educadores usarem métodos didático-pedagógicos diferenciados, mediante o uso de estratégias de ensino que visam qualificar a qualidade geral das interações que inevitavelmente estabelecidas no ambiente de ensino (SANTOS, 2016A; SILVA, 2018).

Em todas as ocasiões, uma estratégia de ensino é uma atividade que pressupõe, antes de tudo, gestão adequada de todas as ações didático-pedagógicas em prol do aprendizado facilitado do educando. Por este motivo, é algo que não se realiza no improviso, pois exige dedicação e foco constantes. Inexistindo dedicação, o educador falhará porque não dará continuidade adequada ao processo no porvir. Por sua vez, ausentando-se foco, ele poderá se perder no meio do caminho. O melhor para isto tudo evitar é agir em prol de uma educação de qualidade, inclusiva e cidadã em todas as ocasiões (BEHERENS, 2009).

Como se sabe, educar é um processo naturalmente dinâmico. Aliás, a dinâmica principal do ato de educar centra-se na dimensão interpessoal. Sem a interação subjetiva, no geral calcada entre o educador e o educando, inexistirá aprendizado de qualidade. Com certeza, a maturação fisiológica do educando também interferirá no ato de aprender. Assim acontece porque é preciso que existam as necessárias interconexões neurais para que ele assimile todo e qualquer conteúdo lecionado. Tão importante quanto à maturidade fisiológica, é a consistência qualitativa de todas as interações sociais que se realizam no decorrer da fase de aprendizado. Se o educando não experimenta um ambiente socialmente salubre no ato de aprender, a possibilidade de ser sub-

educado eleva-se de maneira considerável. Portanto, toda e qualquer desqualificação no ato de interagir no ambiente escolar repercutirá no processo de aprendizado em subsequência. Assim sendo, se a intenção é educar com qualidade, torna-se fundamental interagir primeiro, com qualidade. Diferente disto, é apenas perpetuar um sistema de ensino retrógrado e sem futuro (BORDENAVE; PEREIRA, 2002). Por este motivo, neste Artigo busca-se compreender fatores interacionais passíveis a interferir na qualidade geral do ensino.

Orientando-se dessa maneira, as interações psicossociais no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar serão passíveis a se qualificar com maior facilidade, permitindo a emergência de uma prática educativa qualificada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sumariado neste Artigo possibilitou valiosas considerações, as quais implicam em consequências dos mais variados tipos. Assim sendo, retornando à pergunta de pesquisa, indaga-se mais uma vez: As interações psicossociais são relevantes para qualidade geral do processo de ensino-aprendizagem? Sendo, até que ponto é possível explorá-las no ambiente escolar para que se finalizem na emergência de uma prática de ensino de melhor qualidade?

Considerando as leituras feitas, observa-se que as interações psicossociais são relevantes para qualidade geral do processo de ensino-aprendizagem. Aliás, isto se sucede até o ponto que implica na emergência de uma prática de ensino de melhor qualidade, sobretudo quando o processo de ensino-aprendizagem se realiza explorando estratégias didático-pedagógicas apropriadas. Como tal, isto se vislumbra por conta das possibilidades positivas inerentes às interações de qualidade em sala de aula, o que interferirá de maneira decisiva no processo de aprendizagem como um todo. Assim se sucede porque, de acordo com todos os textos pesquisados, a interação qualificada com o educador possibilita melhor desempenho em provas e avaliações subsequentes. Não apenas possibilita melhor desempenho, mas gera maior

simpatia pelo conteúdo da matéria lecionada no ambiente escolar. Afinal como criatura essencialmente interacional, o homem se dedica com maior afinco àquilo que tem maior simpatia em paralelo.

No decorrer deste estudo, percebeu-se, portanto, que a qualidade das interações pessoais é um fator importantíssimo para que o desempenho escolar manifeste qualidade pelo menos razoável. Assim sendo, constatou-se que em todas as ocasiões em que uma turma apresenta clima de interação saudável, a possibilidade de aprender com qualidade amplifica-se. Ao lado disto, constatou-se que o principal fator interacional no processo de ensino é a comunicação. A comunicação assume este papel de destaque porque ensinar é interagir mediante a transmissão de uma mensagem, ou seja, o conteúdo programático da disciplina. Uma mensagem que universaliza o conhecimento no ato de ensinar em correlato. Deste jeito, se a comunicação se processa com falhas, a possibilidade do aprendizado apresentar qualidade inferior é mera consequência da falha inicial. Por isto tudo é tão importante criar, manter e ampliar um ambiente interacional que favoreça a qualidade das relações pessoais, comunicando-se com eficácia.

No entanto, é importante que se destaque que isso tudo não depende apenas da boa vontade do educador. Aliás, também não é algo que solicite apenas contribuição correlata da escola e das autoridades. Ou seja, sem a participação efetiva da sociedade, da família e, sobretudo, do educando é algo quase impossível de ser feito. Portanto, a problemática estudada é uma realidade que só encontrará uma solução concreta caso todos os elementos que se encontram no ambiente escolar favoreçam, com consistência, a emergência de um clima favorável no ato de interagir. Para tanto, urge foco na missão da escola, além de noções práticas de cidadania. Agindo assim, com certeza o ensino de disciplinas como, por exemplo, Matemática e Português se transformarão em atividades com menores dificuldades em paralelo.

Além disso, a escola pública é um reflexo imediato da comunidade. Ou seja, uma escola sem qualidade é uma instituição que reflete uma comunidade acéfala, uma comunidade que desvaloriza a educação. Neste tipo de ambiente, impera um clima de apatia em relação aos objetivos que a escola representa em termos de ensino diferenciado e humanista. Acontecendo isto, a possibilidade dos educandos apresentarem comportamento desfavorável a interação qualitativa em ambiente escolar amplifica-se de maneira considerável. Por consequência, não basta apenas o educador investir na interação qualificada com todos os seus educandos. É preciso que todos valorizem a construção de um ambiente escolar humanizador em nome da cidadania ampla e irrestrita, independentemente de qualquer coisa.

Em suma, estas são as principais considerações do estudo realizado. Com isto, espera-se que os seus resultados sirvam, pelo menos, como ponto de partida para futuras atividades de pesquisa que possuam problemática semelhante.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Fabiana. **Educação Assistida por Animais como Recurso Pedagógico na Educação Regular e Especial: Uma Revisão Bibliográfica.** São Paulo: EDUtec, 2015. Disponível em: <http://www.faeterj-caxias.net/revista/index.php/edutec/article/view/144>. Acessado em: 10 de fevereiro de 2019.

ALVES, Luzianne Brandão. **Estratégias Metodológicas no Ensino de Ciências e Biologia para Alunos com Diagnóstico de Autismo.** Cruz das Almas: UFRB, 2016. Disponível em: <http://www.repositoriodigital.ufrb.edu.br/bitstream/123456789/1188/1/Monografia%20Luzianne.pdf>. Acessado em: 10 de fevereiro de 2019.

BARBOSA, Flávio Alves. **Descomplicando o Complicado: Aprendendo a Fazer uma Monografia em Três Dias.** Rio de Janeiro: 2010.

BARBOSA, Flávio Alves. **Descomplica Monografia.** Rio de Janeiro: 2016.

BARROS, Rosa Maria Rodrigues. **A Importância da Música para o Ensino-Aprendizagem na Educação Infantil: Reflexões à Luz da Psicologia Histórico-Cultural.** Florianópolis: COLBEDUCA, 2018. Disponível em: <http://periodicos.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/11348>. Acessado em: 10 de fevereiro de 2019.

BEHERENS, M. **Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica.** Petrópolis: Vozes, 2009.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 2002.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o Cidadão.** 2ª Ed. Campinas: Papirus, 1998.

CARVALHO, Rebeca Basílio de. **O Surgimento e os Efeitos dos Rótulos nas Interações Sociais em uma Turma de Alfabetização.** Brasília: UNB, 2011. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/4902>. Acessado em: 10 de fevereiro de 2019.

CEZÁRIO, Gilda Rodrigues. **Concepções de Professores de Educação Especial sobre a Tecnologia Assistiva: Contribuições ao Atendimento Educacional Especializado.** Vitória: Revista Educação Especial em Debate, 2016. Disponível em: <http://www.portaldepublicacoes.ufes.br/REED/article/view/14487>. Acessado em: 10 de fevereiro de 2019.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: Uma Questão para a Educação.** 3ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico: Procedimentos Básicos.** São Paulo: Editora Atlas, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: Editora Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano C. **avaliação da aprendizagem Escolar.** 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LÜCK, Heloisa. **Gestão da Cultura e do Clima Organizacional.** Petrópolis: Vozes, 2010.

MEDEIROS, Jucélia Linhares Granemann de. **Discutindo Processos de Aprendizagem e de Escolarização de Crianças em Tratamento para Câncer e Atendidas na Classe Hospitalar.** Manaus: UFAM: Revista Educação e Emancipação, 2018. Disponível em:

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/953>
3. Acessado em: 10 de fevereiro de 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens**. Sul Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PRADO, Hellen Simão. **Processo de Ensino-Aprendizagem na Educação de Adultos Disléxicos e as Contribuições da Análise do Comportamento**. Revista Brasileira de Ciências da Vida, 2017. Disponível em: <http://jornal.faculdadecienciasdavid.com.br/index.php/RBCV/article/view/431>. Acessado em: 10 de fevereiro de 2019.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: Novos Tempos Novas Práticas**. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SANTOS, Aparecida de Sousa. **Relação Família e Escola no Processo de Aprendizagem da Criança**. Belo Horizonte: GEPPFIP, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/deaint/article/view/2823>. Acessado em: 10 de fevereiro de 2019.

SANTOS, Marlon Cássio Gomes dos. **A Retextualização na Construção de Relações Dialógicas no Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa**. Goiânia: UFG, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6019>. Acessado em: 10 de fevereiro de 2019.

SILVA, Josiane Lopes da. **A Gestão Escolar Frente aos Processos de Ensino e de Aprendizagem na Educação Infantil**. Monografia. Taquari: UNIVATES, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/2362>. Acessado em: 10 de fevereiro de 2019.

TACCA; M.C.V.R. **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. 2ª Ed. Campinas: Alínea, 2008.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. São Paulo: Unijuí, 2005.

Recebido: 31/03/2019

1ª Revisão: 22/04/2019

Aceite final: 27/07/2019

**DESAFIOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM SAÚDE: FORMAÇÃO
PEDAGÓGICA, CONTEMPORANEIDADE E NOVAS TECNOLOGIAS**

***CHALLENGES OF UNIVERSITY HEALTH TEACHING: PEDAGOGICAL
TRAINING, CONTEMPORARY AND NEW TECHNOLOGIES***

***DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE SALUD:
FORMACIÓN PEDAGÓGICA, TECNOLOGÍAS CONTEMPORÁNEAS Y NUEVAS***

Amanda Maria Villas Boas Ribeiro

amanda_marias@yahoo.com.br

Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Feira de Santana
Professora da Faculdade Metropolitana de Camaçari (FAMEC)

Maria Lúcia Silva Servo

luciasservo@yahoo.com.br

Doutora em enfermagem pela Universidade de São Paulo
Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

RESUMO

Com suporte na Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici neste ensaio nos propusemos a apresentar como objetivo precípua desta investigação e com o fito de lançarmos luzes, além de buscar aprofundar no âmbito acadêmico a discussão a respeito da representação social da educação no âmbito de uma escola de referência objeto deste estudo, em consonância com a realidade social na qual ela se encontra inserida, unindo-se o campo teórico ao campo empírico, tomando-se por base o objeto social que é percebido/construído por um grupo e que de igual modo contribui para revelar/velar a construção identitária desse grupo. Assim, utilizou-se como procedimento básico para levar a cabo este estudo a interrogação direta dos sujeitos pesquisados por meio da aplicação de questionários de associação livre. Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório, qualitativa, cuja técnica empregada foi a de associação livre de palavras, de modo que as principais

descobertas e/ou resultados confluíram para abarcar a prevalência da dimensão pedagógica, a qual se sobrepôs às demais dimensões, concluí-se, portanto, que o presente estudo se mostrou assaz relevante para dar um norte, a fim de prestigiar e incentivar o desenvolvimento de pesquisas que possam trazer um maior nível de aprofundamento desta instigante temática.

Palavras-chave: Docência em saúde, ensino superior, enfermagem.

ABSTRACT

Teaching can be considered as the exercise of teaching that articulates the teaching and learning processes, activities that characterize the teaching profession. University teaching is understood as an activity of high complexity, since it articulates teaching and research. Thus, it is essential the pedagogical training of these professionals for their role in an environment that facilitates the teaching-learning process, aimed at the collective construction of an emancipatory knowledge. The present study aims to understand the current scenario of university teaching in health education. For this, it was based on theoretical reflections and experiences of the researchers, seeking to articulate elements of the contemporary scenario of university teaching and its various challenges related to pedagogical training and to the new technologies. It is fundamental in contemporaneity to develop a culture of appreciation of teaching in universities, given the complexity of pedagogical practice and the intensification of the use of new technologies. The teacher's training should be redirected to be performed based on the daily reflection of their practice, considering the professor as a researcher and mediator of knowledge.

Keywords: Teaching in health, higher education, Nursing.

RESUMEN

La enseñanza puede considerarse como el ejercicio de enseñanza que articula los procesos de enseñanza y aprendizaje, actividades que caracterizan la enseñanza. La enseñanza universitaria se entiende como una actividad altamente compleja, ya que articula la enseñanza, la investigación y la extensión. Por lo tanto, la capacitación pedagógica de estos profesionales es esencial para su desempeño en un entorno en el que se producen rápidos cambios en el contexto de las nuevas tecnologías que plantean desafíos complejos para la práctica pedagógica, siendo el facilitador docente del proceso de enseñanza-aprendizaje,

centrado en la construcción colectiva de Un conocimiento emancipador. Este estudio pretende entender el escenario contemporáneo de la docencia universitaria en educación para la salud. Para ello, se basó en reflexiones teóricas y experiencias de investigadores, buscando articular elementos del escenario contemporáneo de la enseñanza universitaria y sus diversos desafíos relacionados con la formación pedagógica y el enfrentamiento a las nuevas tecnologías. Es esencial en tiempos contemporáneos desarrollar una cultura de valorización de la enseñanza en las universidades, dada la complejidad de la práctica pedagógica y la intensificación del uso de las nuevas tecnologías. La formación del profesorado debe redirigirse para que se lleve a cabo desde la reflexión diaria de su práctica, considerando al profesor como investigador y mediador del conocimiento.

Palabras clave: Enseñanza de la salud, educación superior, enfermería.

INTRODUÇÃO

A docência pode ser considerada como o exercício do magistério que articula os processos de ensino e aprendizagem, atividades que caracterizam o fazer docente. Por sua vez, a docência universitária é entendida como uma atividade de alta complexidade, pois não se restringe ao fazer em sala de aula, já que articula o ensino, a pesquisa (SOARES; CUNHA, 2010) e a extensão.

Para Puentes e Aquino (2009, p. 41), o papel da docência universitária deveria ser “ajudar o aluno a pensar e agir mediante os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência que o professor ensina”. Assim, deveria valorizar o desenvolvimento e domínio do manejo das capacidades intelectuais e humanas, além de ensinar a produzir e aplicar novos conhecimentos, em geral, a partir da pesquisa e extensão.

Nesse sentido, é fundamental que o docente seja capaz de perceber, entender, analisar e acompanhar as modificações ocorridas no ensino superior (PAGNEZ, 2007) a fim de desenvolver relações pedagógicas compatíveis com um ambiente propício à aprendizagem significativa, considerando o docente como mediador do saber, e não detentor do mesmo.

Para isso, é fundamental que o docente possua um perfil que possibilite uma dinâmica social rica de interações, conforme aponta Libâneo (2009). Para além de conhecer bem a matéria e saber ensiná-la, o docente precisa ser capaz de relacionar o ensino com a realidade do aluno e seu contexto, participar de forma consciente e eficaz nas práticas de organização e gestão da universidade, comprometido com a construção da qualidade do ensino.

Ou seja, para além do conhecimento básico da profissão, o docente precisa ter domínio pedagógico e conceitual do processo ensinar e aprender e exercer uma dimensão política em seu fazer cotidiano (FREITAS, 2016), possibilitando um espaço democrático e de diálogo com os alunos, com práticas participativas para construção coletiva de conhecimentos.

No geral, a formação do professor universitário ocorre sob forma de atualização, capacitação ou educação continuada, contudo, as mudanças contemporâneas cada vez mais rápidas no contexto das novas tecnologias propõem desafios mais complexos na sua prática pedagógica, haja vista que os conteúdos dos componentes curriculares não são mais suficientes, demandando experiências de ensino inovadoras e integradas com o interesse e necessidades dos alunos (CERONI; CASTANHEIRA, 2012).

Para Ceroni e Castanheira (2012), a prática em sala de aula tornou-se objeto de análise recorrente já que a maioria dos professores universitários não estão preparados adequadamente para tal exercício profissional, apesar da bagagem científica e cultural. Pode-se inferir que esse não preparo ocorre, pois não há exigência de formação pedagógica específica para atuação no ensino superior, no geral.

A formação profissional de enfermeiros, farmacêuticos, dentistas, médicos e outros profissionais de saúde têm sido discutida ao longo dos últimos anos (BATISTA, 2005; PIMENTEL; MOTA; KIMURA, 2007; FREITAS *et al.*, 2016), haja vista a busca pelo seu desenvolvimento segundo os preceitos do Sistema Único de Saúde (SUS), visando a formação

de um profissional ético, reflexivo, com habilidades e competências suficientes para exercício de sua profissão e ao mesmo tempo que continue na busca pelo aperfeiçoamento do seu saber-fazer.

Compreendemos a essencialidade da formação pedagógica desses profissionais para sua atuação em um ambiente facilitador do processo de ensinar e aprender, voltada para construção coletiva de um saber emancipatório.

Batista (2005) considera importante o lugar social ocupado pelo docente enquanto mediador no processo de formação do profissional de saúde, estruturando cenários de aprendizagem significativos e problematizadores.

A nossa motivação inicial para aprofundamento nessa temática decorre das nossas vivências em estágio docência, na docência em instituições públicas e privadas em cursos de graduação e Pós-graduação, cujas experiências têm suscitado reflexões sobre a formação do docente na contemporaneidade frente às novas tecnologias para atuação enquanto sujeito mediador do processo de ensinar aprender, o que demanda a necessidade da adoção de metodologias ativas, além da aquisição de saberes e formação pedagógica adequada para a docência do ensino superior em saúde.

É fundamental repensarmos o cenário atual da docência universitária em saúde, reconhecendo sua complexidade e triangulação entre ensino, aprendizagem e assistência, a fim de buscarmos estratégias para enfrentarmos os seus desafios e apontar novas possibilidades para seu exercício.

Assim, este texto se norteou de modo a saber qual o cenário contemporâneo da docência universitária na formação em saúde. Teve como objetivo geral compreender o cenário contemporâneo da docência universitária na formação em saúde. E objetivos específicos: discutir os desafios enfrentados na prática da docência universitária em saúde; identificar elementos do cenário atual da docência universitária na formação em saúde.

Para isso, o presente estudo pautou-se em reflexões teóricas e vivências das pesquisadoras, buscando articular elementos do cenário contemporâneo da docência universitária e seus diversos desafios relacionados à formação pedagógica e frente as novas tecnologias.

Cenários contemporâneos da docência universitária em saúde: múltiplos saberes

Aprender é muito mais do que um ato mecânico de adquirir conhecimentos, refere-se a um caminho permeado de obstáculos que permite mudanças comportamentais, crescimento intelectual e emocional. No entanto, teóricos pontuam que a aprendizagem ocorre de distintas maneiras, sendo essencial “aprender a aprender”, sabendo quando e onde utilizar as estratégias de aprendizagem.

Nesse contexto, o professor-mediador tem um papel importante na “implementação de estratégias para estimular o aprender constante de formas diferenciadas, onde o aprendiz encontre a melhor forma ‘de fazer’ para superar os obstáculos” (BEBER; SILVA; BONFIGLIO, 2014, p. 148).

É importante que o docente compreenda o processo de ensinar-aprender como construção conjunta de conhecimentos aluno-docente, considerando a individualidade de cada discente e o reconhecimento como seres ativos nesse processo, que precisam de estímulo, para que haja a assimilação correta do conteúdo que fará parte do seu cotidiano durante a trajetória acadêmica e profissional.

No geral, é necessário que o docente desenvolva habilidades e competências para modificar o contexto da aprendizagem, realizar gestão da sala de aula e promover diálogo para aprendizado dos alunos. Concordando com Demo (2012), muitas vezes, a escola preocupa-se com aulas, ensino e treinamento como se a função do docente fosse dar aulas/transmitir conteúdos, e o aluno absorver informações, entretanto para a aprendizagem é

necessário um ambiente adequado, com diálogo entre os sujeitos, valorizando sua história de vida, visões de mundo e contexto social. De acordo com Tardif (2007, p. 230):

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Paradoxalmente, observamos que na atualidade os mestres e doutores são mais capacitados para o desenvolvimento de pesquisas e menos preparados para as exigências da educação no ensino superior (PIMENTEL; MOTA; KIMURA, 2007), inclusive na docência em saúde, que deve ter formação direcionada ao cuidado integral dos indivíduos, suas famílias e comunidade.

Assim, é crucial repensarmos as escolhas e atitudes relacionadas à docência universitária em saúde para proporcionar um ambiente propício a um ensino-aprendizagem saudável e tranquilo. Por isso Rodrigues e Mendes Sobrinho (2007, p.57) propõem que:

[...] para o enfermeiro assumir o papel de professor ele precisa possuir conhecimento na área específica bem como do processo educativo. A formação pedagógica é essencial no planejar, organizar e implementar o processo ensino-aprendizagem. Assim, exige-se do professor competências para a docência no ensino superior: ser competente em uma área de conhecimento; possuir domínio da área pedagógica e exercer a dimensão política na prática da docência universitária.

Segundo Almeida (2015), o modo de ensinar está cada vez mais voltado para as necessidades e realidade vivenciada pelo aluno, entretanto a ação docente deve estar sustentada em fins pedagógicos de amplitude, preparando-os para o meio social em que vivem.

A despeito dos estudos já desenvolvidos em relação a essa temática e das concepções formativas, os professores da área de saúde no ensino superior parecem ainda encontrar alguns entraves no sentido de garantir um ensino mais efetivo. Conforme nos sinalizam

Rodrigues e Mendes Sobrinho (2007), nas universidades brasileiras, o maior critério utilizado para seleção de docentes universitários é a comprovação da competência técnico-científica em detrimento da formação pedagógica necessária para o exercício da docência, gerando dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, refletindo na formação profissional dos sujeitos.

Não podemos associar a docência universitária como pressuposto de competência científica, pois mesmo com aprofundamento técnico-científico específico de sua área e anos de atuação profissional, muitas vezes falta ao professor universitário o conhecimento científico básico do processo ensinar-aprender (CAVALCANTE *et al.*, 2011), dificultando seu saber-fazer docente.

Um estudo realizado por Freitas *et al.* (2016), objetivando identificar saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem em saúde de professores de uma universidade pública, apontou uma necessidade de formação pedagógica permanente do professor universitário, para superar o lugar de detentor do saber e assumir as mediações do processo de ensinar e aprender, compreendendo o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem, não cabendo mais ao professor o papel de transmissor de conhecimento, sendo crucial vislumbrar novas formas de exercer a docência, de forma crítica, reflexiva e transformadora.

Com relação à legislação para o processo de formação de docentes universitários, a Lei nº 9394/96 estabelece as Diretrizes e Bases de Educação, tendo no enunciado do artigo 66 que a preparação para o exercício do ensino superior será realizada em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Observamos, assim, que não há uma preocupação com a formação inicial e continuada do docente, de forma ampla e integrada.

Para Figueredo *et al.* (2017), diante da ausência de esclarecimento legal sobre a maneira pela qual a formação dos docentes deve ocorrer, as universidades tendem a priorizar

a formação de pesquisadores em detrimento da formação pedagógica dos docentes, isto se deve, sobretudo, pelo reconhecimento e valorização da produção científica traduzida em critérios de produtividade para avaliação dos programas de mestrado e doutorado das universidades.

Além disso, segundo Soares (2010) a formação do docente universitário é muitas vezes concebida como consequência natural da formação do pesquisador, em virtude da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com uma pesquisa conduzida por Corrêa e Ribeiro (2013), a pós-graduação não tem como objeto de interesse a formação pedagógica, há uma tendência técnica-instrumental. Foi evidenciada ainda, uma ausência de disciplinas e práticas de formação pedagógica nos programas de pós-graduação em saúde coletiva contradizendo a própria área específica e apontando para um descaso na formação dos docentes, como se sua prática fosse reduzida às pesquisas. Tais autores ainda concluíram que há uma compreensão de que a aprendizagem para a docência se dá por meio da experiência cotidiana na sala de aula e no espaço do trabalho. Assim, é fundamental desenvolver uma cultura de valorização do ensino nas universidades, diante da complexidade da prática pedagógica.

O estudo executado por Figueredo *et al.* (2017) demonstrou que os cursos de mestrado acadêmico e doutorado da área de ciências da saúde no nordeste do Brasil não habilitam os futuros professores do ensino superior ao desenvolvimento da formação didático-pedagógica, tendo em vista a deficiência na promoção da profissionalização docente e disponibilização de componentes curriculares para tal fim.

De acordo com Soares e Cunha (2010), a docência do ensino superior é uma atividade complexa, com saberes e competências imprescindíveis ao seu exercício, configurando-se como um campo específico de intervenção, desta forma, não pode ser adquirido por imitação, devem ser obtidas mediante formação adequada. Pois,

apesar de bastante difundida a crença de que o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico ou profissional assegura a transposição para uma

efetiva aprendizagem do estudante, a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender (SOARES; CUNHA, 2010, p.23).

Ademais, o redirecionamento da formação do docente é necessário para que seja realizada a partir da reflexão cotidiana da sua prática, considerando o professor como pesquisador e mediador do saber (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2006).

Desafios da docência universitária em saúde: formação pedagógica, contemporaneidade e novas tecnologias

Diante do cenário atual, concordamos com a perspectiva de Batista (2005) que aponta a prática da formação docente como um dos desafios para o ensino superior em saúde.

Este desafio atual para formação e aperfeiçoamento da prática docente no ensino superior reflete no seu saber e fazer cotidiano, tendo em vista que a formação pedagógica é crucial para desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem saudável, com construção de saberes e valorização dos sujeitos do processo.

Assim, devemos garantir uma formação pedagógica capaz de estimular o docente a refletir sobre suas ações cotidianas do fazer em sala de aula e outros espaços, no sentido de fortalecer suas práticas e torná-lo capaz de mediar os saberes. Além disso, precisamos promover a autonomia nas relações, responsabilizando e tornando o aprendente o regulador de sua aprendizagem, co-responsável por seu sucesso ou insucesso, sendo crucial a autoavaliação para alcance do processo de autorregulação (BEBER; SILVA; BONFIGLIO, 2014).

Nesse contexto, outro desafio se apresenta na docência do ensino superior que é proporcionar um ambiente propício à aprendizagem e ter conhecimentos de gestão de sala.

Para possibilitar um ambiente propício à aprendizagem, é fundamental que o docente possua um perfil que possibilite uma dinâmica social rica de interações, como aponta Libâneo (2009). Para além de conhecer bem a matéria e saber ensiná-la, o docente precisa ser capaz de relacionar o ensino com a realidade do aluno e seu contexto, participar de forma consciente e eficaz nas práticas de organização e gestão da escola, comprometido com a construção da qualidade do ensino para todos na escola e sala de aula. O docente precisa, principalmente, possibilitar um espaço democrático e de diálogo com os alunos, com práticas participativas para construção coletiva de conhecimentos.

Segundo Novais e Fernandez (2014), o conhecimento sobre a gestão da sala de aula é fundamental para manutenção de um ambiente propício à aprendizagem e construção de conhecimentos. Esses autores reconhecem a gestão da sala de aula como uma competência que exige do docente a mobilização de conhecimentos pedagógicos e de contexto, englobando, assim, a gestão de conteúdos, de tempo, de espaço e de pessoas para garantir condições para adequado processo ensino-aprendizagem. A gestão da sala de aula pode ser compreendida, ainda, como uma etapa fundamental para instituir a ordem e organizar as atividades de ensino e construir ambientes de aprendizagem.

Outro aspecto que se deve observar na docência do ensino superior é a sua complexidade em virtude da especificidade do processo de aprendizagem de pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional. Nesse processo, é fundamental que haja engajamento consciente e voluntário dos sujeitos, ou seja, os indivíduos devem compreender a finalidade dos conteúdos apresentados, sua lógica, ter possibilidades de negociar as formas de trabalhar os conteúdos, a aplicabilidade dos conteúdos, ou seja, é necessário que o objeto de ensino, os conteúdos e a aplicabilidade dos mesmos façam sentido para o aprendiz, motivando-o a aprender, a partir da compreensão do sentido do que é ensinado (SOARES; CUNHA, 2010).

Para finalizar, precisamos compreender o maior desafio cujo docente do ensino superior está imerso: transformar suas práticas diante de um mundo globalizado, com novas tecnologias e facilidade de acesso às informações.

Na contemporaneidade, os sujeitos são em todo momento bombardeados com informações e novos conhecimentos advindos do mundo globalizado, com novas tecnologias de informação e comunicação, à aceleração dos processos e intensificação das pesquisas. Nesse cenário, o docente do ensino superior precisa refletir sobre suas práticas pedagógicas, sua adequabilidade à realidade e necessidades dos sujeitos.

Tal transformação deve ocorrer para que o aluno seja sujeito do processo, e o professor mediador auxiliando na construção do saber, de forma crítica e reflexiva. Nesse cenário, é crucial

Transformar informação em conhecimento, e mais especificamente, que tenha significado e, portanto, seja transformador de práticas, tem sido um grande desafio para professores e estudantes. Hoje, já não cabe mais aprender por repetição e reprodução de modelos previamente transmitidos, decorando conceitos, sem se apropriar e sem saber o que fazer com essas informações (FREITAS et al, 2016).

Para isso, é necessário que o docente compreenda o seu lugar social de mediador do saber, articulador e facilitador da construção do saber, para que o conhecimento seja construído no cotidiano universitário, com articulação da teoria e prática, bem como a partir da intermediação das novas tecnologias, proporcionando a superação de um modelo centrado no docente, transmissão de saberes de forma linear e sem problematização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo proporcionou reflexão acerca dos desafios da docência universitária em saúde, sem, contudo, a pretensão de esgotarmos a discussão sobre o tema proposto.

A formação pedagógica dos docentes do ensino superior para enfrentamento dos desafios advindos do mundo globalizado, com as novas tecnologias de informação e comunicação, é importante e necessária para que seja capaz de criar um ambiente propício à aprendizagem, em que o professor é mediador da construção do saber, e não mero transmissor.

As práticas educativas desenvolvidas pelo docente possuem o compromisso que vai além da formação profissional. Este está atrelado a formação de sujeitos éticos, responsáveis e comprometidos com a realidade social, sendo fundamental o papel do docente enquanto mediador da construção do conhecimento e desenvolvimento de competências esperadas do profissional.

Diante da complexidade do saber-fazer na docência do ensino superior frente às novas tecnologias, é essencial desenvolver uma cultura de valorização do ensino nas universidades, e da formação pedagógica nos cursos de pós-graduação com vistas à qualificação desses docentes, na busca por um ensino superior mais efetivo.

Emerge, então, nas discussões atuais a necessidade de um redirecionamento da formação docente para que sua reflexão ocorra atrelada à sua prática cotidiana, levando em consideração o professor como pesquisador e mediador do saber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, H. M. de. A didática no ensino superior: práticas e desafios. Estação Científica. Juiz de Fora, v.14 , n. 14, jul/ dez., 2015
- BATISTA, N.A. Desenvolvimento doente na área da saúde: uma análise. Trabalho, Educação e Saúde, v. 3 n. 2, p. 283- 294, 2005.
- BEBER, B.; SILVA, E.; BONFIGLIO, S. U. Metacognição como processo da aprendizagem. Revista de Psicopedagogia. v.31, n. 95, p.144-51, 2014.
- CAVALCANTE, L.I.P.; et al. Docência no Ensino Superior na área da Saúde: Formação Continuada/Desenvolvimento Profissional em Foco. Revista Eletrônica Pesquisa e educação. v.3, n. 6, p.162-182, 2011.
- CERONI, M.R.; CASTANHEIRA, A.M.P.Docência universitária: algumas reflexões sobre o desenvolvimento profissional do professor.Revista Pandora Brasil. n. 49, Dez. 2012.
- CORRÊA, G.T.; RIBEIRO, V.M.B.Formação pedagógica na pós-graduação stricto sensu em saúde coletiva. Ciência & Saúde Coletiva, v.18, n.6, p.1647-1656, 2013.
- DEMO, P.; TAILLE, Y. de La; HOFFMANN, J..Grandes Pensadores da educação: o desafio da aprendizagem da formação moral e da avaliação. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- FIGUEREDO, W.N.Formação didático-pedagógica na pós-graduação stricto sensu em Ciências da Saúde nas Universidades Federais do Nordeste do Brasil.**Acta Paulista Enfermagem.** v.30, n.5, p. 497-503, 2017.
- FREITAS, D.A.; et al. Teachers' knowledge about teaching-learning process and its importance for professional education in health. **Interface** (Botucatu). v. 20, n.57, p.437-48, 2016
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, J.C. As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos **.Presente! Revista de Educação**, CEAP-Salvador (BA), p.39-45, jan/abr, 2009.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

NOVAIS, R.M.; FERNANDEZ, C. A gestão da sala de aula de um professor do Ensino Superior. **Campo Abierto**, v.33, n. 2, p.141-165, 2014.

PAGNEZ, K.S.M.M. O ser professor do ensino superior na área de saúde. **Tese [Doutorado em Educação]**. Pontifícia Universidade de São Paulo. 192p. 2007.

PIMENTEL, D; MOTA, D.D.C.F.; KIMURA, M. Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. **Revista Escola de Enfermagem da USP**, v.41, n.1, p.161-4, 2007.

PUENTES, R.V.; AQUINO, O.F. Desafios na profissionalização da docência universitária: entre a privacidade das práticas, a autonomia exagerada e a fragilidade dos mecanismos institucionais. In: NETO, A.Q.; ORRÚ, S.E. **Docência e formação de professores na educação superior: Múltiplos olhares e múltiplas perspectivas**. Ed. CRV, Curitiba, p.39-56, 2009.

RODRIGUES, M. T. P.; MENDES SOBRINHO, J. A. DE C. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 60, n. 4, julho-agosto, p. 456-459, 2007.

SOARES. S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

WHITTEMORE, R; KNAFL, K. The integrative review: update methodology. **J AdvNurs**. v.52, n.5, p. 546-53, 2005.

Recebido: 03/01/2019

1ª Revisão: 05/16/2019

Aceite final: 29/07/2019

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO BELMONTE SOBRE TDAH

THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE TEACHERS OF THE MUNICIPALITY OF SÃO JOSÉ DO BELMONTE ON ADHD

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROFESORES EN LA CIUDAD DE SAO JOSÉ BELMONTE SOBRE EL TDAH

Andréia Alves Moura

andreaalvespsy@outlook.com

Psicóloga, Especialista em Saúde Pública pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa, Especializando em Terapia Cognitiva Comportamental pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa. São José do Belmonte-PE

Heleno Pereira Nunes

helenonunes.ead@gmail.com

Especialista em Desenvolvimento Infantil - Universidade Vale do São Francisco – 2018
Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE (2009 - 2012). Especialista em Psicologia Clínica de Orientação Psicanalítica pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP/SP (2009 -2010)
Serra Talhada-PE

RESUMO

Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é uma condição comportamental caracterizada por um padrão persistente de hiperatividade, desatenção e impulsividade. Tendo em vista a complexidade do quadro e sua relação direta com o processo de escolarização, o conhecimento do TDAH entre professores é fundamental para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e das dificuldades associadas a ele. Esta pesquisa busca compreender as Representações sociais (RS) dos professores do primeiro ano do ensino fundamental do município de São José do Belmonte sobre TDAH, no sentido de minimizar seus impactos em níveis individuais e coletivos. Esta pesquisa nos possibilitou discorrer sobre a importância da inserção de novas especialidades no âmbito educacional, entre elas o profissional de psicologia. Foram entrevistadas 15 professoras da rede municipal de São José do Belmonte-PE que aceitaram participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os dados foram coletados em novembro de 2014 através da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), visando emergir associações relativas à opinião dos professores diante das seguintes questões: Atenção é...; Hiperatividade é...; Déficit é...; Transtorno é... Os dados foram examinados com base no software EVOC, organizados de acordo com a técnica dos quatro quadrantes de Vergès e analisados por meio

da Teoria do Núcleo Central de Jean-Claude Abric (2003). Muitos professores admitem ter limitações para atuar com crianças com o TDAH por não ter conhecimento teórico suficiente para discorrer com propriedade sobre o assunto, no entanto, a prática lhe permite adaptar sua metodologia às necessidades do dia a dia.

Palavras-chave: TDAH. Representações Sociais. Enfrentamento.

ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a behavioral condition characterized by a persistent pattern of hyperactivity, inattention, and impulsivity. Given the complexity of the framework and its direct relationship with the schooling process, the knowledge of ADHD among teachers is fundamental for understanding the teaching-learning process and the difficulties associated with it. This research seeks to understand the social representations (RS) of teachers of the first year of primary education in the municipality of São José do Belmonte on ADHD, in order to minimize their impacts at individual and collective levels. This research enabled us to discuss the importance of inserting new specialties in the educational field, among them the psychology professional. Fifteen teachers from the municipal network of São José do Belmonte-PE were interviewed, who agreed to participate in the study, signing the Free and Informed Consent Term. The data were collected in November 2014 through the Free Words Association Technique (TALP), aiming to emerge associations related to the opinion of teachers on the following issues: Attention is ...; Hyperactivity is ...; Deficit is ...; Disorder is ... The data were examined based on the EVOC software, organized according to the technique of the four quadrants of Vergès and analyzed through the Central Nucleus Theory of Jean-Claude Abric (2003). Many teachers admit to having limitations to work with children with ADHD because they do not have enough theoretical knowledge to properly discuss the subject, however, the practice allows them to adapt their methodology to day-to-day needs.

Keywords: ADHD. Social Representations. Confrontation.

RESUMEN

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es una afección conductual caracterizada por un patrón persistente de hiperactividad, falta de atención e impulsividad.

Dada la complejidad de la imagen y su relación directa con el proceso de escolarización, el conocimiento del TDAH entre los maestros es fundamental para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje y las dificultades asociadas con él. Esta investigación busca comprender las representaciones sociales (RS) de los docentes del primer año de la escuela primaria en el municipio de São José do Belmonte sobre el TDAH, a fin de minimizar sus impactos en los niveles individuales y colectivos. Esta investigación nos permitió analizar la importancia de insertar nuevas especialidades en el campo educativo, incluido el profesional de la psicología. Quince docentes de la red municipal de São José do Belmonte-PE, que aceptaron participar en el estudio, fueron entrevistados firmando el Formulario de consentimiento informado. Los datos se recopilaron en noviembre de 2014 a través de la técnica de asociación de palabras libres (TALP), con el objetivo de crear asociaciones relacionadas con la opinión de los maestros con respecto a las siguientes preguntas: la atención es ...; La hiperactividad es ...; El déficit es ...; El trastorno es ... Los datos se examinaron utilizando el software EVOC, organizado de acuerdo con la técnica Vergès de cuatro cuadrantes y analizado utilizando la teoría del núcleo central de Jean-Claude Abric (2003). Muchos maestros admiten que tienen limitaciones para trabajar con niños con TDAH porque no tienen suficientes conocimientos teóricos para hablar adecuadamente sobre el tema, sin embargo, la práctica le permite adaptar su metodología a las necesidades de la vida cotidiana.

Palabras clave: TDAH, Representaciones sociales, Afrontamiento.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz um tema muito discutido no âmbito educacional, porém ainda pouco conhecido nas escolas, muitas vezes confundido com falta de disciplina e limites. Este é o rótulo empregado às crianças que apresentam características e os sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade designado TDAH.

O TDAH está sendo uma problemática encontrada no âmbito escolar, nesse sentido se faz necessário verificar a percepção dos professores que atuam no primeiro ciclo do ensino fundamental por meio de suas representações sociais acerca deste problema, por ser esta fase escolar recomendada pelos pesquisadores em que os sintomas começam a aparecer.

Tendo como relevância social a importância do conhecimento que os professores devem ter sobre o que é TDAH, e mesmo tendo a noção de como o psicólogo escolar trabalha esse assunto, devem ajudar o aluno hiperativo sem prejudicar as demais crianças, por meio de estratégia que facilitem o bom rendimento da criança na escola. Desta maneira, isto influencia na forma como trabalham com estas crianças em sala de aula, apresentando, portanto dificuldade em identificar métodos pedagógicos coerentes com o possível diagnóstico e que possibilite o desenvolvimento educacional e escolar da criança.

Este tema traz como relevância acadêmica a fomentação dos estudos acerca das representações sobre o TDAH. A relevância pessoal está em aprofundar o entendimento sobre o tema e as recorrências frequentes desse transtorno no ensino fundamental.

O trabalho delimitou-se a verificar as representações sociais dos professores do primeiro ano do ensino fundamental do município de São José do Belmonte-PE, com o objetivo de compreender a partir das representações sociais o conhecimento e as ideias dos professores do primeiro ano do ensino fundamental deste município sobre o TDAH, analisar a representação social desses professores acerca do tema e buscar estratégias de enfrentamento como forma de melhoria da qualidade de atendimento às crianças com TDAH. Partindo da hipótese de que o acompanhamento da criança com TDAH realizado por um professor preparado promove melhor desenvolvimento escolar, a falta de conhecimentos do TDAH pelos professores leva a falsos julgamentos acerca do comportamento das crianças que sofrem desse transtorno e precisa-se de um método pedagógico apropriado para que crianças com TDAH tenham um bom rendimento escolar, fazendo-se necessário o conhecimento dos professores sobre esse transtorno.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa trata-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, fundamentada na teoria-metodológica das representações sociais, e é norteadada pela seguinte questão: quais são as representações sociais dos professores do primeiro ano do ensino fundamental do município de São José do Belmonte – PE sobre o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade?

De acordo com Figueiredo (2008, p. 97) “quanti-qualitativa é o método que associa a análise estatística à investigação dos significados das relações humanas, privilegiando a melhor compreensão do tema a ser estudado, facilitando assim a interpretação de dados obtidos”.

Para a realização desse trabalho fizemos uma pesquisa de campo com uma amostra de 15 professoras da rede municipal de São José do Belmonte-PE que aceitaram participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, respeitando os princípios éticos que constam na resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, no período de 13 a 24 de novembro de 2014. Gil (2002) define a pesquisa de campo assim:

Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades ao grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como análises de documentos, filmagem e fotografias (GIL, 2002, p. 53).

A pesquisa foi realizada nas seguintes instituições de ensino: Colégio Municipal Dr. Arcôncio Pereira, Escola Marizinha Barros, Escola José Nunes de Magalhães, Escola Inspetor Martinho da Mota e Sá e a Escola Vicente de Souza França.

Sendo utilizada a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) que consiste num instrumento formulado por Jung (1905), bastante difundido a sua utilização na Psicologia Clínica. No entanto, o seu emprego, no âmbito da Psicologia Social na área das

Representações Sociais (RS), deu-se a partir de adaptação em pesquisas realizadas por Di Giacomo (1981), no qual se visava verificar os conteúdos latentes das RS por meio do material evocado em relação a um estímulo indutor (COUTINHO, 2005; NÓBREGA; COUTINHO, 2003). Ainda afirma Nóbrega e Coutinho (2003) que essa técnica projetiva permite acesso aos conteúdos latentes, sem que ocorra a filtragem da censura a sua evocação. Este instrumento também se apoia sobre um repertório conceitual que permite a unificação dos universos semânticos e a saliência de universos de palavras comuns face aos estímulos indutores e participantes da pesquisa, dando condições de apreender a percepção da realidade de um grupo social, com base em uma estrutura semântica já existente.

Na técnica foram utilizadas as seguintes palavras indutoras: atenção é...; hiperatividade é...; déficit é...; e transtorno é...

A escolha das palavras indutoras se deu por serem essas palavras que formam o termo Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade que é o tema que estamos tratando nesse trabalho.

Conforme Almeida (2005, p. 152), a técnica de associação livre consiste exatamente em apresentar a um sujeito uma palavra, frase ou expressão que funcionará como termo indutor, correspondendo ao termo de representação que está sendo investigado.

Segundo Barbosa (2013), O método de aplicação da associação livre ocorre através de duas etapas, as quais são: primeiro o indivíduo por meio de palavras, frases e imagens expostas a ele, irá evocar as palavras que vier na cabeça. Segundo a partir destas palavras mencionadas o indivíduo é induzido a hierarquizá-las de acordo com a sua importância para o que está sendo investigado como objeto de estudo da representação.

Após essas etapas usa-se o programa software EVOC que permite analisar estruturalmente os dados da evocação hierarquizada automaticamente. O EVOC foi desenvolvido na França por Pierre Vergès (1992) e colaboradores, “a partir da combinação da frequência de citação e da ordem média de citação de cada atributo, busca identificar quais

apresentam maior probabilidade de pertencerem ao Núcleo Central e ao Sistema Periférico das imagens” (TONI; SCHULER, 2007, p. 139, apud BARBOSA, 2013).

Os resultados das representações sociais apresentado no programa do EVOC são organizados num quadro de quatro casas com elementos que compõem o núcleo central e a periferia de uma representação.

Os quatro quadrantes podem ser assim interpretados: no primeiro situam-se os elementos mais relevantes e, por isso, possíveis de constituírem o núcleo central de uma representação. Estes elementos são os mais prontamente evocados e citados com frequência elevada pelos sujeitos. O segundo e o terceiro quadrantes correspondem aos elementos menos salientes na estrutura da representação, contudo eles são significativos em sua organização. No segundo quadrante estão os elementos que obtiveram uma frequência alta, mas que foram citados em últimas posições; no terceiro quadrante encontram-se os elementos que foram citados numa frequência baixa, porém foram evocados primeiramente. No quarto quadrante estão os elementos que correspondem à periferia distante ou segunda periferia. Nele estão os elementos menos citados e menos evocados em primeira mão pelos sujeitos (MACHADO; ANICETO, 2010, p. 354, apud BARBOSA, 2013).

RESULTADO E DISCUSSÃO

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e quantitativa e procura delinear o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais do Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade, de acordo com a Teoria do Núcleo Central de Jean-Claude Abric (2003), construída por professores do primeiro ano do ensino fundamental do município de São José do Belmonte-PE. Para obtenção dos dados utilizou-se um questionário de associação livre, sendo enfocadas informações relativas à opinião dos professores diante das seguintes questões: Atenção é...; Hiperatividade é...; Déficit é...; Transtorno é... Solicitou-se aos participantes que escrevessem três palavras que viessem imediatamente na memória e depois hierarquizassem de acordo com a sua importância.

Os dados foram examinados com base no software EVOC e organizados de acordo com a técnica dos quatro quadrantes de Vergès. O programa deu como resultados as tabelas a seguir com as devidas explicações:

Atenção é...

F R E Q U Ê N C I A	IMPORTÂNCIA				
	AL TA ≥10	ALTA (<2,0)		PEQUENA (≥ 2,0)	
		1º Quadrante		2º Quadrante	
		16 – Concentração	1,750	12 – Aprender	2,000
	BAI XA <10	3º Quadrante		4º Quadrante	
		8 – Ação	1,000	8 – Alerta	2,000
		8 – Cuidado	1,500	8 – Necessário	2,000
		8 – Dedicção	1,500		
		8 – Importante	1,000		
		8 – Paciência	1,000		

Quadro 1. Estrutura da representação social de “Atenção é...” num grupo de professores do primeiro ano de ensino fundamental do município de São José do Belmonte, pela frequência Média (Freq. Média) e ordem média de importância (O.M.I.).

A partir do quadro acima, pode-se observar a possível estrutura da representação social para o grupo participante. A teoria das representações sociais (TRS) auxiliará o presente estudo na compreensão dos sentidos atribuídos, pelos professores do primeiro ano do ensino fundamental, ao objeto em análise. Esta teoria foi formulada pelo francês Serge Moscovici, e tem como finalidade a compreensão dos processos sociais de produção de conhecimento, observando os efeitos na sociedade pelos significados conferidos aos objetos sociais (MOSCOVICI, 1978). Segundo Almeida, Santos e Trindade (2011), “objetos de representação tratam-se, antes de tudo, de objetos culturais datados historicamente e

produzidos por sujeitos marcados por suas inserções pessoais e sociais, tendo como raízes suas histórias culturais” (p. 70).

Para analisar os resultados apresentados neste estudo, foi utilizada a Teoria do Núcleo Central de Jean-Claude Abric (2003). Esta apresenta uma representação social através da identificação de termos em uma estrutura organizada em núcleos centrais – contém as palavras mais expressivas e importantes de uma representação – e periféricos. Conforme Abric (1994b *apud* SÁ, 1996), "as representações são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis" (p.77) e "são consensuais, mas também marcadas por fortes diferenças interindividuais" (p.78).

Neste sentido, na *zona do núcleo central* – primeiro quadrante – encontram-se as enunciações que torna a estrutura da representação social estável e rígida, “o núcleo central assegura a significação, a consistência e a permanência da representação, resistindo então à mudança, pois toda modificação do núcleo central acarretará uma transformação completa da representação” (ABRIC, 2003, p. 02). Por sua vez, compõe este quadrante a(s) palavra(s) mais enunciada(s), e com maior grau de valoração atribuída pelos participantes da pesquisa. Observa-se no quadro1 o termo “concentração” (Freq. Média = 16; O.M.I. = 1,750).

A *1ª periferia* – segundo quadrante – contém o(s) termo(s) pouco importante(s), mas muito evocado(s). O(s) elemento(s) encontrado(s) nesta casa tem uma probabilidade maior de ingressar no núcleo central, mudando a estrutura representacional (ABRIC, 2003). A palavra situada aqui foi “aprender” (Freq. Média = 12; O.M.I. = 2,000).

Já a *zona de contraste* – terceiro quadrante – é constituída por palavras que foram pouco enunciadas, porém referem-se como de grande importância. Além disso, segundo Abric (2003), este quadrante:

[...] revela a existência de um sub-grupo minoritário portador de uma representação diferentes, isto é, cujo núcleo central seria constituído pelo elemento (ou os elementos) presente nesta casa, além do núcleo central apreendido na primeira casa.

Porém, pode-se encontrar aqui, evidentemente, um complemento da primeira periferia (p.10).

Os termos visualizados aqui foram “ação” (Freq. Média = 8; O.M.I. = 1,000), “cuidado” (Freq. Média = 8; O.M.I. = 1,500), “dedicação” (Freq. Média = 8; O.M.I. = 1,500), “importante” (Freq. Média = 8; O.M.I. = 1,000) e “paciência” (Freq. Média = 8; O.M.I. = 1,000).

No último quadrante – *segunda periferia* – localizam-se os termos pouco citados (frequência baixa), e menos relevantes para a representação social. Conforme o quadro1, “alerta” (Freq. Média = 8; O.M.I. = 2,000) e “necessário” (Freq. Média = 8; O.M.I. = 2,000) foram as palavras menos evocadas e menos importantes para os participantes.

Hiperatividade é...

F R E Q U Ê N C I A	IMPORTÂNCIA				
	AL TA ≥10	ALTA (<2,0)		PEQUENA (≥ 2,0)	
		1º Quadrante		2º Quadrante	
		12 – Danado	1,333	10 – Agitado	1,667
	BAI XA <10	3º Quadrante		4º Quadrante	
		8 – Desatento	1,000	8 – Problema	2,000
		8 – Impulsividade	1,500		
		8 – Inquietação	1,500		

Quadro3. Estrutura da representação social de “Hiperatividade é...” num grupo de professores do primeiro ano de ensino fundamental do município de São José do Belmonte, pela frequência Média (Freq. Média) e ordem média de importância (O.M.I.).

Pode observar, a partir do quadro3, que a zona do núcleo central, para os professores participantes, é formada pelo sentido de “danado” (Freq. Média = 12; O.M.I. = 1,333). Na

segunda casa – 1ª periferia – encontra-se a palavra “agitado” (Freq. Média = 10; O.M.I. = 1,667).

Já o terceiro quadrante – zona de contraste – é composto pelas palavras “desatento” (Freq. Média = 8; O.M.I. = 1,000), “impulsividade” (Freq. Média = 8; O.M.I. = 1,500) e “inquietação” (Freq. Média = 8; O.M.I. = 1,500). Por fim, na 2ª periferia tem-se o elemento “problema” (Freq. Média = 8; O.M.I. = 2,000). Desta forma, pode-se considerar a possível estrutura representacional do objeto – hiperatividade – sendo ancorada em significados negativos, uma vez que, atualmente tais termos são compartilhados e aceitos como inadequados.

Déficit é...

F R E Q U Ê N C I A	IMPORTÂNCIA				
	AL TA	ALTA (<1,6)		PEQUENA (≥ 1,6)	
		1º Quadrante		2º Quadrante	
≥10	12 – Ausência		1,333	12 – Problema	
	12 – Dificuldade		1,333	1,667	
<10	3º Quadrante		4º Quadrante		
	8 – Aprendizagem		1,000	8 – Doença	
	8 – Direito		1,000	8 – insuficiência	
	8 – Deficiência		1,000	8 – Prejuízo	

Quadro2. Estrutura da representação social de “Déficit é...” num grupo de deprofessores do primeiro ano de ensino fundamental do município de São José do Belmonte, pela frequência Média (Freq. Média) e ordem média de importância (O.M.I.).

De acordo com o quadro2, a zona do núcleo central é formada pelas palavras “ausência” (Freq. Média = 12; O.M.I. = 1,333) e “dificuldade” (Freq. Média = 12; O.M.I. = 1,333). Pode-se observar na 1ª periferia a existência do termo “problema” (Freq. Média = 12; O.M.I. = 1,667).

O.M.I. = 1,667). Neste sentido, sugere-se que, para os pesquisados, o déficit é caracterizado pela “ausência” de algo, uma incapacidade. Se configurando na presença de dificuldades e problemas.

A *zona de contraste* é constituída pelas evocações “aprendizagem” (Freq. Média = 8; O.M.I. = 1,000), “direito” (Freq. Média = 8; O.M.I. = 1,000) e “deficiência” (Freq. Média = 8; O.M.I. = 1,000). Já na 2º *periferia* encontram-se os termos “doença” (Freq. Média = 8; O.M.I. = 2,000), “insuficiência” (Freq. Média = 8; O.M.I. = 2,000) e “prejuízo” (Freq. Média = 8; O.M.I. = 2,000). Indica, por conseguinte, que o sentido atribuído ao déficit é de natureza negativa, relacionado a prejuízos provocados por doenças, levando a insuficiências nas capacidades produtivas

Transtorno é...

F R E Q U Ê N C I A	IMPORTÂNCIA				
	AL TA	ALTA (<2,0)		PEQUENA (≥ 2,0)	
		1º Quadrante		2º Quadrante	
≥10	16 – Desordem	1,500	12 – Problema	2,000	
	16 – Doença	1,750			
<10	3º Quadrante		4º Quadrante		
	8 – Distúrbio	1,000	8 – Sofrimento	2,000	
	8 – Perturbação	1,500			

Quadro4. Estrutura da representação social de “Transtorno é...” num grupo de professores do primeiro ano de ensino fundamental do município de São José do Belmonte, pela frequência Média (Freq. Média) e ordem média de importância (O.M.I.).

Conforme o quadro4, as palavras que compõem o núcleo central são “desordem” (Freq. Média = 16; O.M.I. = 1,500) e “doença” (Freq. Média = 16; O.M.I. = 1,750). O segundo quadrante – 1º *periferia* – é constituído pela citação “problema” (Freq. Média = 12;

O.M.I. = 2,000). Na *zona de contraste* encontram-se os termos “distúrbio” (Freq. Média = 8; O.M.I. = 1,000) e “perturbação” (Freq. Média = 8; O.M.I. = 1,500). Finalmente, a *2ª periferia* é formada pelo elemento “sofrimento” (Freq. Média = 8; O.M.I. = 2,000).

O conceito de transtorno é comumente relacionado a definições que aludem a doenças, distúrbios, problemas e perturbações, que acabam causando sofrimentos aos sujeitos que não encontram-se na ordem da saúde. Desta forma, transtorno seria inversamente compatível com qualidade de vida. Assim, pode-se sugerir que os participantes acreditam que os indivíduos que possuem algum transtorno não estão saudáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O TDAH ainda é um assunto desconhecido pela maioria dos professores. As informações que necessitam de embasamento teórico, como causas, idade de manifestação, médico especialista, cura, tratamento e comorbidades, estão distantes dos docentes que, muitas vezes, lecionam exatamente para esse público. Em relação à prática de sala de aula, cujas respostas podiam ser resgatadas por acontecimentos do dia-a-dia, como capacidade de concentração e manifestações comportamentais, foram relatados, demonstrando a sensibilidade do educador mesmo quando não houve a busca pelo assunto em específico.

Apesar do educador não ter conhecimento teórico suficiente para discorrer com propriedade sobre o TDAH, sua prática escolar lhe permite observar, analisar, levantar hipóteses e adaptar sua metodologia independente do que o sistema lhe oferece, possibilitando que esse aluno tenha suas diferenças respeitadas e seja realmente incluído na sala de aula regular. No entanto é necessário que os professores se informem sobre o transtorno. “Mais do que enriquecimento cultural, a informação sobre o funcionamento TDAH trará conhecimento

que o auxiliará na compreensão de como o transtorno afeta sua vida e a de todos que se encontram a seu redor” (SILVA, 2009, p. 238).

Podemos constatar que quando os pais participam da educação de seus filhos eles aprendem mais e melhor, com o apoio da família se sentem motivados, seguros, estimulados com vontade de aprender. Com o estabelecimento dos vínculos de parceria entre os educadores e os pais o aprendizado se torna mais significativo e eficiente.

Este trabalho se propôs, portanto, a apresentar possíveis reflexões e estratégias aos professores como forma de enfrentamento e facilitação do trabalho com esse público e principalmente no intuito de desmistificar o conceito que socialmente é tão falado e tão pouco compreendido.

Sabemos que não esgotou tudo que poderia ser investigado, mas esperamos contribuir com esse trabalho para pesquisas futuras e no interesse dos professores numa educação continuada e que o município possa contribuir para capacitar seus professores. Por fim os professores devem procurar se informar sobre o transtorno, além de ter acesso aos profissionais que diagnosticam e trabalham no tratamento do aluno trocando informações, tirando dúvidas e visando uma intervenção mais eficaz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIC, J. C. L'analyse structurelle des représentations sociales. In: Moscovici S, Buschini F. Les méthodes des sciences humaines. Paris: PUF, 2003. **MOSCOVICI, S. A Representação Social da Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ALMEIDA, L. M. de; SANTOS, M. de F. de S. **Diálogos com a Teoria da Representação Social** – Ed. Universitária da UFPE, 2005.
- BARBOSA, N. R. **As representações sociais do trabalho do psicólogo segundo a equipe multidisciplinar do hospital Agamenon Magalhães em Serra Talhada – PE.** Serra Talhada – PE, 2003.
- COUTINHO, M. P. L. **Depressão infantil:** uma abordagem psicossocial. João Pessoa, PB: Ed. Universitária, 2005.
- FIGUEIREDO, N. M. A. **Método e metodologia na pesquisa científica.** – 3. Ed. – São Caetano do Sul, São Paulo: Yendis, 2008.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** – 4. Ed. – São Paulo: Atlas, 2002.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. – 2. Ed. – Petrópolis: Vozes, 2004.
- NÓBREGA, S. M.; COUTINHO, M. P. L. O teste de associação livre de palavras. In Coutinho, M. P. L. et al. (Org.). **Representações sociais:** Abordagem interdisciplinar. João Pessoa: Ed. UFPB, p. 67-77, 2003.
- SÁ, C. P. de. **Representações sociais:** teoria e pesquisa do núcleo central. Ribeirão Preto: Temas psicol, v.4, n.3, 1996.
- SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas:** TDAH: Desatenção, hiperatividade e impulsividade. Ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- PAGNEZ, K.S.M.M. O ser professor do ensino superior na área de saúde. **Tese [Doutorado em Educação].** Pontifca Universidade de São Paulo. 192p. 2007.
- PIMENTEL, D; MOTA, D.D.C.F.; KIMURA, M. Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. **Revista Escola de Enfermagem da USP**, v.41, n.1, p.161-4, 2007.

PUENTES, R.V.; AQUINO, O.F. Desafios na profissionalização da docência universitária: entre a privacidade das práticas, a autonomia exagerada e a fragilidade dos mecanismos institucionais. In: NETO, A.Q.; ORRÚ, S.E. **Docência e formação de professores na educação superior: Múltiplos olhares e múltiplas perspectivas**. Ed. CRV, Curitiba, p.39-56, 2009.

RODRIGUES, M. T. P.; MENDES SOBRINHO, J. A. DE C. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 60, n. 4, julho-agosto, p. 456-459, 2007.

SOARES. S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

WHITTEMORE, R; KNAFL, K. The integrative review: update methodology. **J AdvNurs**. v.52, n.5, p. 546-53, 2005.

Recebido: 03/01/2019

1ª Revisão: 05/16/2019

Aceite final: 29/07/2019



e-ISSN: 2177-8183

**O DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NUMA
ESCOLA DE REFERÊNCIA NA CIDADE PAULISTA – PE**

***THE DIALOGUE BETWEEN EDUCATION AND SOCIAL REPRESENTATIONS IN A
SCHOOL OF REFERENCE IN THE CITY OF PAULISTA – PE***

***EL DIÁLOGO ENTRE LA EDUCACIÓN Y LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN
UNA ESCUELA DE REFERENCIA EN LA CIUDAD PAULISTA – PE***

Erivan José dos Santos

santos.erivan@gmail.com

Mestre em Administração pela Universidade de Pernambuco (UPE).

Advogado e Professor de Língua Portuguesa.

Rejane Dias da Silva

rejanediasilva@hotmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE

RESUMO

Com suporte na Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici neste ensaio nos propusemos a apresentar como objetivo precípua desta investigação e com o fito de lançarmos luzes, além de buscar aprofundar no âmbito acadêmico a discussão a respeito da representação social da educação no âmbito de uma escola de referência objeto deste estudo, em consonância com a realidade social na qual ela se encontra inserida, unindo-se o campo teórico ao campo empírico, tomando-se por base o objeto social que é percebido/construído por um grupo e que de igual modo contribui para revelar/velar a construção identitária desse grupo. Assim, utilizou-se como procedimento básico para levar a cabo este estudo a interrogação direta dos sujeitos pesquisados por meio da aplicação de questionários de associação livre. Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório, qualiquantitativa, cuja técnica empregada foi a de associação livre de palavras, de modo que as principais descobertas e/ou resultados confluíram para abarcar a prevalência da dimensão pedagógica, a qual se sobrepôs às demais dimensões, concluí-se, portanto, que o presente estudo se mostrou assaz relevante para dar um norte, a fim de prestigiar e incentivar o desenvolvimento de pesquisas que possam trazer um maior nível de aprofundamento desta instigante temática.

Palavras-chave: Teoria das Representações Sociais, Educação, Escola de Referência.

ABSTRACT

With the support of the Theory of Social Representations proposed by Moscovici in this essay, we set out to present as the main objective of this research and with the aim of throwing light on it, besides seeking to deepen in the academic field the discussion about the social representation of education within a school in which it is inserted, joining the theoretical field to the empirical field, taking as base the social object that is perceived / constructed by a group and that in the same way it contributes to reveal / to guard the identity construction of this group. Thus, it was used as basic procedure to carry out this study the direct interrogation of the subjects studied through the application of free association questionnaires. It is a research of an exploratory, qualitative and quantitative nature, whose technique used was that of free association of words, so that the main findings and / or results converged to cover the prevalence of the pedagogical dimension, which overlapped the other dimensions, it was concluded, therefore, that the present study was very relevant to give a north, in order to prestige and encourage the development of research that can bring a greater level of deepening of this exciting subject.

Keywords: Theory of Social Representations, Education, School of Reference.

RESUMEN

Con base en la Teoría de las representaciones sociales propuesta por Moscovici en este ensayo, nos propusimos presentar como objetivo principal de esta investigación y con el objetivo de arrojar luz, además de tratar de profundizar en el contexto académico la discusión sobre la representación social de la educación dentro de una escuela. objeto de referencia de este estudio, en línea con la realidad social en la que se inserta, uniendo el campo teórico con el campo empírico, basado en el objeto social que es percibido / construido por un grupo y que contribuye a revelar / velar la construcción de identidad de este grupo. Así, se utilizó como procedimiento básico para llevar a cabo este estudio el interrogatorio directo de los sujetos investigados mediante la aplicación de cuestionarios de asociación libre. Esta es una investigación exploratoria, cualitativa y cuantitativa, cuya técnica utilizada fue la asociación

libre de palabras, de modo que los principales hallazgos y / o resultados convergieron para abarcar la prevalencia de la dimensión pedagógica, que se superponía a las otras dimensiones, Se concluye, por lo tanto, que el presente estudio demostró ser muy relevante para dar un norte, con el fin de honrar y alentar el desarrollo de investigaciones que puedan traer un mayor nivel de profundización de este emocionante tema.

Palabras clave: Teoría de las representaciones sociales, Educación, Escuela de referencia.

INTRODUÇÃO

O presente estudo surgiu em razão de nossa inquietação e a partir de nossos estudos desenvolvidos em sala de aula os quais culminaram com um dos momentos de avaliação da Disciplina Educação e Representações Sociais, na qual nos encontrávamos regularmente matriculado, junto ao Programa de Pós – Graduação “*Stricto Sensu*” em Educação – PPGE, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, disciplina esta que nos permitiu ampliar nossos horizontes e campo de visão alargando os conhecimentos acerca desse incipiente campo de estudo, cujo propósito foi o de estudarmos a educação e as representações sociais no âmbito da escola, estabelecendo dessa forma uma espécie de metalinguagem e, ao mesmo tempo uma simbiose, enveredando no campo da interdisciplinaridade.

A fim de nos situarmos melhor, mas também com o intuito de nos familiarizar com o assunto que desencadeou o interesse em realizar a pesquisa, convém que façamos algumas alusões a respeito da temática abordada.

“*Prima facie*”, é bom que se diga o primeiro estudioso que abordou o assunto pertinente às representações sociais/coletivas foi Émile Durkheim postulando com a sua “representação coletiva” a especificidade do pensamento social com relação ao pensamento individual.

Assim, na visão de Durkheim ao passo que o pensamento individual se apresentaria/caracterizaria como um fenômeno de caráter puramente psíquico, o qual não

tinha o condão de reduzir a capacidade de atividade cerebral, o pensamento coletivo estaria adstrito ao somatório dos pensamentos individuais (MOSCOVICI, 1978, p. 25).

Já no dizer de FARR (1995, p. 35) Émile Durkheim desenvolveu seus estudos fazendo uma distinção entre as representações individuais e as representações coletivas, nesse sentido, enquanto as primeiras estariam situadas no campo da psicologia; as representações coletivas ocupavam espaços na sociologia, sob a alegação de que ambas as representações eram regidas por leis diferentes e, por conseguinte, fenômenos diferentes, ou seja, por fenômenos sociais e fenômenos individuais.

Neste diapasão, pode-se dizer que (MOSCOVICI, 1978) encontrou um caminho fértil e já pavimentado por DURKHEIM que a partir de sua concepção sobre representações coletivas permitiu que MOSCOVICI (1978) inaugurasse um novo campo de estudos pautado na representação social que segundo o autor deveria ser observada “tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura” (MOSCOVICI, 1978, p. 45).

E foi a partir dessa discussão que surgiu a Teoria das Representações Sociais, cujo precursor foi o filósofo francês Sérgio Moscovici quando publicou a sua obra intitulada “A representação social da psicanálise”, cujo cerne se concentra na inter-relação que envolve o sujeito e o objeto, transformando-os em matérias-primas para a construção do conhecimento que se dá com a junção do individual e do coletivo resultando na construção das Representações Sociais que são frutos do imaginário protagonizado por intermédio do senso comum.

Com efeito, a Teoria das Representações Sociais surgida na Europa nos idos de 1960 já tem quase 60 anos, desde o momento de sua criação, entretanto, cá entre nós brasileiros ela é ainda muito recente, pois possui pouco mais de 30 anos, do ponto de vista acadêmico/científico considerando-se ainda muito incipiente.

Senão vejamos um pouco dessa trajetória e de alguns aspectos históricos dessa teoria ainda no seu nascedouro até a chegada ao Brasil por intermédio de Denise Jodelet que se tornou uma das maiores expoentes dessa teoria desenvolvida pelo francês Sérgio Moscovici.

Conforme já fora dito anteriormente, a Teoria das Representações Sociais surgiu na Europa, precisamente na França e a sua chegada a outros países da América Latina e, mais especificamente, ao Brasil ocorreu com a vinda de Denise Jodelet ao nosso país.

Nos anos 70 havia todo um “*glamour*” e atração em torno dos cursos oferecidos por MOSCOVICI e DENISE JODELET, cursos esses que eram ofertados na Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais, (EHESS) em Paris, assim, havia um fascínio dos latinos – americanos que iam à França com o intuito de estudar Psicologia e Ciências Humanas, em razão da teorização e da discussão que esses autores proporcionavam, uma vez que nesses cursos por eles promovidos havia um debate intenso e assaz acirrado acerca da resistência e da repressão, lembrando que nessa época havia se instalado regimes em alguns países da América Latina, ou seja, aquelas formas de governo que ficaram conhecidas como verdadeiras ditaduras militares.

A ebulição e a efervescência daqueles anos de chumbo porque passavam as pessoas interessadas em descobrir a origem daqueles fenômenos sociais por meio de debates técnicos e metodológicos fez com que eclodisse mais ainda o gosto e o interesse desses estudiosos em enveredar rumo à Paris e de lá importarem essas ideias de cunho psicossocial que permeavam o ambiente acadêmico e fervilhavam em busca de respostas para os fenômenos sociais tão recorrentes à época.

Dessa forma, a Teoria das Representações Sociais surgia como uma válvula de escape, como um instrumento capaz de dirimir os problemas que a todos afligiam e mexia com as vidas das pessoas tanto no campo prático – profissional quanto no aspecto social.

A partir desse cenário foi que surgiu uma das primeiras doutoras de origem latino – americana, era de procedência venezuelana, cuja formação em nível de doutoramento se deu

nesse “*locus*”, trata-se de Maria Auxiliadora Banchs, a qual teve como seu orientador o filósofo francês e precursor da Teoria das Representações Sociais Sérgio Moscovici em 1979, foi graças a Maria Auxiliadora que Denise Jodelet após tê-la visitado em Caracas aceitou o convite para virem ambas ao Brasil no ano de 1982.

Com a chegada de Denise Jodelet ao Nordeste do Brasil, notadamente, a Cidade de Campina Grande – PB, começou então a tomar corpo e forma a trajetória da Teoria das Representações Sociais em terras tupiniquins, fora ela então, Denise Jodelet ex-aluna de Sérgio Moscovici convidada a dar um curso de Metodologia das Representações Sociais, bem como para assessorar no que diz respeito à montagem de um projeto sobre Representação Social da Saúde Mental e Somática, do Núcleo de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, após isso, Denise Jodelet partiu para a Capital, João Pessoa – PB. pois fora convidada pelo Programa de Pós – Graduação em Educação daquela universidade e foi desta maneira que se deram os primeiros passos da TRS no Brasil.

Fazendo esse diálogo e/ou correlação com a educação, é de bom alvitre, traçarmos aqui algumas considerações a respeito, neste sentido, pode-se dizer que a educação brasileira está pautada em princípios, a partir dos instrumentos normativos que a disciplinam, conforme prenuncia o Art. 2º da Lei 9.394/96: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB, 1996)”.

Assim, temos a educação Freireana como um legado, pois na lição do inesquecível mestre Paulo Freire não se deve educar como se fosse uma prática bancária, além de usarmos a razão e a emoção como fatores primordiais, essa educação deve acontecer a partir do contexto do aluno/educando.

Senão vejamos:

Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isso não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é depositado, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores. (FREIRE, 1987, p.102)

Para que haja essa “*conditio sine qua non*” de “*pedagogicidade*” do espaço outros fatores devem ser atrelados como o cognitivo, o afetivo, o conhecimento formal, o conhecimento informal, todos seguindo o mesmo caminho, cujo objetivo maior é a construção de um processo educacional, no qual a educação a ser partilhada seja uma educação integral e cidadã.

Prenunciava (FREIRE, 1982), que a libertação do homem oprimido era tão necessária para si próprio, quanto ao seu opressor, nesse sentido surge a concepção de uma educação libertadora em sentido amplo, insurgente contra todas as formas de dominação, de modo que ,longe de uma educação bancária, pautada por números, resultados e midiática, na qual o educando se torna um mero depósito, há de existir uma educação libertadora integral e integracionista no melhor sentido do termo, conscientizadora e desafiadora dos problemas que alienam todo aquele que dela se tornar um escravo.

Assim nos ensinou Paulo Freire:

Na medida em que representam situações existenciais as codificações devem ser simples na sua complexidade e oferecer possibilidades plurais de análise na sua descodificação, o que evita o dirigismo massificador da codificação propagandística. As codificações não são slogans, são objetos cognoscíveis, desafios sobre que deve incidir a reflexão crítica dos sujeitos descodificadores. As codificações, de um lado, são as mediações entre o contexto concreto ou real, em que dão os fatores e o contexto teórico, em que são analisadas; de outro, são o objeto cognoscível sobre que o educador-educando e os educandos-educadores, como sujeitos cognoscentes, incidem sua reflexão crítica (Freire, 1982, p.12)

Por outras bandas, com o propósito de atender aos fins propostos, bem como prestigiar a dimensão pedagógica, cabe-nos elucidar o que vem a ser uma escola de referência, nos moldes que a expressão foi inicialmente pensada.

A oficialização desse “novo modelo educacional” ocorreu em julho de 2003, através do (Decreto nº. 25.596 de 01/07/2003), publicado no Diário Oficial do Estado de Pernambuco – DOE/PE, em 02/07/2003, dessa maneira nascia assim a primeira “Escola de Referência do Estado de Pernambuco”, que fora assim posteriormente chamada, pois o nome inicial de batismo foi (Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano – CEEGP), com supedâneo no Art. 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº. 9.394/96 de 20/12/1996, ensejando a permissão para organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecesse às exigências nela contidas.

Porém, já no primeiro mandato do então Governador do Estado de Pernambuco, eis que surge a Lei Complementar nº. 616/2008, a qual fora publicada no Diário Oficial do Estado de Pernambuco – DOE/PE, do dia 17/06/2008, criando o chamado (Programa de Educação Integral) e denominando (Escolas de Referência do Ensino Médio – EREM).

Ressalte-se, por amor à verdade, que ainda no ano de 2004, na gestão do Governo anterior, no seu segundo mandato, a (Secretaria de Educação de Pernambuco - SEDUC/PE), através da Portaria nº. 4593 de 03 de setembro de 2004, dizia ser o objetivo principal do então Centro de Ensino Experimental: “resgatar a excelência do ensino médio no âmbito do Estado contribuindo para causa do Ensino Médio de Qualidade, Público e Gratuito”. Com efeito, o objetivo precípua desta investigação é lançar luz sobre essa temática assaz instigante, além de aprofundar no âmbito acadêmico a discussão a respeito da representação social da educação no âmbito da própria escola em consonância com a realidade social na qual se encontra inserida unindo o campo teórico ao campo empírico, tomando-se por base o objeto social que é percebido/construído por um grupo e que de igual modo contribui para revelar/desvelar a

construção da identidade desse grupo. Neste sentido, pode-se dizer que se fez uso da metalinguagem como forma de retratar a escola por ela mesma.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de caráter exploratório empírico – analítico, quali-quantitativa, cuja técnica empregada foi a de associação livre de palavras e se fez uso do método dedutivo para se alcançar os fins pretendidos.

Compreende-se que a justificativa e a importância da pesquisa/relevância do tema se encontram deveras contemplados em razão de se tratar de um campo de pesquisa ainda relativamente novo no Brasil, onde se faz necessário percorrer os meandros dessa temática com vistas a contribuir para alargar a margem de conhecimento propiciando avanços e corroborando o surgimento de novas pesquisas acadêmicas voltadas para esse campo do saber.

A composição estrutural da pesquisa além do resumo está assentada basicamente em quatro partes, a saber: Introdução, Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão e Considerações Finais.

Portanto, a presente investigação busca perquirir a compreensão da educação mediante a análise das representações sociais sob a ótica dos alunos no próprio “*lócus*” onde esse fenômeno ocorre, qual seja a escola de referência como recorte espacial da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que diz respeito às entrevistas realizadas com os sujeitos/participantes da pesquisa foi dada primazia para as questões/considerações que o estudante tem sobre sua própria escola.

Em verdade, tratou-se de um estratagema utilizado com o fito de proporcionar aos sujeitos da pesquisa uma situação mais confortável, onde eles pudessem se sentir à vontade e

pudessem melhor desenvolver suas capacidades de evocar mais rápida e precisamente as respostas pertinentes.

Responderam a essa pesquisa 38 (trinta e oito) estudantes de séries diferentes, que aceitaram/concordaram com os termos da pesquisa e preencheram um questionário de livre associação de palavras contendo 05 (cinco) estímulos – respostas.

A coleta de dados foi realizada por intermédio do próprio pesquisador que foi quem elaborou o questionário e promoveu sua aplicação junto aos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Neste sentido, foi formulada uma proposição/questão de forma objetiva e cada questionário de associação livre de palavras permitiria 05 (cinco) respostas abordando a seguinte proposição: o que a expressão ESCOLA representa para você?

Foram obtidas (190 respostas) muitas das quais repetidas, o que fez ampliar o campo semântico, de modo que foi possível notar/observar várias inferências a partir do emprego de palavras como EDUCAÇÃO cujos percentuais alcançados foram de 90% (171 VEZES); para SERIEDADE o percentual foi de 88% (167 VEZES); para MOTIVAÇÃO foi de 87% (165 VEZES); para OPORTUNIDADE foi de 85% (161 VEZES); para DESEMPENHO foi de 82% (155 VEZES), só para relatar as mais citadas.

Um fator que chamou bastante a nossa atenção foi que a maioria das palavras utilizadas como respostas está de fato associada à dimensão pedagógica que deteve um percentual de 90%, sendo seguida pelas dimensões comportamental/motivacional que comportaram percentuais de 88% e 87%, respectivamente.

Portanto, a dimensão pedagógica teve grande expressividade neste estudo e se afigura a nosso sentir assaz relevante tal constatação, por ser essa a dimensão eleita como estímulo –resposta, no que se refere aos sujeitos pesquisados, dando-nos esperanças e indicando um cenário mais alentador com relação a esse campo de estudo entre educação e representações sociais como sendo deveras promissor e propício à expansão.

Para fazer frente ao que nos propusemos de acordo com o nosso objeto de estudo acima referenciado, compreendeu-se que foi pertinente trazer a lume a Teoria das Representações Sociais proposta por (MOSCOVICI, 1976).

Neste diapasão, entende-se uma representação social como uma “forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, tendo uma orientação prática e colaborando na construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1989).

Preleciona (SÁ, 1998) no sentido de que a educação é a quarta área temática, cuja noção de representação social vem sendo privilegiada.

Já na visão de (GILLY, 2001) ele destaca a relevância da noção de representação social no que tange à compreensão dos fenômenos educacionais numa perspectiva macroscópica, bem como no que diz respeito à análise de aspectos do cotidiano da escola.

Segundo (FRANCO, 2004, p. 25) ele afirma que as Representações Sociais como categoria analítica na educação e na psicologia da educação representam um corte epistemológico, que contribui para o enriquecimento e o aprofundamento dos velhos e desgastados paradigmas das ciências psicossociais.

Portanto, infere-se a partir dos dados apresentados que há de fato há uma grande importância da educação para as representações sociais e de igual modo existe também a importância das representações sociais para a educação, ambas formam uma espécie de simbiose.

Conforme nos ensina (ARRUDA, 2005) em que pese a pesquisa em representações sociais em educação seja um dos campos mais promissores e frutíferos no Brasil, a quantidade da produção não é ainda acompanhada obrigatoriamente de profundidade e/ou rigor metodológico.

Com efeito, a partir dos resultados e discussões que foram apresentados no âmbito desta investigação, percebe-se o quão relevante se mostra o diálogo entre educação e

representações sociais, especialmente no que tange aos sujeitos/atores diretamente envolvidos nas práxis e práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hodiernamente, nós estamos convivendo com um grande volume de informações que nos chegam e imediatamente elas são repassadas e às vezes nem nos damos conta de que precisamos filtrá-las, fazermos as justas e precisas depurações, sob pena de estarmos incorrendo num erro crasso que é o de absorvermos toda e qualquer informação como se fosse a mais pura verdade.

Neste sentido, entendemos que o estudo das representações sociais nos parece ser um caminho assaz promissor e persuasivo, a fim de que se possamos atingir os verdadeiros propósitos, na justa medida a que se propõe uma investigação acerca da percepção de como se formam, bem como da compreensão sobre o funcionamento dos acontecimentos envolvendo pessoas e/ou grupos e para que possamos fazer a correta interpretação desses acontecimentos, levando-se em conta a conjuntura do tecido social envolvido, mas também a realidade social existente para não nos deixarmos contaminar por espectros de natureza endógena.

Assim, parece-nos que é bastante relevante o papel das representações sociais com relação ao desenvolvimento de estudos/pesquisas que dizem respeito à educação, dadas as suas especificidades que permitem investigar as relações envolvendo vários objetos distintos ao mesmo tempo, ainda que a pesquisa esteja adstrita a um deles apenas.

Questões que dizem respeito à linguagem, à ideologia, ao comportamento, à cognição, à psicologia social e ao imaginário social, em especial, permeiam esse campo de pesquisa envolvendo a educação e as representações sociais, de modo que permite ao pesquisador/estudioso dessa temática a obtenção de uma visão crítica com o propósito de

dimensionar o quão importante é o seu papel na observação/orientação de condutas e das práticas sociais atreladas às representações sociais como elementos essenciais para constituições e análise dos instrumentos e/ou mecanismos que por suas próprias especificidades possam interferir na sistemática, efetividade e eficiência do processo educativo como um todo indissolúvel/indissociável.

As representações sociais são concebidas de diversas maneiras e de variadas formas de abordagem, as quais estarão ou não associadas ao imaginário social. Porém, elas estarão sempre associadas ao imaginário social quando elas recaírem sobre o caráter simbólico da atividade representativa dos sujeitos, os quais partilhem uma mesma condição ou experiência social.

Conforme afirma (JODELET, 1990) eles exprimem em suas representações o sentido que dão a sua experiência no mundo social, servindo-se dos sistemas de códigos e interpretações fornecidos pela sociedade e projetando valores e aspirações sociais.

Neste breve estudo se buscou demonstrar a importância de haver um diálogo perene entre educação e representações sociais e para isso a observação das condutas e práticas sociais pertinentes se faz extremamente necessária, sem essa observação acompanhada do rigor investigativo necessário, pode-se dizer que não estarão presentes alguns dos requisitos essenciais para levar a efeito aquilo que se pretendia como pesquisa de natureza acadêmica e, ao final e ao cabo, padeceremos no limbo da vala comum.

Em que pese à primeira vista possa até parecer que tenha sido uma pesquisa um tanto incipiente, e de fato foi quando levamos em consideração a abrangência do tema e os limites naturalmente impostos na feitura deste artigo, até porque se tratou de uma pesquisa preliminar, a fim de atender às práticas de avaliação no âmbito da Disciplina Educação e Representações Sociais conforme falamos no preâmbulo desta pesquisa, por isso, não nos foi possível realizá-la com o aprofundamento que a temática merece e requer.

Já no tocante aos resultados obtidos eles nos deram um direcionamento no que se refere às dimensões presentes no campo semântico, no sentido de que a representação social da escola se circunscreveu à prevalência dos aspectos ínsitos na dimensão pedagógica, o que torna o fenômeno observado ainda mais próximo da realidade social dos sujeitos ora pesquisados.

Urge dizer ainda que a contribuição e a relevância da pesquisa para o campo científico residem exatamente no fato de se tratar de uma área ainda nova que está em franca expansão e, por conseguinte, pouco explorada, carecendo, portanto, de que nos debruçemos com mais vagar e profundidade que o tema nos impele.

Embora saibamos da limitação a que fomos remetidos quando elegemos a temática sobre a qual discorreremos, mas é bom que se diga que em momento algum isso afetou nossa coragem de perseverar no aprofundamento dessa instigante temática e seguimos esperançosos que essa pesquisa possa contribuir efetivamente para o surgimento de novas reflexões mais abalizadas do que as nossas, despertando sobremaneira o interesse dos estudiosos a respeito da relevância da Teoria das Representações Sociais concebidas por Sérgio Moscovici e sua importância na aplicação de pesquisas em educação.

Quanto aos aspectos e critérios éticos da pesquisa, acredita-se que foram cumpridos com a exatidão necessária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIC, J. C. A Abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P., OLIVEIRA, D. C. de (Org.) **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. *In*: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31-59.
- FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. **Coleção Educação e Comunicação**. v. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. *In*: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- JODELET, D. **Lés representationssociales**. Paris: PUF, 1989.
- JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. *In*: (org.). **Les Représentations sociales**. Paris: PUP, 1989.
- JODELET, Denise. Prefácio. *In*: SA, C. P. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- MACHADO, L. B. **O que é construtivismo? Estudo de representações sociais com professores do Recife**. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2004.
- MARTINS, Gilberto de Andrade; LINTZ, Alexandre. Guia para Elaboração de Monografias e Trabalhos de Conclusão de Curso. **Tipologia de Estudos Monográficos**. ed. 1. São Paulo: Atlas, 2000.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3. ed. São Paulo: UCITEC/ABRASCO, 1994.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI. S. **La psychanalyse, son image et son public.** 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.

Recebido: 03/01/2019

1ª Revisão: 05/16/2019

Aceite final: 29/07/2019

REPRESENTAÇÕES DA ÁFRICA CONTEMPORÂNEA A PARTIR DA LITERATURA: UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES LITERÁRIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.

REPRESENTATIONS OF CONTEMPORARY AFRICA FROM LITERATURE: A STUDY ON THE CONTRIBUTIONS OF LITERARY REPRESENTATIONS TO HISTORY TEACHING.

REPRESENTACIONES DE ÁFRICA CONTEMPORÁNEA DE LA LITERATURA: UN ESTUDIO SOBRE LAS CONTRIBUCIONES DE LAS REPRESENTACIONES LITERARIAS PARA LA EDUCACIÓN DE LA HISTORIA.

Ivete Batista da Silva Almeida
ivete.almeida@ufu.br
Doutora em História Social
Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO

Os profissionais do ensino de história no Brasil, a partir dos anos 90, vêm buscando reduzir a distância entre a academia e a prática em sala de aula. É nesse contexto que um recurso tradicional do currículo, ganha nova função sob a luz da História Cultural: a literatura. Longe de se deter somente naquilo que é narrado descritivamente, a Literatura, na aula de História nos permite conduzir o aluno pela economia que rodeia o livro: elementos de produção e de apropriação, como especifica Chartier. Como estudo de caso, utilizaremos títulos da literatura contemporânea africana para trabalharmos questões como produção cultural, elementos comuns e elementos particulares de diferentes sociedades da África contemporânea. Dessa forma, a partir de obras de Pepetela (Angola) e Mia Couto (Moçambique) pretendemos apresentar uma África viva, atual, e não folclorizada. Como fundamento teórico para esta tarefa recorreremos à Teoria das Representações Sociais de Moscovici.

Palavras-chave: Literatura. História. História da África Contemporânea.

ABSTRACT

The professionals of history teaching in Brazil, since the 90s, have been trying to reduce the distance between academy and classroom practice. In this context, a traditional resource of the curriculum gains a new function under the light of Cultural History: Literature. Far from dwelling only on what is narrated descriptively, Literature in History class allows us to lead the student through the economy that surrounds the book: elements of production and appropriation, as specified by Chartier. As a case study, we will use titles from contemporary African literature to work on issues such as cultural production, common elements and particular elements of different societies in contemporary Africa. Thus, from the works of Pepetela (Angola) and Mia Couto (Mozambique) we intend to present Africa as live and contemporary rather than folklorized. As a theoretical basis for this task, we refer to Moscovici's Theory of Social Representations.

Keywords: Literature. History. African Contemporary History.

RESUMEN

Los profesionales de la enseñanza de la historia en Brasil, desde la década de 1990, han tratado de reducir la distancia entre la academia y la práctica en el aula. Es en este contexto que un recurso curricular tradicional adquiere un nuevo papel a la luz de la historia cultural: la literatura. Lejos de detenerse solo en lo que se narra descriptivamente, la clase Literatura en la historia nos permite guiar al estudiante a través de la economía que rodea el libro: elementos de producción y apropiación, como especifica Chartier. Como estudio de caso, utilizaremos títulos de la literatura africana contemporánea para abordar temas como la producción cultural, elementos comunes y elementos particulares de diferentes sociedades del África contemporánea. Así, de las obras de Pepetela (Angola) y Mia Couto (Mozambique) pretendemos presentar un África viva, actual y no folclórica. Como base teórica para esta tarea, recurrimos a la Teoría de las representaciones sociales de Moscovici.

Palabras clave: Literatura. Historia. Historia del África contemporánea.

1 INTRODUÇÃO

Desde a revolução das fontes, com a Terceira Geração da Escola dos Annales, por volta do início da década de 1970, a literatura surgiria como um importante aliado para a pesquisa em História. No capítulo “A literatura”, de autoria de Jean Starobinsky, para a obra *História, Novas Abordagens* (1976), organizada por Jacques Le Goff e Pierre Nora, a literatura apareceria como uma das artes capazes de revelar para o leitor, e para o pesquisador, um pouco sobre as possibilidades e sobre as visões de mundo de uma época.

Já a partir dos anos 90 do século XX, com o aumento do interesse por trabalhos voltados para a temática da História Cultural e das representações sociais, a literatura ganharia ainda mais relevância, assumindo um papel importante não somente na pesquisa histórica, mas também como ferramenta para o ensino de História.

A História Cultural, por sua vez, é marcada pelas parcerias que estabelece com outras áreas do conhecimento como a Antropologia Interpretativa e a Psicologia Social, com essa última, estabelece diálogo sobretudo a partir da utilização do conceito de representações sociais. Com base nos estudos de Serge Moscovici e de Denise Jodelet, a Teoria das Representações Sociais (TRS), surge no horizonte da historiografia contemporânea para auxiliar o historiador na compreensão das diferentes visões sobre a realidade:

As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade (PESAVENTO, 2012, p.39)

No caso do estudo das representações sociais e discursivas sobre da África contemporânea na literatura de autores africanos, a TRS nos coloca diante da possibilidade de irmos além do discurso dos documentos oficiais, trazendo à tona versões e representações

sobre as práticas e sensibilidades das pessoas que viveram momentos cruciais da história africana do tempo presente.

No campo da escolha dos temas e conteúdos voltados para a História da África nos currículos do ensino fundamental, no Brasil, a partir da implementação das leis 10.639/2003 e da lei 11.645/2008, um problema que se apresentava tanto para os pesquisadores quanto para os docentes de História era a dificuldade em contextualizar e representar de forma clara, o cotidiano de diferentes sociedades africanas contemporâneas para os estudantes brasileiros. O desafio era demonstrar de forma rica os diferentes modos de vida, os diferentes espaços, as diferentes tensões políticas, os diferentes costumes e valores, a partir de fontes que lhes permitissem romper com a padronização empobrecedora das representações visuais e discursivas veiculadas pelas grandes mídias. A literatura surgia, dessa forma, como um campo bastante fértil para a contextualização e a problematização das culturas africanas. Respeitando o lugar de fala dos autores, podemos tomar contato com o olhar africano sobre sua própria história, por meio da prosa e da ficção.

Acompanhando essa proposição, pretendemos, neste artigo, refletir brevemente sobre o uso da literatura como ferramenta para o trabalho com o ensino de História da África, no currículo do ensino fundamental, no Brasil.

1.1 Literatura e História

A perspectiva africana de pessoa nega que uma pessoa possa ser descrita apenas em termos de suas propriedades físicas e psicológicas. Será com referência à comunidade que uma pessoa pode ser definida. A importância da comunidade na auto definição é resumida por Mbiti: " Eu sou porque nós somos, e uma vez que somos, portanto eu sou"¹ (NUSSBAUM, 2003, p. 3).

¹ No original: "The African view of personhood denies that a person can be described solely in terms of the physical and psychological properties. It is with reference to the community that a person is defined. The importance of the community in self-definition is summed up by Mbiti: "I am because we are, and since we are, therefore I am." NUSSBAUM, Barbara. African culture and ubuntu: Reflections of a South African in America. World Business Academy. Perspectives, Volume 17, Issue 1 February 12, 2003, p. 03.

O excerto nos auxilia a entender a importância e o lugar da Literatura nos estudos de História. Muitos são os historiadores que discutem a relação entre História e Literatura, não somente no que se refere ao debate quanto à existência de uma semelhança entre as duas, em função da utilização das estruturas narrativas; mas sobretudo no que se refere à possibilidade do uso da Literatura como fonte para o trabalho com o estudo e a pesquisa em História por lhe permitir compreender um pouco mais sobre os comportamentos, e sentidos atribuídos pelos indivíduos as experiências vividas em sociedade.

Nesse debate, o tema da parcialidade do texto literário é frequentemente abordado. Para Roger Chartier (1990, p. 62-63), todo documento, seja ele literário ou de qualquer outro tipo, será sempre uma representação do real e caberia ao historiador observar exatamente os elementos que compõem essa representação particular da realidade: quais os elementos em destaque, quais os personagens selecionados, pois tais elementos nos auxiliariam no delineamento das relações e construções ligadas a uma visão da sociedade em um momento específico. Isso porque, todo tipo de texto possui uma linguagem específica, na qual foi produzido, uma estrutura e uma linguagem própria de um segmento particular de produção, que obedece a regras peculiares ao meio intelectual de onde emerge, ao veículo em que será veiculada e ao público a que se destina.

Assim,

[...] contextualizar o texto com o qual se trabalha é indispensável para elucidar o lugar em que foi produzido, seu estilo, sua linguagem, a história do autor, a sociedade que envolve e penetra o escritor e seu texto. A época, a sociedade, o ambiente social e cultural, as instituições, os campos sociais, as redes que estabelece com outros textos, as regras de uma determinada prática discursiva ou literária, as características do gênero de escrita que se inscreve no texto, são questões que permeiam o texto escrito e constroem o autor de um texto, deixando nele suas marcas (BARROS, 2004, p. 137-138)

Embora a música, o cinema e as artes plásticas também tenham apresentado, representado e interpretado a África contemporânea, cada um desses meios possui sua própria

linguagem, seus objetivos comunicacionais e seu público; escolhemos a literatura, pois, em nosso entendimento, ela auxiliaria o estudante a compor um repertório de representações mais rico, posto que ela exige uma grande articulação da imaginação, num esforço de compreender o outro, exigindo que o leitor demarque as aproximações e as distâncias entre as experiências vivenciadas por ele mesmo e pelos personagens, possibilitando ao leitor experimentar um sentimento de empatia, rompendo assim, com imagens e representações pré-concebidas e estereotipadas das mídias. Segundo Nussbaum (2003), as imagens reducionistas e estereotipadas seriam um dos principais problemas na construção das representações do Ocidente sobre a África e os africanos, sendo esse problema originado por diferentes motivos:

Em primeiro lugar, grande parte da riqueza da cultura tradicional da África é inacessível uma vez que é por via oral, em vez de escrita, viveu em vez de formalmente comunicada nos livros ou revistas. É difícil aprender sobre a distância.

Em segundo lugar, alguns líderes políticos africanos optaram por trair muitos dos princípios muito filosóficos e humanitários em que a cultura Africano se baseia e os fracassos políticos nestes países africanos tendem a manchar os pontos de vista de muitos ocidentais.

Em terceiro lugar, as pessoas no Ocidente, por qualquer motivo, receber informação negativa e limitada através da mídia – imagens de guerras étnicas, as ditaduras, a fome e a aids predominam, assim que a contribuição potencial dos valores africanos é muitas vezes perdido nestas imagens² (NUSSBAUN, 2003, p. 1).

Estabelecer contato com uma literatura de autores africanos, para a construção de uma nova representação sobre a África, torna-se fundamental para que se possa superar o reducionismo fabricado pelas imagens e representações estereotipadas sobre a história e as culturas africanas.

² No original: “Firstly, much of the richness of Africa’s traditional culture is inaccessible since it is oral rather than written, lived rather than formally communicated in books or journals. It is difficult to learn about from a distance. • Secondly, some African political leaders have chosen to betray many of the very philosophical and humanitarian principles on which African culture is based and the political failures in these African countries tend to tarnish the views of many Westerners. • Thirdly, people in the West, for whatever reason, receive negative and limited information through the media -- images of ethnic wars, dictatorships, famine and AIDS predominate, so the potential contribution of African values is often lost in these images.” NUSSBAUN, op. Cit, 2003, p.1.

Em sua obra *Orientalismo*, Edward Said (1991) discute a formação da representação estereotipada do Oriente, produzida por uma literatura de autores Ocidentais que escreviam sobre o Oriente. Partindo dos diversos estereótipos cristalizados na fala de pensadores e em obras das artes plásticas e visuais, Said promove uma reflexão sobre o conceito de cultura e sobre a possibilidade de compreendermos de fato, o que é cultura, e, principalmente, como compreender a cultura “do outro” (SAID, 1991). Romper com estereótipos reducionistas, veiculados à exaustão sobre as sociedades das Américas, da África e do Oriente, torna-se a cada dia, um desafio maior e mais árduo para o professor de História, dado o volume de imagens e produtos midiáticos que as redes digitais veiculam diariamente, sem nenhum compromisso com a pesquisa, com as fontes ou com a verdade. Todavia, sem a desconstrução desses estereótipos será impossível compreendermos as diferentes culturas dentro de sua riqueza e suas particularidades.

A literatura nos auxilia a pensar sobre as formas como os sujeitos constroem o mundo social, suas formas de representação, assimilação, solidariedade e redes sociais, dinâmicas.

1.2 Literatura como lugar de memória:

Outra característica da literatura que enriquece sua parceria com a História é sua condição de lugar de memória,

[...] os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, [...] se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de construí-los [...] (NORA, 1993, p.13).

Segundo Lebedeff (2015), o lugar de memória tem por objetivo fazer lembrar, não permitir a ação do esquecimento. Tal definição nos leva a recuperar as três dimensões do lugar de memória definidas por Nora: lugares materiais pelo fato de existirem enquanto

físicos e concretos; lugares funcionais devido ao fato de darem suporte às memórias coletivas; e lugares simbólicos que dão sentido e promulgam a memória coletiva (2015, p. 182).

Dessa forma, ao recorrermos a literatura produzida por autores contemporâneos, como por exemplo Mia Couto e Pepetela, encontramos a memória reconstruída a partir de uma narrativa que se vale do realismo, sobretudo no caso de Pepetela, e do realismo-fantástico³, no caso de Mia Couto.

A ficção e mesmo a literatura fantástica também nos revelam muito sobre o universo simbólico de uma cultura e de uma sociedade, todavia, a narrativa realista, possui um compromisso mais direto com a preservação de elementos da memória, favorecendo assim, o exercício do resgate dos significados que os eventos históricos assumem na representação do passado e do presente.

No caso da literatura brasileira, a produção dos realistas regionalistas também é frequentemente utilizada como material para o estudo da história da cultura e dos cotidianos dos sertões dos anos de 1930. Na literatura brasileira, os anos 1930 trouxeram consigo a literatura regionalista, fruto do projeto modernista, do Movimento Regionalista, de Gilberto Freyre, e também, fruto do desejo de registrar os dramas das regiões a que pertenciam, e não apenas isso, mas também uma resposta à sensível presença das secas nos jornais; com a

³ Entendemos aqui o realismo como o define Raymond Williams (1983) “um termo que descreve um *método* e uma *postura* em arte e literatura: primeiro uma excepcional acuidade na representação e depois um compromisso de descrever eventos reais, mostrando-os como existem de fato, sendo que aqui, em muitos casos, inclui-se uma intenção política WILLIAMS, R. Key words – A vocabulary of culture and society. New York: Oxford University Press, 1983, p. 259. E o fantástico como o define Todorov (1992): “Em um mundo que é o nosso, que conhecemos, sem diabos, sílfides, nem vampiros se produz um acontecimento impossível de explicar pelas leis desse mesmo mundo familiar. Que percebe o acontecimento deve optar por uma das duas soluções possíveis: ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um produto de imaginação, e as leis do mundo seguem sendo o que são, ou o acontecimento se produziu realmente, é parte integrante da realidade, e então esta realidade está regida por leis que desconhecemos (...) O fantástico ocupa o tempo desta incerteza. ” TODOROV, T. Introdução à literatura fantástica. Tradução de Maria Clara Correa Castello. 2. ed. São Paulo Perspectiva, 1992, p. 15. Versão digital.

geração regionalista o sertão – tema principal dessa geração - era representado pela seca e o sertanejo representado pelo retirante tornar-se-ão imagens definitivas do sertão nordestino.

2 AS CARACTERÍSTICAS DA ESCRITA DA LITERATURA E DA HISTORIOGRAFIA EM ANGOLA E MOÇAMBIQUE

A historiografia africana, de modo geral, segundo Paredes (2014), pode ser caracterizada a partir de alguns aspectos fundamentais: a) A historiografia de viés colonialista, fortemente marcada pelo pensamento evolucionista; b) A historiografia do contexto Pós-II Guerra, marcado pelo discurso nacionalista, marcada pelo pan-africanismo de William DuBois e pelas obras de Cheik Anta Diop e Leopold Sédar Senghor; c) A historiografia que busca as raízes culturais africanas.

No caso específico de Moçambique, Soares (2011) divide a história da construção identitária moçambicana em três períodos: do início do século até o início da luta armada em 1962; do início do conflito armado até a formação da FRELIMO (1962-1975); da formação da FRELIMO à sua transformação em partido único revolucionário (1975-1983).

2.1 A historiografia em Moçambique.

Embora cada um desses períodos tenha suas características de contexto, há pouca produção historiográfica sobre eles, e quando há, a interferências dos interesses políticos é muito nítida, praticamente destituindo o texto de sua historicidade.

Como dissemos anteriormente, a historiografia africana, de modo geral, pode ser caracterizada a partir de alguns aspectos, como a historiografia de viés colonialista, a historiografia do contexto Pós-II Guerra, marcado pelo discurso nacionalista e a historiografia que busca as raízes culturais africanas. No caso da historiografia moçambicana pode-se, segundo o Feijó e Cabecinhas (2009), dividi-la em dois períodos, quais sejam: ao longo do

Estado Novo, em que há o enaltecimento do papel civilizador do colonizador e a vocação colonial do país; após a independência, quando a historiografia procura desconstruir os paradigmas coloniais, destacando os conflitos sociais entre colonizadores e colonizados.

Todavia, chama-nos a atenção para a ausência de temas que lancem luz à aspectos que não necessariamente aqueles da trama política da história contemporânea do país. A transformação dos valores morais, a chegada e a convivência com novas religiões, a sociedade multiétnica, o drama do cotidiano durante a guerra civil, o cotidiano no pós-guerra civil, não são o foco daquela historiografia.

Tais temas ficariam a cargo da literatura. Em *O livro que era uma casa. A casa que era um país*, Mia Couto expõe a missão da literatura diante do processo de construção da história, da memória e da identidade moçambicana ao retomar a fala de Graça Machel:

Há cerca de trinta anos atrás Graça Machel – que era então Ministra da Educação – convocou um grupo de escritores para lhes dizer que estava preocupada. Estou preocupada, disse ela, estamos a ensinar nas escolas valores abstractos como o espírito revolucionário, do patriotismo, o internacionalismo. Mas não estamos a ensinar valores mais básicos como a amizade, a lealdade, a generosidade, o ser fiel e cumpridor da palavra, o ser solidário com os outros. E ela pediu-nos que escrevêssemos histórias que seriam publicadas nos livros de ensino. Graça Machel tinha a convicção que uma boa história, uma história sedutora, é mais eficiente do que qualquer texto doutrinário⁴ (COUTO, 2015, s/ página).

Tanto a fala de Mia Couto, quanto na fala de Nussbaum, que apresentamos no início deste artigo, reafirmam a existência de uma produção historiográfica deficiente, no que tange à história contemporânea de Moçambique, legando à literatura, a tarefa de apresentar ao leitor e aos estudiosos, uma apresentação das vivências de homens e mulheres moçambicanos diante do desafio das guerras e da redemocratização do país.

⁴ Discurso proferido por Mia Couto ao receber o título Doutor “Honoris Causa”, pela Universidade Politécnica de Maputo. COUTO, Mia. *O livro que era uma casa. A casa que era um país. Conti Outra. Disponível em* <<https://www.contioutra.com/o-livro-que-era-uma-casa-a-casa-que-era-um-pais-por-mia-couto/>>. Acesso em 28 fev 2019.

Reflexo do roteiro que norteia a maior parte das pesquisas em História no país, os livros didáticos moçambicanos também privilegiam a narrativa da história política, em detrimento da descrição de temas ligados à história da cultura e dos cotidianos da sociedade:

Os conteúdos programáticos do ensino da história de Moçambique, que enaltecem o papel de inúmeros moçambicanos na resistência multi-secular a um invasor estrangeiro, poderão explicar a forte associação do período colonial à ‘luta dos colonizados pela obtenção da independência’. A partir da análise dos manuais oficiais do ensino de História de Moçambique para o 4º, 5º, 6º e 7º ao de escolaridade, Adília Ribeiro (1997) fornece uma análise acerca dos fundamentos ideológicos subjacentes à versão oficial da história do país, que terá influenciado as populações mais novas nas suas construções mentais do período colonial e da independência de Moçambique. Reis e imperadores africanos, dinamizadores de movimentos (proto) nacionalistas urbanos ou da frente de libertação de Moçambique constituem heróis moçambicanos, frequentemente exaltados não só nos manuais de história, mas também nos discursos políticos, na comunicação social ou na toponímia da cidade de Maputo” (FEIJÓ; CABECINHAS, 2009, p. 41).

Entender esse contexto é importante para termos a correta dimensão do problema que se apresenta diante dos professores brasileiros de História. Não se trata apenas de uma dificuldade pontual, brasileira, no acesso à trabalhos sobre a História moçambicana por um viés cultural, na verdade, mesmo em Moçambique, com foi possível perceber, esses trabalhos pouco existem. A representação dos modos de vida e das sensibilidades da população moçambicana, diante dos eventos recentes de sua história, fica mesmo a cargo da literatura.

2.2 A Literatura em Moçambique.

Assim como em Angola, durante o século XIX, literatura e imprensa foram grandes parceiras. A literatura moçambicana foi em grande parte uma extensão da literatura portuguesa até o final da década de 1930. Pode-se afirmar, contudo que a produção literária mais autêntica surge a partir da década de 1940, em periódicos publicados por intelectuais e escritores, em geral de contestação ao colonialismo português, a exemplo do *Brado*

literário que circulou no país entre 1918 e 1974 com textos de Rui Nogar, Marcelino dos Santos, José Craveirinha, Orlando Mendes e Virgílio Lemos (JORNAL LIVRE OPINIÃO, 2016).

No caso de Moçambique, a narrativa sobre os costumes é marcada por duas obras significativas, correspondendo cada uma delas a um recorte cronológico e um contexto ideológico bastante significativo. A primeira seria “*Os usos e costumes dos Bantos*”, de 1913 de Henri Junot, que em uma narrativa, mais próxima da etnologia, descreve as experiências do viajante, de forma memorialística, desde os anos de 1890. A segunda, igualmente etnológica, “*O folclore moçambicano*”, de José Craveirinha, que reúne um conjunto de textos publicados pelo autor, no *Jornal O brado africano*, de 1952 a 1987 (PAREDES, 2014)

Entre 1964, quando do início da luta armada de libertação nacional, até 1975, quando Moçambique conquistou sua independência política, a literatura adotou a vida em uma sociedade em meio à revolução e a luta armada como principais temas. Todavia, em 1975, quando da independência, o país ainda não possuía um regime de produção e consumo de literatura internos, que atendesse às demandas de um público igualmente interno. Além dos temas como a vida em meio à revolução e a guerra civil e pós-guerra civil, a estética literária moçambicana permite ao leitor adentrar no universo dos aspectos culturais moçambicanos, sua pluralidade e tensões.

2.3 A literatura em Angola

A expressão das ideias e dos anseios dos intelectuais angolanos, antes de se fazer presente na produção literária, teve como palco de discussão a imprensa escrita. É possível rastrear a presença de produções literárias na imprensa desde o início do século XX.

Em 1901 foi publicado a *Voz d'Angola Clamando no deserto*, um volume com tiragem de 1000 exemplares, contendo artigos escritos pelos principais intelectuais angolanos da época em resposta a um artigo racista (Contra a lei, pela grei) publicado na *Gazeta de Loanda*, em que segundo [...], um colonialista expunha abertamente toda uma carga de preconceitos em relação aos angolanos, propondo a criação de uma justiça para os negros e outra para os brancos, sugerindo a substituição das penas de prisão por castigos corporais

aos negros infratores e protestando contra a condenação de brancos que ofendessem os nativos (SANTOS, 2006, p. 2).

Embora a historiografia da época não discutisse as tensões sociais entre brancos e negros em terras ocupadas pela colonização, os contos e as poesias traziam consigo os temas e os sentimentos que vinham à tona com a presença do tema da independência política um dos principais temas discutidos publicamente pela intelectualidade.

Ao pensarmos sobre o valor da literatura como fonte para a compreensão de questões das vivências e das representações dos cotidianos, almejamos transcender a narrativa que se limita a uma cronologia dos fatos políticos para adentrar no universo das relações culturais, valores, costumes, permanências e transformações. A presença de tais elementos, no caso da literatura angolana pode ser observada já no período da “quase não literatura”, um exemplo seria

O romance *O segredo da morta- romances de costumes angolezes*, de Antonio de Assis Júnior (1878-1960), publicado primeiramente em folhetins por *A vanguarda*, em 1929 e em livro em 1935. Essa obra é considerada por Rita Chaves como o texto em que se pode verificar a presença de uma atmosfera de fato angolana, que mesmo insuficiente para que se exorcizem os valores portugueses, permite que a obra seja vista como o ponto inaugural da trajetória do romance em Angola (SANTOS, 2006, p. 2).

Embora, segundo Santos (2006) o período entre 1890 a 1929 – denominado período de *quase não literatura* - correspondesse a um período de menor número de produções significativas para a literatura angolana, nos anos 30, da mesma forma em que no Brasil o movimento modernista trouxera à tona o debate sobre um nacionalismo com bases autóctones, em Angola, os escritores da década de 1930 trouxeram para sua literatura temas de crítica social ligados à sofrida realidade angolana, de povo vilipendiado por ser colonizado e também por ser negro (CAPITA, 2011). Contudo, a semelhança entre o movimento literário angolano e o modernismo brasileiro não seria fruto do acaso, a literatura modernista brasileira influenciou diretamente os escritores em Angola.

O diálogo entre as literaturas brasileira e angolana acentuava-se na década de 40 e a partir daí vai-se fortalecendo através dos textos poéticos a identidade do povo angolano. Muitos temas são comuns a essas literaturas: a valorização da natureza e a cor local. A terra é cantada nas duas literaturas, a fim de afirmarem suas nacionalidades, e os índios no Brasil, como os negros em Angola (CAPITA, 2011, p. 22).

A literatura legitimamente angolana do século XX teve como marco o ano de 1949, com a publicação de “Terra Morta”, de Castro Soromenho, que se diferenciou da literatura colonial que a antecedeu, em função da presença de elementos do neorrealismo português bem como do regionalismo brasileiro. Tal obra nasce em um período conturbado, no qual o projeto de construção do Império Colonial Português, definido no Ato Colonial de 1930, havia produzido profundas marcas e grande revolta nas colônias, uma vez que o desejo de interferir e definir padrões culturais era o coração do Ato (OLIVEIRA, 2011). Dessa forma, a literatura angolana dos anos 50 desprender-se-ia definitivamente da antiga literatura de coleta de casos e memórias antigas, como também se desprendia dos romances que apresentavam a África como cenário de aventuras exóticas. Importa aqui observar que essa literatura, que surge na década de 50, traz consigo uma narrativa de grande valor para a compreensão do contexto histórico, uma vez que valoriza o realismo – na construção de espaços, valores, cotidianos – e a crítica política e social.

2.4 A historiografia em Angola.

Quanto à produção historiográfica em Angola, segundo o historiador angolano Júlio Mendes, a historiografia angolana, mesmo em pleno século XXI, ainda estaria em dívida com seu próprio passado, pois haveria uma lacuna, separando a historiografia sobre o período colonial de uma historiografia angolana que verdadeiramente dê conta dos processos da história contemporânea do país, que nos permitiria compreender plenamente os processos e relações que envolveram os movimentos sociais e culturais da luta pela independência até a consolidação da Angola livre, conforme lemos no *Angola Press*. "Do nosso ponto de vista a temática da luta clandestina deve inscrever-se nas preocupações da historiografia angolana e nas linhas de investigação e de dissertação nas Universidades do país para que possamos resgatar e transmitir uma parte considerável de imenso patrimônio" (2005). Para o historiador

Júlio Mendes, um outro problema seria ainda a presença pequena de historiadores que se interessem por temas como a luta clandestina e a libertação nacional.

Retomando as descrições sobre as temáticas da literatura, entendemos que justamente as lutas, memórias e vivências estariam presentes nas narrativas sobre a Angola contemporânea. Portanto seria nos depoimentos, nas memórias e nas construções da ficção, que descrevem de maneira literária o contexto da contemporaneidade que poderíamos encontrar aquilo que a historiografia ainda não registrou.

3 RESULTADOS: UTILIZANDO A LITERATURA PARA ENTENDER A HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE:

3.1. As confissões da Leoa – Mia Couto

Em muitos de seus romances, Mia Couto mescla pesquisa histórica à ficção, como na trilogia *As areias do tempo* (2015-2018), em que descreve o desfecho das guerras entre os portugueses invasores e o rei Mdungazwe Ngungunyane em 1895, a partir de uma longa pesquisas em fontes históricas, como as cartas de oficiais portugueses e documentos oficiais da época. Couto utiliza também com frequência relatos de memórias e vivências, somadas à uma estrutura de narrativa fantástica, possibilitando ao leitor ao mesmo tempo, o contato com eventos documentados e os significados que estes assumiram no universo da memória e das representações das pessoas comuns.

Inspirada em uma experiência real, o mote da obra *A confissão da leoa* (2012), é o ataque de leões a uma pequena comunidade no norte de Moçambique. Entretanto, o episódio se desenvolve como pano de fundo para iluminar tanto questões existenciais, como a morte e a loucura, quanto impasses sociais e históricos ao refletir a condição da mulher e as marcas deixadas pela colonização e pela guerra.

O livro inicia com a narrativa do personagem do *escritor*, que explica com tivera contato com a história que irá nos contar:

Em 2008, a empresa em que trabalho enviou quinze jovens para atuarem como oficiais ambientais de campo durante a abertura de linhas de prospecção sísmica em cabo Delgado, no Norte de Moçambique. Na mesma altura e na mesma região, começaram a ocorrer ataques de leões a pessoas. Em poucas semanas, o número de ataques fatais atingiu mais de uma dezena. Esse número cresceu para vinte em cerca de quatro meses (COUTO, 2012, p. 7).

Ao observarmos a apresentação do espaço físico e social onde irão acontecer os movimentos da narrativa, nota-se o conjunto de elementos compositivos que constroem a representação da parte Norte de Moçambique. A escolha do Norte, área de instabilidade política, por conta da presença das guerrilhas, permite ao autor, nos colocar diante de grandes tensões políticas; a presença do colonizador e sua ação predatória de exploração de minérios, representada pelas linhas de prospecção; e a metáfora dos ataques dos leões, que em toda a narrativa ora são leões de fato, ora são a força nativa de reagir na luta por querer sobreviver. A representação construída por Mia Couto nesse pequeno excerto, nos coloca para além do factual, conferindo dimensão humana a esses personagens que irão representar uma população acuada entre diferentes medos e opressores, representados aqui pelos leões.

No decorrer da obra torna-se possível compreender um pouco sobre o sentimento de isolamento que os moradores de áreas distantes e desoladas sentem. É também possível, por meio da narrativa, observarmos a articulação entre o antigo e o moderno, na forma como algumas pessoas resistem e outras aceitam a possibilidade do sobrenatural.

Se as representações sociais têm por função “tornar o não-familiar, familiar” (MOSCOVICI, 2007), para que possamos entendê-las, torna-se fundamental reconhecermos os elementos e os processos que condicionaram a construção de tais representações, no caso da literatura de Mia Couto, podemos observar que o autor nos permite ir um pouco mais além, nos revelando mais sobre os processos de recepção e apropriação. A independência, a revolução e a relação entre a população e os guerrilheiros, nos são apresentadas a partir dos sentimentos, desejos e mágoas dos personagens. Dessa forma, as representações dos personagens sobre os eventos, nos revelam uma possibilidade de sentidos sociais que esses

eventos podem ter assumido para uma parcela da população. Ainda em outra passagem, as escolhas na composição das representações discursivas, nos revelam um pouco mais sobre os dramas das pessoas comuns em meio à guerra:

Na realidade, lá fora cresciam disparos e explosões. O padre Amoroso era solicitado para funerais cada vez mais frequentes, cada vez mais distantes. A população de Kulumani, incluindo os meus pais, há meses se transferiram para Palma. Ficaram apenas Adjiru e seus cinco irmãos. Estavam convencidos de que, por serem velhos, seriam poupados. Mas não era a idade que os salvava: eles pagavam pela sua segurança. Aquilo que caçavam era para dar aos soldados de um e de outro exército (COUTO, 2012, p. 130).

Com muita delicadeza e precisão, o autor, pela voz da personagem Mariamar, nos coloca diante da cruel situação em que se encontravam muitos daqueles que não conseguiam fugir das áreas de conflito armado: eram vítimas de violência e de extorsão, tanto por parte dos soldados do governo quanto dos que conduziam a revolta. A história oficial, registrada pelo colonizador, e depois pelo governo revolucionário nada registra a esse respeito, mas as memórias dos moçambicanos, sim. Indo muito além da mera descrição do avanço do conflito armado e seus personagens e interesses políticos e econômicos, a representação discursiva construída no texto, denuncia a situação de abandono dos velhos e dos pobres dá ao leitor, a possibilidade de compreender um pouco da dimensão de sensações, relações sentimentos experimentados por aqueles que vivenciaram as guerras no extremo norte do país.

3.2. O planalto e a estepe – Pepetela.

O livro começa com o narrador, Júlio, descrevendo onde nasceu, sua família – mãe angolana, de Huíla, Sul de Angola, onde Julio também nascera, e pai português, de Trás-os-Montes - e também, os tempos da escola.

Mais tarde, porém, ele vai descobrir que há o racismo. Sua relação com os amigos do curso de Medicina em Portugal, vai lhe colocando em situações onde sente a necessidade de se aproximar dos outros estudantes africanos, por uma questão de identidade. Após perder a

bolsa de estudos por mal rendimento no curso, resolve partir para o Marrocos junto com mais uns amigos para participar da revolução. Lá chegando, o grupo foi dividido: enquanto os mais escuros iam lutar, os mais claros iriam estudar na Europa.

Andámos uns meses por Rabat, onde havia um escritório para os movimentos das colónias portuguesas. Querendo ir lutar. Era um grupo misturado, todas as cores. Depois dividiram-nos. Os mais escuros iam combater. Receberiam treino militar na fronteira entre Marrocos e Argélia. Os mais claros tinham bolsas de países amigos, iam estudar para a Europa. A razão era não existirem condições subjectivas para os mais claros participarem na luta armada. Traduzido por miúdos, os mais claros ainda não eram suficientemente angolanos para arriscarem a vida na luta pela Nação, pelo menos havia dúvidas quanto à sua nacionalidade (PEPETELA, 2009, p. 20).

Na narrativa do personagem Júlio, é possível perceber tanto a presença da diversidade de fenótipos entre os jovens africanos que se alistavam para as guerras coloniais – na referência às cores de pele – quanto a presença da questão racial como um elemento fundamental na organização de questões objetivas da vida, demonstrando a prática da segregação mesmo entre aqueles que organizavam os movimentos armados de resistência contra os colonizadores – como era o caso do escritório marroquino em Rabat, citado no excerto). Escolher tais elementos na composição das representações discursivas, indicam-nos, não o desejo do autor descrever contextos e sentimentos presentes naquela sociedade.

Na trama, o personagem Júlio sentia-se então desiludido e humilhado. É mandado, para estudar em Moscou, na Rússia e lá resolve cursar Economia. Lá se torna amigo de um rapaz senegalês e se enamora por uma estudante da Mongólia, experiências que mais uma vez colocarão o protagonista diante de duras realidades, ligadas aos rumos socioculturais e políticos das diferentes sociedades.

Construindo uma narrativa num estilo mais realista e menos simbólico que o de Couto, Pepetela nos permite lançar a reflexão sobre o contato entre as culturas e as sociedades angolana e portuguesa, em virtude da herança cultural e política; bem como a proximidade entre Angola e Rússia, demonstrando a pluralidade e as dimensões das relações intelectuais e diplomáticas do país sob o socialismo. Além disso, questões como valores tradicionais e

modernização, identidade, etnia, sociabilidades, afinidades e sensibilidades também podem ser discutidos a partir do texto:

Acabei por reconstituir um grupo de amigos, entre os que tinham estudado no mesmo liceu do Lubango e outros, os de Luanda. Um moçambicano e um cabo-verdiano pelo meio. Com ligações mais ou menos frouxas com companheiros em Lisboa, o centro principal. Pessoas com ideias próximas, sobretudo em relação ao colonialismo, um grupo, portanto. Os livros subversivos começaram a circular, com eles poemas de gente que estava presa ou prestes a ser, ou já bazara para o estrangeiro. Havia efervescência no ar, se notava. 9...0 Suportava as aulas sem rendimento e sonhava com lutas. De libertação, pois claro. Como a dos argelinos, que tinham mandado os franceses pregar para outras paragens, na terra deles não queriam mais donos estrangeiros. Os franceses não respeitaram esses desejos, tentavam manter o império, e a guerra continuava. Li o célebre livro de Franz Fanon, médico antilhano que lutava ao lado dos argelinos e teorizou a luta de libertação. Nem sempre me entendia com ideias contraditórias existentes nos livros, pois percebia que Fanon diferia de Marx ou Sartre, sendo embora próximos (PEPETELA, 2009, p. 18 e 19).

A representação do ambiente estudantil vivenciado por um fictício jovem mestiço em 1961, em Lisboa, nos permite compreender um pouco sobre as tensões que envolviam as relações étnico-raciais do momento, bem como a questão das solidariedade e construção de uma identidade decolonial, a partir da escolha do autor em nos mostrar não apenas as ideias que surgiam, mas também os autores que as fundamentavam.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da literatura, é possível observarmos temas, valores, espaços e contextos que, cruzados com outros documentos auxiliam-nos à re-escrever a História de um grupo. O discurso e suas estruturas auxiliam-nos ainda na percepção de inclinações ideológicas presentes na fala dos personagens que representam e “delimitam a memória histórica” (Silva, 2013). Dessa forma:

[...] a narrativa se apresenta como espaço de interseção e de ultrapassagem das fronteiras, quer entre a história e a ficção, quer entre o público e o privado, em virtude de sua natureza biográfica, ainda que romanceada; transforma, pelo deslocamento ou pela combinação, os limites entre o *factum* e o *fictum* (SILVA, 2013, p. 115)

É importante lembrar que, como documento, não existe um gênero literário mais ou menos verídico. Os romances, os registros de memórias, as biografias, as autobiografias, todos eles necessitam ser analisados e confrontados para que o historiador possa se valer das pistas que tais produtos literários nos trazem sobre o presente e sobre o passado. As literaturas africanas de língua portuguesa por sua busca de uma identidade nacional no contexto das lutas contra o colonialismo, têm por característica pensar a identidade do país não como colônia, mas como nação independente. Nos casos de Angola e Moçambique, segundo Soares:

Trata-se de uma literatura de luta e conflito, uma literatura produtora e problematizadora de identidade, uma literatura que dialoga de modo ambíguo com a “tradição”, a “literatura colonial” e com o seu tempo. Uma literatura tipicamente moderna, no sentido de ser aquela que surge da contingência de um conjunto de mudanças e que expõe um sem número de conflitos e contradições (2011, p. 100).

Dessa forma, em países como Angola e Moçambique, a literatura acabou por assumir um papel muito importante, ocupando um espaço deixado pela ausência de pesquisas e trabalhos que buscassem descrever e problematizar temas como: as revoltas e suas consequências, a sociedade em meio à guerra civil, a vida pós-guerra civil, os novos e os velhos valores morais, religiosos e culturais, enfim, temas que esperamos ver futuramente também descritos e analisados pela antropologia, pela historiografia e pela etnologia.

A literatura pode ser uma útil ferramenta para salvar a experiência humana das armadilhas do esquecimento, o professor de História, sobretudo nos anos escolares, nem sempre têm à mão, a documentação historiográfica necessária para abordar de forma adequada todos os aspectos das culturas do tempo presente. Dessa forma, entendemos que a parceria com a literatura contemporânea pode não apenas recuperar a memória, mas auxiliar a história, na interpretação das representações sociais e na superação dos estereótipos, possibilitando aos estudantes a construção de um referencial discursivo muito mais rico, sobre as culturas africanas de nossos dias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGOLA PRESS – Historiografia angolana apresenta lacunas de obras e textos da luta clandestina. Reportagem, 10 de maio de 2005. Disponível em <http://www.angop.ao/angola/pt_pt/especiais/historico/angola-30-anos/2005/4/19/Historiografia-angolana-apresenta-lacunas-obras-textos-luta-clandestina,45d296d7-5b15-4175-b5b0-dea22ff8e2cb.html>. Acesso em 30 maio 2016.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especificidades e abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1 - 10/1/2003, Página 1.

BRASIL. **Decreto- LEI Nº 11.645**, DE 10 março de 2008. Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1 - 11/3/2008, Página 1.

CAPITA, Carla Monyke Pereira de Lima. **A Influência Do Modernismo Brasileiro Na Literatura Angolana**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal da Paraíba. Paraíba, 32 p. 2011. Disponível em <<http://www.cchla.ufpb.br/ccl/images/Documentos/TCCs/A%20INFLUNCIA%20DO%20MODERNISMO%20BRASILEIRO%20NA%20LITERATURA%20ANGOLANA.pdf>>. Acesso em 30 maio 2016.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

COUTO, Mia. **As confissões da Leoa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ERVEDOSA, Carlos. **Roteiro da Literatura Angolana**. Cuba, União dos Escritores Angolanos, 1985.

FEIJÓ, João; CABECINHAS, Rosa. Representações da História de Moçambique por parte de estudantes universitários de Maputo. **Anuário Internacional da Comunicação Lusófona**, v. 7, 2009, p. 37-52.

JORNAL LIVRE OPINIÃO: Ideias em Debate. Moçambique: a independência política e literária, 25 de junho de 2014. Disponível em <<https://livreopiniao.com/2014/06/25/mocambique-a-independencia-politica-e-literaria/>>. Acesso em 30 maio 2016.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; KLUG, Ramil Marlise Buchweitz; LIMA, Rosimeire Simões de. Literatura como lugar de memória: uma análise do romance Satolep, de Vitor Ramil. **Revista ANTARES**, v. 7, n 13, p. 182-198, 2015. Disponível em <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/antares/article/viewFile/2954/1844>>. Acesso em 10 maio 2018.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. -5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NORA, Pierre. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, v.10, p.7-28,1993.

NUSSBAUM, Barbara. African culture and ubuntu: Reflections of a South African in America. World Business Academy. **Perspectives**, v. 17, n. 1, p. 01-12, 2003.

OLIVEIRA, Susan A. de. Terra Morta: Perspectivas da historiografia literária e da História social de Angola. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE**, 1, 2011, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis, UDESC, 2011, p. 798-804. Disponível em

<<https://sobrecs.files.wordpress.com/2012/03/253-502-1-pb4.pdf>>. Acesso em 30 maio 2016.

PAREDES, Marçal de Menezes. A construção da identidade nacional moçambicana no pós-independência: sua complexidade e alguns problemas de pesquisa. **Anos 90**. Revista do Programa de pós-graduação em História, v. 21, n. 40, p. 131-161, 2014. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/46176>>. Acesso em 10 maio 2018.

PEPETELA. **O planalto e a estepe**. São Paulo: Leya, 2009.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SAID, Edward. **Orientalismo**: O Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Cia das Letras, 1991.

SANTOS, Donizeth Aparecido dos. O período de “Quase Não Literatura” Em Angola. **Revista Transdisciplinar de Letras, Educação e Cultura – UNIGRAN**, v. 2, n. 4, p. 01-08, 2006. Disponível em <http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n4/arquivos/v4/donizeth_O_PERIODO.pdf>. Acesso em 10 maio 2018.

SILVA, Renata Flavia da. Estação das chuvas: história e literatura na encruzilhada do romance. **Revista Mulemba**, v. 1, n. 8, p. 114 – 124, 2013. Disponível em <<https://revistas.ufrj.br/index.php/mulemba/article/view/4969>>. Acesso em 10 maio 2018.

SOARES, Eliane Veras. Literatura e estruturas de sentimento: fluxos entre Brasil e África. **Sociedade e Estado**, v. 26, n. 2, p. 95-112, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922011000200006>. Acesso em 10 maio 2018.

STAROBINSKY, Jean. A literatura. *In* : Le Goff, Jacques ; NORA, Pierre (orgs.) **História: novas abordagens**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Tradução de Maria Clara Correa Castello. 2. ed. São Paulo. Perspectiva, 1992, p. 15.

WILLIAMS, Raymond. **Key words – A vocabulary of culture and society**. New York: Oxford University Press, 1983, p. 259.

Recebido: 03/01/2019

1ª Revisão: 05/16/2019

Aceite final: 29/07/2019

**PARALIMPIADAS ESCOLARES: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DO
ESPORTE PARALÍMPICO NO RIO GRANDE DO SUL**

***SCHOOL PARALYMPICS: SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT THE
PARALLYMPICAL SPORT IN RIO GRANDE DO SUL***

***ESCUELAS PARALIMPIADAS: REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL
DEPORTE PARALIMPICO EN RIO GRANDE DO SUL***

Giandra Anceski Bataglion
giandraanceski@gmail.com

Doutoranda em Ciências do Movimento Humano pela
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Janice Zarpellon Mazo
janice.mazo@ufrgs.br

Doutora em Ciências do Desporto pela Universidade do Porto
Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

Paralimpíadas Escolares é uma competição esportiva para estudantes com deficiência, organizada pelo Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB). Na maioria dos estados brasileiros são realizadas competições seletivas visando compor as delegações que disputam a competição nacional. O objetivo do estudo é investigar que representações sociais do esporte paralímpico de alto rendimento são construídas nas/pelas Paralimpíadas Escolares no Rio Grande do Sul (RS). Para tanto, foi utilizado *corpus* documental, integrado por documentos oficiais e notícias veiculadas em mídias digitais, o qual foi submetido à técnica de análise documental. As primeiras evidências acerca do fenômeno apontam para práticas que envolveram professoras de educação física, viabilizando a inserção do RS, pela primeira vez, na referida competição nacional, com a participação de quatro estudantes. Representações sociais construídas a partir disto, culminaram na composição das seguintes ações governamentais no estado: Clínica de Esportes Paralímpicos, Festival Paralímpico e Campeonato Paradesportivo Estudantil do Rio Grande do Sul. Isto parece ter contribuído para o incremento do esporte paralímpico escolar no estado, visto que o número de participantes, a diversidade nas modalidades paralímpicas e os resultados nas Paralimpíadas Escolares foram impulsionados após a implantação das ações. Desse modo, outras representações sociais passaram a ser constituídas em torno do evento, agregando novos agentes e instituições, agindo em iniciativas que circundam a busca por atletas paralímpicos. Neste cenário, o RS alavancou o seu desempenho, com seus representantes assumindo posição de destaque e conquistando vagas para outros eventos do CPB. Evidenciamos que o fomento da iniciação esportiva de

estudantes com deficiência cresce em associações e clubes no estado, aproximando-os do alto rendimento. Por outro lado, as representações emergentes das escolas parecem enfraquecidas.

Palavras-chave: Paralimpíadas Escolares. Esporte Paralímpico. Representações Sociais.

ABSTRACT

School Paralympics is a sports competition for students with disabilities organized by the Brazilian Paralympic Committee (CPB). In most Brazilian states, selective competitions are held to compose delegations that compete for the national championship. The study aimed to investigate that the social representations of high-performance Paralympic sport are constructed in the School Paralympics, in Rio Grande do Sul (RS). Therefore, it was possible to use a documentary corpus composed of official documents and news transmitted in digital media and submitted to documentary analysis technique. The first pieces of evidence about the phenomenon point out practices involving physical education teachers, making possible the insertion of RS, for the first time, in the national competition mentioned before, with the participation of four students. Social representations built from it culminated in the composition of the following governmental actions, in the state: Paralympic Sports Clinic, Paralympic Festival, and Student Paralympics Sports Championship of Rio Grande do Sul. It has contributed to the increase of school Paralympics sport in the state since the number of participants, Paralympic modalities' diversity and results in school Paralympics boosted after the actions' implementation. Thus, other social representations began to constitute around the event, adding new agents and institutions, and acted in initiatives that surround the search for Paralympic athletes. Then, RS state leveraged its performance with representatives taking a prominent position and conquering vacancies for other CPB events. It is worth showing that the promotion of sports initiation of students with disabilities grows in associations and clubs in the state, bringing them closer to the high performance. On the other hand, emerging representations of schools appear to weaken.

Keywords: School Paralympics. Paralympic Sport. Social Representations.

RESUMEN

Paralímpicos escolares es una competición deportiva para estudiantes con discapacidades, organizada por el Comité Paralímpico Brasileño (CPB). En la mayoría de los estados brasileños, se realizan competencias selectivas para componer las delegaciones que disputan

la competencia nacional. El objetivo del estudio es investigar que las representaciones sociales del deporte paralímpico de alto rendimiento se construyan en los Juegos Paralímpicos Escolares de Rio Grande do Sul (RS). Para ello, se utilizó un corpus documental, integrado por documentos oficiales y noticias publicadas en medios digitales, que se sometió a la técnica de análisis de documentos. Las primeras evidencias sobre el fenómeno apuntan a prácticas que involucraron a docentes de educación física, permitiendo la inserción de RS, por primera vez, en la referida competencia nacional, con la participación de cuatro estudiantes. Las representaciones sociales construidas a partir de esto, culminaron en la composición de las siguientes acciones gubernamentales en el estado: Clínica Deportiva Paralímpica, Festival Paralímpico y Campeonato de Estudiantes de Paraspport de Rio Grande do Sul. Esto parece haber contribuido al aumento del deporte escolar paralímpico en el estado, ya que el número de participantes, la diversidad en las modalidades paralímpicas y los resultados en los Juegos Paralímpicos Escolares se incrementaron después de la implementación de las acciones. Por lo tanto, otras representaciones sociales comenzaron a construirse alrededor del evento, agregando nuevos agentes e instituciones, actuando en iniciativas que rodean la búsqueda de atletas paralímpicos. En este escenario, RS aprovechó su desempeño, con sus representantes tomando una posición destacada y ganando vacantes para otros eventos de CPB. Pusimos de manifiesto que la promoción de la iniciación deportiva de los estudiantes con discapacidades crece en asociaciones y clubes en el estado, acercándolos a un alto rendimiento. Por otro lado, las representaciones emergentes de las escuelas parecen debilitadas.

Palabras clave: Juegos Paralímpicos Escolares. Deporte paralímpico. Representaciones sociales.

INTRODUÇÃO

As Paralimpíadas Escolares¹ são uma competição nacional, realizadas pelo CPB, que congrega estudantes com deficiência de escolas públicas e privadas de distintas regiões brasileiras, desde o ano de 2006 (GORLA; CALEGARI, 2017). Nas regiões, o evento é

¹ É permitida a participação de estudantes com deficiência física, visual e intelectual, dos sexos masculino e feminino, na faixa etária dos 12 aos 18 anos, os quais devem estar regularmente matriculados e frequentando instituição de ensino fundamental, médio ou especial reconhecida pelo Ministério da Educação. Nas Paralimpíadas Escolares são disputadas modalidades que integram os Jogos Paralímpicos: atletismo, natação, tênis de mesa, bocha, judô, futebol de cinco, *goalball*, futebol de sete, tênis em cadeira de rodas, basquete em cadeira de rodas e voleibol sentado (COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO, 2019).

formatado por diferentes instituições e agentes que agem de modo individual e/ou coletivamente, visando à seleção daqueles que tem o melhor desempenho esportivo para disputar as competições na Paralimpíada Escolar nacional. Cabe ressaltar que a configuração do evento em âmbito regional é marcada por peculiaridades de uma conjuntura social, cultural, política e econômica.

Silva (2017) e Furtado (2017) enfocaram as Paralimpíadas Escolares como um evento circunscrito, prioritariamente, no alto rendimento esportivo, dadas as características de seleção e as intenções direcionadas à detecção de futuros talentos paralímpicos. Por sua vez, Resende (2018) ressaltou a relevância da participação dos estudantes com deficiência nesta competição, apontando influências em suas representações no que se refere a objetivos relativos à carreira paralímpica, bem como no sentimento de pertencimento social, a partir do reconhecimento como “atletas” em seu contexto. Com base nas afirmações das autoras citadas, é possível considerar as Paralimpíadas Escolares como uma das portas de entrada para o esporte paralímpico de alto rendimento.

Diante de tais considerações, pondera-se que a composição regional das Paralimpíadas Escolares no estado do RS é uma oportunidade para os estudantes com deficiência que demonstrem um desempenho muito satisfatório prosseguirem na carreira de atletas. Assim sendo, é muito provável que as Paralimpíadas Escolares no RS se constituam em uma prática, por meio da qual representações sociais (MOSCOVICI, 2015) do esporte paralímpico de alto rendimento são disseminadas e até mesmo materializadas através, por exemplo, de procedimentos e disposições que circundam o evento esportivo. Esse processo parece suceder, conforme o autor supracitado, por intermédio de uma construção permeada pela interligação de demandas e ações emergentes de agentes sociais, causando modificações em seu ambiente. Nesse caso, isto se dá não apenas pelos engendramentos de um “sistema”, mas, potencialmente, pelas ações compostas por indivíduos e/ou grupos de pertença. As

representações sociais contribuem para a “análise dos mecanismos que interferem na eficácia” destes processos, oriundos da prática social (MISSIAS-MOREIRA, 2017, p. 16).

O presente estudo tem como objetivo investigar que representações sociais do esporte paralímpico de alto rendimento são construídas nas/pelas Paralimpiadas Escolares no RS. Para tanto, trata-se de analisar um *corpus* documental em busca de representações sociais que são veiculadas através de diferentes meios e são “significadas e ressignificadas”, como refere Moscovici (2015). Conforme Jodelet (1993), as representações sociais são um contínuo movimento de apropriação da realidade social, onde os elementos psicossociais constituintes dos indivíduos são modelados e ativados. Isto é, as representações estão “presentes no interior dos indivíduos, mas com características sociais”, portanto, somente podem ser compreendidas na perspectiva da coletividade (MISSIAS-MOREIRA, 2017, p. 17).

Logo, as Paralimpiadas Escolares no RS fazem parte de um processo que é atravessado por tensionamentos entre as entidades envolvidas (CPB, secretarias, escola, dentre outras), os agentes (estudante com deficiência, professor, técnico, familiares e outros) e os meios de comunicação. De tal rede de interdependência emergem representações sociais acerca do esporte paralímpico escolar. As representações sociais são figuradas nos resultados de uma construção social que se dá a partir de indivíduos dotados de características ou interesses comuns, atuando em uma relação circunscrita na interseção da harmonia e do conflito, onde o poder, flutuante entre grupos, é constantemente anunciado.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo foi desenvolvido por meio de um *corpus* documental que contemplou documentos oficiais das Paralimpiadas Escolares, em âmbito nacional e estadual, quais sejam: projetos/planejamentos, editais, regulamentos, boletins, relatórios, atas e ofícios. Todos em

formato digital e referentes ao período de 2010 a 2018, em congruência com a primeira participação do RS nas Paralimpíadas Escolares e com a última edição do evento, respectivamente. As fontes foram obtidas a partir de acervo pessoal de chefe de delegação do RS nas Paralimpíadas Escolares². Além disso, foram utilizadas notícias veiculadas em mídias digitais: *site* do CPB, do Governo do Estado do Rio Grande do Sul e da Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (FADERS) da Secretaria de Justiça e Direitos Humanos (SJDH).

A técnica de análise documental (BACELLAR, 2010) foi empregada para a apreciação das fontes coletadas. Inicialmente, os documentos foram averiguados, considerando-se os vestígios e as suas ausências. Ao serem dispostas em categorias, as informações foram situadas em termos da conjuntura social, cultural, política e econômica de sua produção, para, então, serem decifradas a fim de se encontrar representações sociais acerca de nosso objeto de estudo. Ademais, a análise das informações incluiu o cruzamento das fontes, sendo problematizadas na medida em que encontramos confrontos entre elas. Portanto, procuramos “analisá-las no interior de discursos, de práticas e representações” (BARROS, 2012, p. 143). Nos tópicos que seguem, apresentamos os resultados e a discussão das informações coletadas e analisadas à luz da revisão bibliográfica realizada sobre o objeto de estudo e do referencial teórico das representações sociais (MOSCOVICI, 2015), encarado, aqui, “como uma forma sistematizada de interpretar a realidade”, em consonância com Missias-Moreira (2017, p. 18).

² Agradecemos ao Professor Pedro Paulo da Silva Guimarães pela cessão de fontes às autoras do estudo.

PARALIMPÍADAS ESCOLARES: um evento para os estudantes com deficiência

No ano de 2010, quando ocorreu a primeira participação do RS nas Paralimpíadas Escolares, a delegação do estado foi composta por representantes oriundos do município de Passo Fundo/RS. Foram 10 pessoas no total, sendo quatro estudantes com deficiência, que competiram na modalidade de atletismo, e seis integrantes da equipe técnica. A participação foi estimulada, especialmente, por duas profissionais que atuavam no campo do esporte paralímpico escolar daquele município, a saber: Margarete Trombini e Dóris Souza. Foi destacado em documento (PARAOLIMPÍADAS..., 2011), o esforço e a criatividade das “técnicas”, durante mais de um ano, em busca de patrocínio e apoio para oportunizar a participação dos “paratletas”. A utilização do termo “paratletas” no documento oficial é um indício de como os estudantes com deficiência, que participavam de uma competição escolar, já eram representados como atletas naquela época. A adoção deste termo suscita representações em torno de uma condição de “*status*” social (SCHMITT; BERTOLDI; ASSMANN; LEDUR; BEGOSSI; MAZO, 2017). Do mesmo modo, a expressão “técnicas” para referir as duas professoras, provoca uma representação social do esporte escolar na perspectiva do esporte de alto rendimento.

O município de Passo Fundo/RS, também atuou na viabilização desta inserção inicial por meio de apoio financeiro, cedendo as passagens aéreas para o trajeto Porto Alegre–São Paulo (ida e volta) à estudante/atletas, chefe de delegação/treinadora(s), fisioterapeuta e *staffs*, todos(as) representantes do referido município (PARAOLIMPÍADAS..., 2011). De tal modo, a primeira delegação representante do RS nas Paralimpíadas Escolares foi composta por agentes de um único município, exceto a figura da representante do estado/FADERS/SJDH³ –

³ Desde a promulgação da Política Pública Estadual para Pessoas Portadoras de Deficiência e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades, mediante o Decreto Estadual nº. 39.678, em agosto de 1999, a FADERS tornou-se o órgão público do RS responsável pela articulação do estado como gestor das políticas para esse setor social. Ademais, por meio da Lei Estadual nº 14.984, de 16 de janeiro de 2017, a Secretaria da Justiça e dos Direitos Humanos

Cláudia Alfama. Porém, não localizamos informações sobre qualquer tipo de apoio financeiro por parte do governo do estado para a delegação do RS.

A delegação do RS conquistou no atletismo duas medalhas de ouro, quatro de prata e duas de bronze, obtendo a 15ª colocação no quadro de medalhas da modalidade e a 22ª colocação na classificação geral final da competição. Esse resultado, bem como as muitas dificuldades enfrentadas pela delegação antes e durante as Paralimpíadas Escolares 2010, parece ter gerado certa pressão, a qual foi expressa em documento da FADERS/SJDH e da Fundação de Esporte e Lazer do Estado do Rio Grande do Sul (FUNDERGS)⁴, da Secretaria Estadual do Esporte e Lazer (SEL). No referido documento constam fragmentos do hino do estado do RS na construção de um discurso que afirma a envergadura dos gaúchos realizarem grandes proezas, os quais devem servir de exemplo para os demais: “Que as “FAÇANHAS” destes paratletas e das técnicas de Passo Fundo “SIRVAM DE MODELO Á TODA TERRA DO RIO GRANDE DO SUL”, por acreditarem, persistirem e buscarem, mesmo que, com todas as adversidades [...]” (PARAOLIMPÍADAS..., 2011).

Para além da mensagem acima, que também incentiva os “paratletas” e as “técnicas” a se empenharem na luta pela inclusão, o texto (PARAOLIMPÍADAS..., 2011) assinala a necessidade de “patrocínio e apoio dos gestores públicos da área do esporte do RS competentes e comprometidos com o PARADESPORTO como ferramenta de inclusão [...]”. Em seguida, apresenta “metas para a edição das Paraolimpíadas Escolares 2011”, incluindo a ampliação no número de integrantes da delegação, dos municípios e das modalidades. E, por fim, solicita a efetivação de um projeto específico no âmbito escolar, denominado de “Projeto

(SJDH) passa a denominar-se Secretaria do Desenvolvimento Social, Trabalho, Justiça e Direitos Humanos (SDSTJDH) (FADERS..., 2019).

⁴ Em 2001, pela iniciativa de professores do Departamento de Desportos (DESP), ligado à secretaria de educação do estado, junto à comunidade esportiva do estado, foi instituída a FUNDERGS, por meio da Lei n. 11.691 e do Decreto-Lei n. 41.491 de 19 de março de 2002, vinculada à Secretaria Estadual do Turismo, Esporte e Lazer do Rio Grande do Sul. Com a criação da SEL, em 2011, através da Lei n. 13.601 de primeiro de janeiro de 2011, a FUNDERGS foi atrelada a sua secretaria correlata, ou seja, a SEL, garantindo, através da Lei n. 13.704 de seis de abril de 2011, o plano de cargos e salários (HISTÓRICO..., 2011).

do Paradesporto em nível escolar como prioridade no ESTADO que QUEREMOS, PODEMOS E ESTAMOS CONSTRUINDO COMO LEGADO A ESTAS E AS PRÓXIMAS GERAÇÕES DO RIO GRANDE DO SUL” (PARAOLIMPÍADAS..., 2011).

Percebe-se que mesmo o projeto sendo direcionado para o “nível escolar” são chamados a colaborar “na luta” agentes identificados com o esporte paralímpico de alto rendimento, conforme anotado: “[...] os atletas, técnicos, guias do RS, compartilham deste objetivo. Objetivo de participar das PARAOLIMPÍADAS ESCOLARES 2011”. No entanto, mesmo buscando envolver agentes do esporte paralímpico de alto rendimento, assinala outras finalidades para além da *performance* esportiva no evento: “não somente para provar suas habilidades, possibilidades, serem heróicos, mas para mostrar à TODOS que eles existem, que pertencem à sociedade, que tem Direito à TODOS OS DIREITOS HUMANOS, como HUMANOS QUE REALMENTE SÃO” (PARAOLIMPÍADAS..., 2011).

Para além da mera participação na edição das Paraolimpíadas Escolares 2011, o texto supracitado aponta a necessidade de iniciativas com objetivos em longo prazo no estado do RS, indicando uma visão que ultrapassa qualquer solução emergencial. As fontes analisadas evidenciam a aproximação entre a FADERS e a FUDERGS, com o planejamento e a estruturação de ações, visando melhorar o panorama esportivo para os estudantes com deficiência no RS. Esta articulação entre órgãos e agentes sucedeu no ano de 2011, quando teve início novo ciclo governamental no estado e a FUDERGS passou por uma reestruturação.

De acordo com Tondin, Vidal e Feix (2014), a entidade recebeu ampla reformulação técnica e administrativa, retomando suas funções originais e qualificando a prestação de serviços. Isto se deu por meio da aprovação dos projetos de lei n. 33 e 34 de 2011, os quais trataram da estruturação funcional e administrativa da entidade, garantindo um quadro próprio de servidores: “[...] haverá condições de dotar a instituição de equipe técnica qualificada, a fim de realizar planejamento, fomento, execução e permanente avaliação de projetos voltados ao esporte e ao lazer em todo o Estado” (REESTRUTURAÇÃO..., 18 mar. 2011). Deste

modo, contratações emergenciais foram autorizadas até a realização de concurso público. Renita Dametto, então presidente da FUNDERGS, fez o seguinte depoimento em *site* do governo do estado, na ocasião da aprovação dos projetos com a nova e imediata mudança estrutural: “estaremos operando de maneira mais ágil, promovendo desenvolvimento do esporte e do lazer sem perder de vista as metas de promover inclusão social, colaborar na formação integral do cidadão e apoiar o esporte de alto rendimento” (REESTRUTURAÇÃO..., 18 mar. 2011). Nota-se no depoimento da presidente da entidade, que dentre as finalidades expostas, se fazia presente o apoio ao esporte de alto rendimento.

À vista disto, a equipe técnica foi imediatamente contratada, iniciando a execução de suas funções no âmbito do esporte e do lazer no estado. A primeira iniciativa foi o desenvolvimento da Conferência Estadual de Esporte e Lazer que teve o tema “Construindo as políticas públicas com a comunidade gaúcha” (TONDIN; VIDAL; FEIX, 2014). Com a intenção de debater com a sociedade sul-rio-grandense as demandas acerca do esporte e do lazer no estado, a conferência foi realizada, no período de nove de junho e 20 de agosto de 2011, em nove etapas sediadas em universidades ou em prefeituras de distintos municípios e regiões do estado, quais sejam: São Leopoldo, Santa Maria, Passo Fundo, Rio Grande, Lajeado, Caxias do Sul, São Gabriel, Ijuí e Porto Alegre. Os debates englobaram cinco eixos temáticos: esporte educacional; esporte rendimento; esporte e lazer; programas, projetos e eventos; Copa do Mundo de Futebol e Olimpíada 2016 (GORVERNO..., 18 ago. 2011).

No eixo do esporte educacional⁵, o documento final da conferência evidenciou demandas relacionadas à formação e à qualificação dos professores de educação física para a atuação com os conteúdos da inclusão e da diversidade cultural no viés esportivo, além de aspectos referentes à estrutura e aos recursos financeiros para a área (TONDIN; VIDAL; FEIX, 2014). Por meio da Divisão de Esporte Educacional da FUNDERGS, foram

⁵ Na Conferência, o esporte educacional foi compreendido como aquele praticado em âmbito escolar e universitário, articulando-se ao planejamento e à organização pedagógica da área da educação física escolar e, sendo apresentado, também, em termos de parceria com projetos sociais (TONDIN; VIDAL; FEIX, 2014).

estabelecidas as seguintes ações na área do esporte paralímpico: Clínica de Esportes Paralímpicos; Festival Paralímpico e Campeonato Paradesportivo Estudantil do Rio Grande do Sul (PARACERGS). Todas as ações são referidas em fontes obtidas para este estudo, como sendo integradas entre FUNDERGS/SEL e FADERS/SJDH, no intitulado “Plano RS Sem Limites”. Tais ações começaram a ser planejadas no ano de 2011, sendo colocadas em execução a partir de 2012. Logo, a delegação do RS que participou das Paralimpíadas Escolares 2011, não desfrutou das mencionadas ações, contudo, esteve presente no evento, contando com apoio da FUNDERGS, de modo que a representatividade do estado melhorou quantitativa e qualitativamente (COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO, 2019).

Até aqui buscamos evidenciar, conforme refere Missias-Moreira (2017, p. 18), que a construção de representações sociais sobre um dado objeto passa por processos de “laboração, concepção, disseminação e transformação do conhecimento partilhado em comum, no discurso trivial dos grupos sociais”. Considera-se que as ações que integraram o “Plano RS Sem Limites” modificaram as representações sociais acerca do esporte paralímpico escolar no RS. Explorar as evidências acerca destas práticas contribui para a compreensão das representações concebidas sobre elas (BOMFIM, 2018). Para fins do estudo, abordamos primeiramente a ação que esteve voltada para formação de professores, a Clínica de Esportes Paralímpicos e na sequência, ações que possuem características de eventos esportivos: o Festival Paralímpico e o Campeonato Paradesportivo Estudantil do Rio Grande do Sul.

Clínica de Esportes Paralímpicos

A partir da Conferência Estadual de Esporte e Lazer, foram identificadas as principais demandas do estado em termos da inclusão de estudantes com deficiência na prática de modalidades paralímpicas. Dentre elas, estava a capacitação e a atualização dos professores de educação física para a atuação junto a esta população. A realidade identificada por meio da

referida conferência no RS, parece se estender a outros estados brasileiros, por exemplo, São Paulo, conforme relatou o professor de educação física Vanilton Senatore, no seminário realizado na câmara de deputados, no ano de 2010. Nesse evento, que visava discutir temas relativos à educação física escolar e às modalidades paralímpicas, o professor Vanilton Senatore, na época com quase 40 anos de experiência na área do esporte adaptado, fez duras críticas à Educação Física escolar: “O aluno portador de seqüela de pólio, com paralisia cerebral, com deficiência auditiva, com baixa visão ou deficiência visual, sempre foi dispensado da aula de educação física, no Estado de São Paulo, e acho que não era diferente no restante do Brasil”. No que se refere a atuação do professor(a) afirmou que “prefere não correr riscos e manda o cadeirante que está na escola fazer um trabalhinho na biblioteca. Então, aquele menino não participa da atividade de educação física” (BRASIL, 2011, p. 44).

Notemos que, as carências relacionadas ao esporte paralímpico escolar possuem relações diretas com a educação física escolar, envolvendo reflexos da formação acadêmico-profissional dos professores que lá atuam. Com relação a esta situação, o professor Vanilton Senatore (BRASIL, 2011, p. 44) ponderou: “não adianta quereremos que o professor faça uma atividade para a qual não está preparado, se saiu da universidade sem estar formado naquilo”. Nesta conjuntura, buscando atender à demanda de capacitação, levantada na conferência, a primeira ação organizada pela FUNDERGS/SEL, por meio de sua Divisão de Esporte Educacional foram as clínicas de esportes paralímpicos.

As referidas clínicas consistiram em cursos de curta duração, tendo como objetivo fomentar a prática do esporte paralímpico na rede regular de ensino, a partir da qualificação da prática docente dos professores de educação física do estado (TONDIN; VIDAL; FEIX, 2014), se desdobrando nos seguintes objetivos específicos: a) Capacitar professores de educação física para desenvolver treinamento dos desportos paralímpicos; b) Oportunizar vivência prática das modalidades paralímpicas; c) Estimular a criatividade para adaptação de atividades e materiais de acordo com a realidade escolar dos professores; c) Identificar a

quantidade de alunos com deficiência na faixa etária de participação nas Paralimpíadas Escolares; d) Registrar as necessidades teóricas, práticas e de materiais dos professores dos municípios; e) Divulgar o calendário paralímpico do estado (RS CAPACITAÇÃO..., 2012).

Cabe referir que tais objetivos guardam similaridades com o planejamento traçado pelo CPB no projeto Paralímpicos do Futuro, desenvolvido em âmbito nacional, com a capacitação de professores de educação física como uma de suas primeiras ações. Realizadas em distintas regiões do país, as capacitações não chegaram ao RS, sendo Santa Catarina o estado sede na região sul (CONDE; SOBRINHO; SENATORE, 2006). Ademais, a estruturação desta ação parece buscar contemplar as particularidades atreladas à conjuntura regional do estado, identificando, inicialmente, as necessidades do contexto para, então, traçar ações direcionadas ao seu suprimento. Andrade, Almeida, Andrade e Monteiro (2014) corroboram com esta ideia ao mencionar que o mapeamento e a compreensão dos contextos regionais deve anteceder a implementação de qualquer ação no âmbito do esporte paralímpico escolar, pois isto dará condições para que resultados em longo prazo sejam alcançados.

Nesta perspectiva, as clínicas de esportes paralímpicos, ao emergirem como uma demanda social, foram planejadas e realizadas em seis etapas no ano de 2012. Para tanto, foram convenionados os Polos Regionais de Desenvolvimento do Esporte, consistindo em uma estratégia da SEL para o fomento do esporte e do lazer nos cenários regionais por meio do estabelecimento de parcerias com prefeituras, universidades e entidades esportivas de municípios de distintas regiões do RS. Destarte, para o desenvolvimento das clínicas, a FUNDERGS firmou cooperação com a Secretaria de Educação do estado por intermédio de suas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) (TONDIN; VIDAL; FEIX, 2014).

Utilizando a referida divisão geográfica do RS e os Polos Regionais de Desenvolvimento do Esporte, foram definidos os seguintes locais para sediarem as clínicas de esportes paralímpicos, no período de 12 de março a 15 de junho de 2012: Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) no campus da cidade de Gravataí (região 1 e 5); Escola

Municipal França Pinto em Rio Grande (região 7); Universidade de Passo Fundo (UPF) em Passo Fundo (região 4); Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) no campus da cidade de Santa Rosa (região 3); Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) em Santa Cruz do Sul (região 6); Associação Jogos da Solidariedade (AJS ALEGRETE) em Alegrete (região 2) (CLÍNICA..., 2012). Para cada edição da clínica disponibilizou-se 100 vagas, sendo permitida a inscrição de professores e acadêmicos de educação física, de instituições públicas e privadas, de forma gratuita. Cada município deveria se inscrever na clínica oferecida em sua respectiva região. Ao final da capacitação, os participantes recebiam certificado de oito horas (INFORMAÇÕES..., 2012).

Para a viabilização das clínicas, foram estabelecidas parcerias com instituições dos municípios sede de cada região, as quais forneciam espaço físico e materiais para a realização do evento. Ademais, tais instituições ficavam responsáveis por divulgar as capacitações em sua região, bem como, organizar o espaço físico, os equipamentos para o desenvolvimento das atividades teóricas e práticas, disponibilizando quatro pessoas para recepção e apoio técnico no dia do evento. Por sua vez, à FUNDERGS, cabia coordenar e executar o projeto, disponibilizando profissionais e materiais didáticos às clínicas, emitir certificados aos participantes, além de incumbir-se dos custos financeiros (RS CAPACITAÇÃO..., 2012).

É possível perceber a aproximação de órgão do estado com distintas instituições, de caráter público e privado, para a execução das clínicas. Desta maneira, evidenciamos que, para além dos órgãos estaduais, FUNDERGS, e a parceira FADERS, que estiveram à frente das primeiras ações referentes ao esporte paralímpico escolar e às Paralimpíadas Escolares no estado, outras instituições e agentes se conectaram a proposta, passando a atuar em suas configurações. Aqui, podemos observar, também, a aproximação entre distintos agentes, isto é, professores de educação física atuantes com estudantes com deficiência, e acadêmicos de cursos de educação física. Posteriormente, tais agentes atuariam ativamente nos festivais paralímpicos e no PARACERGS, visto que os objetivos das três ações possuíam articulações.

Além das parcerias supramencionadas, encontramos vestígios de apoio da entidade não governamental, RS Paradesporto⁶, à primeira edição da clínica de esportes paralímpicos, realizada em Gravataí, por meio da cedência de cadeiras de rodas específicas para a vivência prática das modalidades do atletismo e do basquete em cadeira de rodas. Ademais, a diretora esportiva da RS Paradesporto Cíntia Florit Moura, juntamente com a fisioterapeuta Valesca Fontes e Paulo José Antoni, coordenador da área de Educação Física, Desporto e Lazer, da Federação Estadual das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais do RS, esteve presente para ministrar a capacitação (RS PARADESPORTO..., 24 abr. 2012).

Os ministrantes das clínicas eram profissionais das áreas da educação física e fisioterapia que possuíam experiência na atuação com pessoas com deficiência. A abordagem de modalidades específicas, por exemplo, ficavam sob o comando de técnicos(as) ou professores que atuavam com essa população no estado. Margarete Trombini, Felipe de Oliveira e Pedro Paulo da Silva Guimarães foram outros nomes que integraram a equipe ministrante das clínicas do ano de 2012 (FUNDEGRS..., 22 mai. 2012). As clínicas possuíam duração de oito horas, incluindo a apresentação de panorama sobre o esporte paralímpico no Brasil, classificação funcional de atletas, regras dos esportes paralímpicos, adaptações para iniciação esportiva e materiais alternativos para o trabalho de modalidades paralímpicas na escola (PROJETO..., 2012). Para as modalidades de atletismo, basquete em cadeira de rodas, *goalball* e voleibol sentado, além da abordagem teórica, houve vivência prática.

Participaram, aproximadamente, 400 professores e estudantes de educação física nas seis clínicas realizadas no ano de 2012 (CLÍNICA..., 2012). Ao final de cada edição, foi realizada avaliação e elaborado documento, contendo indicação das necessidades e sugestões dos municípios envolvidos na clínica para ser entregue à SEL. Tal avaliação apontou que as clínicas foram bem sucedidas, contribuindo para a capacitação dos participantes, contudo evidenciou-se que os professores careciam de novas capacitações sobre o assunto para

⁶ A Associação RS Paradesporto foi fundada em 2005, em Porto Alegre/RS, com a finalidade de fomentar o esporte paralímpico no estado.

ampliar as possibilidades de levá-los para as suas aulas de educação física na escola (TONDIN; VIDAL; FEIX, 2014). Igualmente, o estudo de Saraiva e Levandoski (2015) identificou a demanda de professores por capacitações contínuas na área da inclusão de estudantes com deficiência, visando suprir as fragilidades provindas, em grande medida, de suas formações acadêmicas.

As clínicas de esporte paralímpico foram planejadas em articulação com o Festival Paralímpico e o PARACERGS. A sequência de desenvolvimento das ações parece envolver as seguintes finalidades: capacitar professores de educação física, de modo a estimulá-los a levar o esporte paralímpico para seus ambientes de trabalho, promovendo, especialmente, a inclusão de seus estudantes com deficiência nestas práticas. Em seguida, já com certa mobilização acerca do assunto, o Festival Paralímpico promoveria a integração entre estudantes com deficiência de distintos municípios, possibilitando, ao mesmo tempo, a prática de diversas modalidades paralímpicas em um mesmo ambiente. Durante todo este processo, a busca por possíveis representantes do estado para as Paralimpíadas Escolares era realizada. Todavia, a última ação do ano, em âmbito estadual, oportunizaria a seleção da delegação sul-rio-grandense a competir no evento paralímpico escolar nacional.

Festival Paralímpico

O Festival Paralímpico é um evento destinado à participação de estudantes com deficiência física, visual e intelectual, na faixa etária dos 12 aos 19 anos e marcado pelo caráter lúdico das atividades. Consta no planejamento do ano de 2012, os seguintes objetivos:

- Proporcionar a participação dos alunos com deficiência do estado em atividades voltadas para suas necessidades;
- Fomentar a prática das modalidades paralímpicas nas escolas e nos municípios;
- Identificar os alunos com deficiência, com potencial paralímpico com vistas a

preparar delegação que representará o estado nas Paralimpíadas Escolares; d) Estimular o gosto pela prática de atividades físicas, esportivas, de lazer; e) Desmistificar o esporte para pessoas com deficiência através da inclusão na comunidade local; e) Divulgar e democratizar o acesso ao novo Centro Estadual de Treinamento Esportivo (CETE)⁷ como espaço de cidadania e inclusão social (FESTIVAL..., 2012). De acordo com o documento oficial, o Festival Paralímpico do RS teve por finalidade conhecer e resgatar, em todo o estado, crianças e adolescentes com alguma deficiência que tivessem interesse em participar e praticar as modalidades esportivas paralímpicas desenvolvidas nas Paralimpíadas Escolares.

O primeiro Festival Paralímpico foi realizado no mês de maio de 2012 no CETE e organizado no formato de oficinas das seguintes modalidades paralímpicas: atletismo, bocha, futebol de cinco, futebol 7, *goalball*, judô, tênis de mesa e voleibol sentado. Os estudantes inscritos puderam vivenciar todas as modalidades, sendo divididos em grupos e conduzidos às distintas oficinas. As oficinas foram dirigidas por profissionais de educação física, com experiência nas modalidades ofertadas. Ademais, acadêmicos de cursos de educação física que haviam participado da clínica de esportes paralímpicos, atuaram como auxiliares nas oficinas. Deste modo, tinham a possibilidade de obter experiência prática na convivência com os estudantes com deficiência e, ao final do evento recebiam certificado referente à atividade.

A equipe organizadora objetivava a aderência de participantes de todas as regiões do estado, estimando cerca de 300 estudantes no evento (RS PARAESCOLAR..., 2012). Ainda, esperava-se que os professores de educação física que participaram das clínicas de esportes paralímpicos, estivessem estimulados a proporcionar tal experiência aos seus estudantes com deficiência, procedendo a inscrição e acompanhando eles ao evento. Para o deslocamento dos

⁷ O CETE foi instalado em uma grande área localizada na Rua Gonçalves Dias n. 628 no Bairro Menino Deus em Porto Alegre/RS, no ano de 1963. O espaço foi destinado ao fomento às práticas esportivas e de lazer à comunidade sul-rio-grandense. Em setembro de 2010, o CETE se encontrava em obras e foi interditado havendo apelo por parte da sociedade e da imprensa do estado pela reabertura. A gestão governamental que teve início no ano de 2011 realizou a revitalização do espaço, liberando-o para o uso da comunidade com o oferecimento de atividades esportivas e de lazer (HISTÓRICO..., 2011). Em vista disso, atribuiu-se, em informações veiculadas pelo governo, a denominação de novo CETE ao espaço.

inscritos até o local do evento, contava-se com a colaboração de órgãos municipais para a cedência de transporte, o que parece ter sucedido por meio de apoio das CREs. Como o evento foi realizado em dois dias, a FUNDERGS se responsabilizou por disponibilizar alojamento e alimentação aos inscritos não residentes em Porto Alegre (RS PARAESCOLAR..., 2012). Também, foram dadas camisetas e medalhas de participação a todos os inscritos, provavelmente custeadas pelo orçamento estimado no planejamento do primeiro Festival Paralímpico no valor total de R\$ 25.000,00 (RS PARAESCOLAR..., 2012).

Durante o Festival Paralímpico do RS, foi realizada reunião técnica para que, com a presença dos professores de educação física que estavam acompanhando os seus estudantes, fossem discutidas questões sobre a organização do PARACERGS do ano de 2012, bem como os critérios para a seleção dos estudantes que comporiam a delegação sul-rio-grandense às Paralimpíadas Escolares 2012. Na ocasião, foi debatido o potencial de desempenho de estudantes com deficiência, que participaram do festival, em modalidades paralímpicas específicas. Assim, foi estimulado o desenvolvimento do treinamento das modalidades, por meio de seus professores, nas instituições e municípios de origem.

Nos anos de 2013 e 2014, o Festival Paralímpico foi novamente realizado, seguindo o formato inicialmente instituído. Todavia, para além da capital Porto Alegre, na edição do ano de 2014, o evento foi desenvolvido em outros municípios, sendo estes, os mesmos que sediaram as clínicas de esporte paralímpico no referido ano. Os municípios e as instituições parceiras eram os seguintes: Uruguaiana (Região 2) na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); Santo Ângelo (Região 3) na Universidade Regional Integrada das Missões (URI); Caxias do Sul (Região 5) na Universidade de Caxias do Sul (UCS); Rio Grande (Região 7) na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) (PROJETO..., 2014). De tal maneira, as clínicas e os festivais foram desenvolvidos de forma concentrada e integrada, almejando favorecer a participação dos professores e acadêmicos de educação física em ambas as ações, possibilitando, assim, melhor articulação de suas finalidades e objetivos.

Evidenciamos que, a cada ano, as ações buscaram ampliar a formação de redes e de relações sociais no campo do esporte paralímpico escolar do RS. A aproximação com as universidades, particularmente por meio dos cursos de educação física, ao mesmo tempo em que viabilizou o desenvolvimento das ações por meio da cessão de espaços físicos, forneceu formação acadêmica. Neste sentido, a demanda por capacitação profissional na área, indicada por agentes sociais na Conferência Estadual de Esporte e Lazer, parece possuir relação, entre outros fatores, com a ausência de conteúdos referentes a esta área nos cursos de formação profissional em educação física do estado. A proposta de inserção dos acadêmicos de cursos de educação física no conjunto de ações articuladas – envolvendo teoria e prática em espaços integrados por distintos agentes (professores, acadêmicos, crianças e jovens com deficiência, entre outros) –, contribuiu para o rompimento de um modelo de formação, que pouco traduz as múltiplas possibilidades da inclusão, e colabora para as práticas dos futuros professores (POULIN; FIGUEIREDO, 2016).

Por sua vez, para que os estudantes com deficiência tenham a oportunidade de se engajar no esporte, especialmente em modalidades paralímpicas, e possam desfrutar de iniciação esportiva em idade escolar, é necessário que haja professores capacitados, oferecendo o ambiente e as condições necessárias para o desenvolvimento das potencialidades destes estudantes. Com as oportunidades adequadas ao longo de suas trajetórias, aumentam as chances de se chegar à carreira paralímpica, mas, principalmente, de alcançar a efetiva inclusão social, que passa pelo engajamento em atividades esportivas e de lazer.

Neste sentido, no estudo de Schmitt, Bertoldi, Assmann, Ledur, Begossi e Mazo (2017), o trabalho de uma professora de educação física na escola foi representado por um atleta paralímpico brasileiro de atletismo como o marco de sua trajetória na modalidade. Bertoldi, Begossi, Schmitt e Mazo (2018) corroboram, referindo que as oportunidades de iniciação esportiva na escola influenciaram na(s) prática(s) adotada(s) e nas representações que uma atleta paralímpica brasileira assumiu dela(s) na vida adulta, quando se inseriu na

modalidade do remo paralímpico. De acordo com Lins, Melo, Alves e Silva (2019), as representações do esporte para atletas com deficiência possuem relação com a sua modalidade de prática, pois estas possuem regras, valores e modos de fazer distintos. De tal forma, diferentes práticas resultam em diferentes representações sociais para o mesmo objeto, neste caso, o esporte paralímpico, influenciando na forma como este é percebido e adquire significados na realidade social.

Após o Festival Paralímpico de 2014, a avaliação realizada pela FUNDERGS identificou melhoras na quantidade e na qualidade da participação de professores e estudantes nos festivais, após sucedidas as clínicas (TONDIN; VIDAL; FEIX, 2014). As fontes obtidas acerca destes eventos indicam, com relevante frequência, o intuito pelo estabelecimento de parcerias com instituições de ensino regular e superior, associações, bem como profissionais que, atuando na área, pudessem compor a delegação do estado às Paralimpíadas Escolares. Também assinalam a intenção de divulgação da FUNDERGS, enquanto apoiadora e executora de ações no âmbito do esporte paralímpico escolar, como o Campeonato Paradesportivo Estudantil do Rio Grande do Sul (PARACERGS).

PARACERGS

Assim, como as outras ações, o PARACERGS teve seu planejamento iniciado no ano de 2011 e foi executado pela FUNDERGS no ano de 2012 no RS. Deste modo, pela primeira vez, a delegação representante do estado nas Paralimpíadas Escolares foi selecionada por meio de competição esportiva específica para estudantes com deficiência. Vale lembrar que nas edições de 2010 e 2011, as delegações foram organizadas a partir do interesse e disponibilidade de agentes envolvidos com o esporte paralímpico no estado.

Ressalta-se que a competição seletiva estadual consiste em etapa obrigatória para a inscrição dos estados nas Paralimpíadas Escolares. Andrew Parsons, presidente do CPB na época, enfatizou a exigência: “[...] O mais importante é que as delegações são por estado, vêm por intermédio da Secretaria de Educação ou Secretaria de Esporte” (BRASIL, 2011, p. 122). Todavia, há indícios de que a aplicação de tal regra foi ponderada em certas ocasiões para que as delegações de alguns estados não fossem impedidas de participar do evento. O estado do RS parece ser um desses casos, dadas as circunstâncias das duas primeiras participações. Neto, Abrahão e Moura (2017) identificaram que o estado do Rio de Janeiro também passou por tal situação. Não obstante, aos episódios de flexibilização da regra, as exigências em termos da mesma parecem ser intensificadas à medida que as Paralimpíadas Escolares se consolidaram no país. A fala de Andrew Parsons sugere a adoção de uma estratégia para engajar o poder público: “Então, “obrigamos” – entre aspas – o poder público local a atuar no movimento paraolímpico da região. E, de uma forma ou de outra, as secretarias foram trabalhando, fazendo as suas seletivas [...]” (BRASIL, 2011, p. 122).

Desta maneira, os estados são pressionados à realização de competição esportiva escolar destinada, especificamente, aos estudantes com deficiência. Ou, no caso de competições que abrangem estudantes com e sem deficiência, que sejam realizadas provas específicas, dentro das modalidades das Paralimpíadas Escolares, para os estudantes com deficiência. Antes da criação do PARACERGS, os estudantes com deficiência matriculados nas escolas do RS poderiam, a partir do interesse das instituições de ensino e de seus agentes, participar do Campeonato Estudantil do Rio Grande do Sul (CERGS) e/ou dos Jogos Estudantis do Rio Grande do Sul (JERGS) – competições esportivas escolares que envolvem estudantes de escolas privadas e públicas do estado, respectivamente. Contudo, tais competições não contemplam modalidades paralímpicas, tampouco as adaptações pertinentes ao esporte para os estudantes com deficiência.

De modo semelhante ao RS, o professor Vanilton Senatore apontou um exemplo referente ao estado de São Paulo que há mais de 65 anos realiza jogos escolares nomeados, inicialmente, de Campeonato Colegial e, hoje, Olimpíada Escolar, destinados às crianças matriculadas em escolas públicas ou privadas da rede estadual e da rede municipal. Diante dessa conjuntura, ele perguntou: “Quantas crianças com deficiências foram atingidas por esse esporte em 65 anos? Que oportunidade se deu a esse aluno?”. E o próprio professor respondeu: “Nenhuma, é claro, porque ele era dispensado da prática de educação física. Ele nem fazia educação física, como poderia chegar ao esporte escolar?” (BRASIL, 2011, p. 48).

A citação acima expressa que não basta haver competição esportiva “aberta” aos estudantes com deficiência se não forem oferecidas as condições que culminem com a sua efetiva e permanente inclusão, seja nas competições ou em outras ocasiões de prática do esporte escolar. Compreendemos que tais “condições” são instituídas em um dado contexto após passarem por longos processos e construções históricas. Então, seus agentes passam a dar sentido às práticas estabelecidas por meio de representações que constroem sobre elas. Nesta direção, o PARACERGS foi criado, também, buscando, em longo prazo, modificar a conjuntura que, assim como em outros estados, se fazia presente no RS.

O I PARACERGS sucedeu de 24 a 26 de agosto de 2012, no CETE, em Porto Alegre. Projetado com a finalidade de representar a etapa seletiva do estado para as Paralimpíadas Escolares, o I PARACERGS utilizou os mesmos objetivos e os critérios descritos no regulamento do evento nacional, como tipos de deficiência, idade, vínculo com instituição de ensino pública ou privada, reconhecida pelo Ministério da Educação; modalidades paralímpicas e regras (II JOGOS..., 2012). Esta primeira edição do evento foi realizada paralelamente ao II Jogos Abertos Paradesportivos do Rio Grande do Sul (PARAJIRGS), congregando 544 estudantes de 42 instituições de ensino localizadas em diversos municípios do estado (PARAJIRGS E PARACERGS..., 26. ago. 2012). Na ocasião foram selecionados 39 estudantes com deficiência para representarem o RS nas Paralimpíadas

Escolares 2012, os quais competiram nas seguintes modalidades paralímpicas: atletismo, bocha, judô, natação e tênis de mesa. O edital do I PARACERGS abriu inscrição para todas as modalidades que seriam disputadas nas Paralimpíadas Escolares 2012 (II JOGOS..., 2012), porém, somente as modalidades citadas obtiveram estudantes inscritos para a etapa seletiva.

Para favorecer a aderência à competição, a FUNDERGS disponibilizou alojamento e alimentação aos inscritos e seus acompanhantes, não residentes em Porto Alegre. Além disso, houve investimento financeiro em termos de recursos humanos, como profissionais de educação física, para a execução da competição. Foi estimado o valor total de R\$ 14.000,00 para a realização do evento (PROJETO RS..., 2012). Os gastos foram minimizados em razão das parcerias estabelecidas com universidades, as quais colaboraram por meio da participação de seus acadêmicos de educação física – apenas aqueles que haviam realizado as clínicas de esportes paralímpicos e atuado nos festivais paralímpicos. Agentes de associações ligadas ao esporte paralímpico no estado também foram convidados a colaborar no I PARACERGS.

Estiveram presentes no evento, membros do CPB para proceder a classificação funcional dos estudantes com deficiência. Na ocasião, Rita Montelli que, em parceria com Daniela Parizotto, atuou na classificação funcional da modalidade do atletismo, destacou a intenção do CPB em “auxiliar os estados a promover o esporte para a pessoa com deficiência” (PARAJIRGS E PARACERGS..., 26 ago. 2012). Ressalta-se que os estudantes com deficiência passaram por classificação funcional e oftalmológica durante o I PARACERGS, visando participação nas Paralimpíadas Escolares (PARAJIRGS & PARACERGS..., 2012).

A seleção dos estudantes para as Paralimpíadas Escolares 2012 foi realizada de acordo com os “índices atingidos ou destaques” nas modalidades disputadas no I PARACERGS (II JOGOS..., 2012). Assim, foram selecionados os primeiros colocados, de acordo com o número de inscrições permitidas para cada modalidade no regulamento do evento nacional. Na ocasião da competição seletiva, ainda foram pré-definidos os

professores/técnicos e demais agentes que integrariam a delegação sul-rio-grandense naquele ano.

Não houve atribuição de “campeão geral” do I PARACERGS. Todas as instituições que inscreveram seus estudantes com deficiência receberam troféu de participação no evento e os estudantes classificados no primeiro, segundo e terceiro lugares, relacionados em súmula dos jogos ou provas, foram premiados com medalhas (II JOGOS..., 2012). Eneida Feix, coordenadora técnica da FUNDERGS na primeira edição do evento destacou o PARACERGS como “a maior celebração do paradesporto em nosso estado” e acrescentou: “o RS não terá mais retrocesso, estamos construindo uma política voltada para a área e nós da FUNDERGS estamos assumindo esta responsabilidade” (PARAJIRGS E PARACERGS..., 26 ago. 2012).

Após essa primeira edição, o PARACERGS é realizado anualmente, se consolidando como a etapa seletiva do estado para as Paralimpíadas Escolares. A referida política voltada à área envolve a articulação do PARACERGS com as clínicas de esportes paralímpicos e com os festivais paralímpicos. Por este motivo, intencionalmente, estas ações foram planejadas para anteceder a referida competição, visando promover a prática das modalidades paralímpicas nas escolas e/ou em outras instituições, de modo a “preparar” os estudantes com deficiência para a competição. Em vista disso, ascendências e interrupções das duas primeiras ações ao longo dos anos, parecem causar reflexos na competição. Igualmente, o desempenho dos estudantes nas competições, em âmbito estadual e, especialmente, nacional, estimula a aderência de outros agentes e instituições ao campo do esporte paralímpico escolar no estado, incluindo professores/técnicos, estudantes com deficiência, dentre outros. Neste cenário de inter-relações, as práticas modificam as representações sociais em torno do esporte paralímpico escolar no RS, configurando, aos poucos, uma realidade em que o fenômeno extrapola o ambiente escolar e, gradativamente, se aproxima do esporte de alto rendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou investigar o esporte paralímpico escolar no RS enfocando, especificamente, como ocorreu à construção de ações que convergiram para fomentar a representação do estado nas Paralimpíadas Escolares. Para compreender o objeto de estudo, nosso olhar foi guiado pelo referencial teórico-metodológico das representações sociais. Esta empreitada foi um tanto complicada a ponto de compararmos a montagem de um “quebra-cabeça”, pois requer encontrar as peças/fontes, decifrá-las e posicionar no lugar adequado para que adquira um significado. Algumas informações foram achadas nos raros trabalhos acadêmicos sobre o assunto, outras em *sites* e fontes garimpadas e um ajuntamento em acervo pessoal. Ainda, foram localizadas pessoas que vivenciaram e/ou testemunharam o momento histórico demarcado para fins desse estudo, no entanto, as fontes orais serão utilizadas em futuras pesquisas sobre o tema, pois demandam procedimentos mais demorados, inclusive com relação aos cuidados éticos.

O tema do esporte paralímpico escolar faz parte de uma memória esportiva do tempo presente no RS. Talvez, por isso, os registros em acervos institucionais são um tanto escassos e até mesmo por motivos políticos que envolvem mudanças de governo e, muitas vezes, o apagamento de ações, por meio de diversas estratégias, das administrações anteriores. Um dos intuítos desse estudo é, além de asseverar a importância de registro, preservação e divulgação da memória sobre o esporte paralímpico nos diferentes âmbitos, alertar para os discursos circulantes que silenciam sobre a prática esportiva para crianças e adolescentes com deficiência na escola. Há indícios de como fatores políticos e, de certa forma, econômicos, influenciaram as configurações das ações dirigidas ao esporte paralímpico escolar e, inclusive, as representações que foram construídas acerca do fenômeno no contexto sociocultural do RS.

Nas distintas fontes analisadas encontramos indícios de que houve o propósito de se construir um conjunto de ações articuladas em torno esporte paralímpico escolar, de modo que pudessem, em longo prazo, se consolidar enquanto práticas socialmente adotadas nos contextos envolvidos. Para tanto, apostou-se no estabelecimento de parcerias e vínculos com órgãos e instituições situados em distintas regiões e municípios do estado. De tal maneira, para além de propor as ações, parece ter havido a intenção de compartilhamento da responsabilidade, entre estado e municípios, em termos do fomento permanente e contínuo do esporte paralímpico escolar.

Após a implementação de tais ações, mudanças ocorreram no sistema organizacional do esporte no estado, a partir de nova alteração de gestão política que se processou no ano de 2015. As ações relacionadas ao esporte paralímpico escolar, engendradas no governo anterior, parecem ter sido preservadas. Contudo, um enfraquecimento na relação estado-municípios, em termos da realização das referidas ações causou certas discontinuidades na construção do campo. Por outro lado, há evidências de incremento na participação de associações e clubes esportivos, atuando na promoção do esporte paralímpico escolar no estado, com a cedência de espaços físicos para treinamento, bem como de profissionais de educação física, atuando na iniciação esportiva de crianças e jovens com deficiência.

Desta feita, os vestígios apontam que, após ser inserido nas políticas públicas de esporte e lazer do estado, o esporte paralímpico escolar passou a contar com práticas que, no ano de 2018, posicionaram o estado entre os seis primeiros colocados na classificação geral das Paralimpíadas Escolares. Além da representatividade em termos quantitativos, as configurações do objeto no RS compuseram iniciativas (governamentais, não-governamentais e privadas), promovendo a inclusão de estudantes com deficiência em diversas modalidades paralímpicas que integram a competição nacional. No período de oito anos, após a primeira participação do estado no evento, os estudantes com deficiência do RS passaram da invisibilidade nas Paralimpíadas Escolares, para a condição de destaques na edição de 2018.

A partir do desempenho nas Paralimpíadas Escolares 2018, apenas na modalidade da natação, seis estudantes sul-rio-grandenses, vinculados à associação esportiva, foram selecionados para integrar o Camping Escolar Paralímpico⁸ 2019, além de representantes de outras modalidades disputadas. Ademais, dois estudantes foram convocados para participar da 1ª Fase de Treinamento - Seleção Sub-18 de Natação, na condição de atletas, no Centro de Treinamento Paralímpico Brasileiro, em São Paulo.

Na ocasião da finalização da competição, o governo do estado veiculou notícia em seu *site*: “Das 69 medalhas gaúchas nas Paralimpíadas Escolares 2018, 35 são de ouro, 20 prata e 14 bronze. Destas, 35 foram obtidas no atletismo, 27 na natação, uma no judô, uma na bocha, três no tênis de mesa, uma no futebol de 7 e uma no futebol de 5” (PARALIMPÍADAS..., 26 nov. 2018). Na sequência da reportagem, é possível constatar que a delegação do estado obteve medalhas em todas as provas nas quais competiu. Todavia, salvo a coordenação da delegação por órgão do estado, não são apresentados os nomes dos agentes e instituições envolvidos nas conquistas, exceto o ressaltado: “A judoca Lauren Lannes de Melo ganhou prêmio de destaque da categoria A (12 a 14 anos). O alto desempenho dos atletas gaúchos chamou atenção das seleções nacionais das modalidades”. Desse modo, nossa compreensão é que a competição Paralimpíadas Escolares, motivou o estabelecimento de práticas que suscitam nas atuais representações sociais do esporte paralímpico escolar no RS, ou seja, representações que se aproximam do esporte paralímpico de alto rendimento.

Nas fontes analisadas, evidenciamos que distintas instituições exerceram papéis na construção das representações sociais a partir das Paralimpíadas Escolares no estado do RS, estando em constante dinâmica dentro de sua configuração. Pelo fato de envolver, prioritariamente, órgãos e instituições públicas, a composição do evento foi permeada por

⁸ O Camping Escolar Paralímpico consiste na realização de duas semanas de treinamento intensivo com os estudantes que se destacam nas edições das Paralimpíadas Escolares. Neste período, os estudantes selecionados são hospedados no setor residencial do Centro de Treinamento Paralímpico Brasileiro, em São Paulo, sendo acompanhados em termos de treinamento, avaliação, alimentação e segurança (COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO, 2019). Essa ação do CPB visa à detecção de talentos paralímpicos.

interesses e jogos de poder. Ao longo do período analisado, a substituição de agentes do poder parece ter causado descontinuidades nas ações engendradas no campo do esporte paralímpico escolar no estado. Todavia, as representações construídas ao longo de um ciclo governamental, garantiram a manutenção do campo no ciclo subsequente.

Compreendemos que a partir do momento que a sociedade constrói representações sociais acerca das ações propostas, seja de caráter público ou privado, passando a “tê-las como suas”, as chances de que estas sejam interrompidas diminuem. Todavia, isto se dá após longos processos em uma construção histórica que envolve tanto interesses compartilhados quanto conflitos entre grupos sociais. Nesse sentido, nova alteração governamental sucedida recentemente, reserva expectativas sobre os delineamentos das ações no estado.

A dinamicidade que envolve a atuação de instituições na estrutura configuracional das Paralimpíadas Escolares no RS, motivou associações e clubes a adentrarem o campo do esporte paralímpico escolar no estado, os quais, atualmente, parecem representar relevantes fomentadores da iniciação esportiva de estudantes com deficiência nas modalidades paralímpicas, atuando, particularmente, na preparação destes para competições esportivas. Isto é evidenciado, por exemplo, nas edições das Paralimpíadas Escolares, onde o quantitativo de estudantes inscritos e representando associações e clubes do estado aumenta a cada edição em detrimento das representações acerca das escolas do estado, em decorrência, talvez, do enfraquecimento que se processou nas ações governamentais a ela direcionadas. Compreender se estão e como estão sendo estabelecidas relações entre estas entidades esportivas e as escolas do estado consiste nas etapas seguintes do nosso estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Andresa Caravage; ALMEIDA, Marco Bettine; ANDRADE, Douglas Roque; MONTEIRO, Carlos Bandeira. Análise documental das políticas públicas de incentivo às práticas físico-esportivas para pessoas com deficiência no Brasil: Perspectivas para as Paralimpíadas Rio-2016. **Revista Gestão e Políticas Públicas**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 106-127, jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rgpp/article/view/114318/112192>. Acesso em: 1 mar. 2019.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: Uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2. ed., 2010. p. 23-80.

BARROS, José D'Assunção. Fontes Históricas: revisitando alguns aspectos primordiais para a Pesquisa Histórica. **Mouseion: Revista do Museu e Arquivo Histórico La Salle, Canoas**, n. 12, p. 129-159, mai./ago. 2012. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/viewFile/332/414>. Acesso em: 1 mar. 2019.

BERTOLDI, Rafaela; BEGOSSI, Tuany Defaveri; SCHMITT, Beatriz Dittrich; MAZO, Janice Zarpellon. Esporte paralímpico e possíveis fatores determinantes do desempenho esportivo: Estudo de caso. **Motricidade**, Portugal, v. 14, n. S1, p. 254-262, set. 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/motricidade/article/view/14610/12552>. Acesso em: 1 mar. 2019.

BOMFIM, Natanael Reis. Representações Sociais: Elos com saberes, práticas e juventudes no espaço. **Revista de Educação do Vale do São Francisco – REVASF**, Petrolina, v. 8, n. 16, p. 127-148, mai./ago. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/262/157>. Acesso em: 1 mar. 2019.

BRASIL. **A educação física escolar especial, a inclusiva e as paraolimpíadas**. n. 435. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 191 p. Série ação parlamentar. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/5930>. Acesso em: 1 mar. 2019.

CLÍNICA de esportes paralímpicos. Porto Alegre: FUNDERGS/SEL, 2012, 31 p. [Acervo pessoal do coordenador de Divisão de Esporte Educacional da FUNDERGS no período de 2011 a 2015].

CPB. Paralimpíadas Escolares. *In*: Portal do CPB. Disponível em: <http://www.cpb.org.br/web/guest/paralimpiadas-escolares>. Acesso em: 19 fev. 2019.

CONDE, Antonio João Manescal; SOBRINHO, Pedro Américo de Souza; SENATORE, Vanilton. **Manual de orientação para os professores de educação física**: Introdução ao movimento paraolímpico. Brasília, DF: Comitê Paraolímpico Brasileiro, 2006. 1 CD-ROM.

FADERS. Histórico institucional. *In*: Portal da FADERS. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/secoes/1/1>. Acesso em: 9 fev. 2019.

FESTIVAL paralímpico 2012. Porto Alegre: FUNDERGS/SEL, 2012, 8 p. [Acervo pessoal do coordenador de Divisão de Esporte Educacional da FUNDERGS no período de 2011 a 2015].

FUNDERGS realiza Clínica Paralímpica em Passo Fundo. *In*: Portal do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 22 mai. 2012. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/fundergs-realiza-clinica-paralimpica-em-passo-fundo>. Acesso em: 5 fev. 2019.

FURTADO, Sabrina. **As ações, os projetos e o financiamento do Comitê Paralímpico Brasileiro no período de 2010 a 2015**. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47463/R%20-%20D%20-%20SABRINA%20FURTADO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1 mar. 2019.

GORLA, José Irineu; CALEGARI, Décio Roberto. O esporte como ferramenta de reconhecimento e valorização da pessoa com deficiência no Brasil. **Conexões**: Educação física, esporte e saúde, Campinas, v. 15, n. 2, p. 257-270, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8649230/16500>. Acesso em: 1 mar. 2019.

GOVERNO do estado realiza neste sábado a Conferência Estadual de Esporte e Lazer. *In*: Portal do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 18 ago. 2011. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/governo-do-estado-realiza-neste-sabado-a-conferencia-estadual-de-esporte-e-lazer>. Acesso em: 7 fev. 2019.

HISTÓRICO – Como recebemos a FUNDERGS e o CETE. Porto Alegre: FUNDERGS/SEL, 2011, [9] p. [Acervo pessoal do coordenador de Divisão de Esporte Educacional da FUNDERGS no período de 2011 a 2015].

INFORMAÇÕES gerais – Clínica de esportes paralímpicos. Porto Alegre: FUNDERGS/SEL, 2012, [1] p. [Acervo pessoal do coordenador de Divisão de Esporte Educacional da FUNDERGS no período de 2011 a 2015].

II JOGOS Abertos Paradesportivos do Rio Grande do Sul – PARAJIRGS – I Campeonato Estudantil Paradesportivo do Rio Grande do Sul – PARACERGS. Porto Alegre: FUNDERGS/SEL, 2012, 61 p. [Acervo pessoal do coordenador de Divisão de Esporte Educacional da FUNDERGS no período de 2011 a 2015].

JODELET, Denise. Representações Sociais: Um domínio em expansão. *In*: JODELET, Denise (org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: UER, 2001.

LINS, Samuel; MELO, Cynthia, F; ALVES, Sara G; SILVA, Rúben L. “Our voices, our meaning”: The social representations of sports for brazilian athletes with disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly**, United States of America, v. 36, n. 1, p. 1-19, jan. 2019. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/doi/full/10.1123/apaq.2017-0206>. Acesso em: 1 mar. 2019.

MISSIAS-MORREIRA, Ramon. Diálogos possíveis sobre a teoria das representações sociais. *In*: MISSIAS-MORREIRA, Ramon; SALES, Zenilda Nogueira; FREITAS, Vera Lúcia Chalegre de; VALENÇA, Tatiane Dias Casimiro (org.). **Representações sociais, educação e saúde: Um enfoque multidisciplinar**. Curitiba: CRV, 2017. p. 15-23.

NETO, Alvaro Rego Millen; ABRAHÃO, Bruno Otávio de Lacerda; MOURA, Diego Luz. Os megaeventos esportivos na agenda das políticas para a educação física escolar no estado do Rio de Janeiro. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 4, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/41509/pdf>. Acesso em: 1 mar. 2019.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: Investigações em Psicologia Social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

PARAJIRGS & PARACERGS – Programação. Porto Alegre: FUNDERGS/SEL, 2012, [1] p. [Acervo pessoal do coordenador de Divisão de Esporte Educacional da FUNDERGS no período de 2011 a 2015].

PARAJIRGS e PARACERGS terminam no CETE. *In*: Portal do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 26. ago. 2012. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/parajirgs-e-paracergs-terminam-no-cete>. Acesso em: 5 fev. 2019.

PARAOLIMPIADAS Escolares 2011 – Etapa Nacional. Relatório [da] SJDH e [da] SEL. Porto Alegre, 2011, 20 p. [Acervo pessoal do coordenador de Divisão de Esporte Educacional da FUNDERGS no período de 2011 a 2015].

PARALÍMPIADAS Escolares 2018 encerra com alto desempenho gaúcho. *In:* Portal do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 26 nov. 2018. Disponível em: <http://cultura.rs.gov.br/paralimpiadas-escolares-2018-encerramento>. Acesso em: 18 fev. 2019.

POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Formação inicial de professores para atuarem no contexto das diferenças. **Revista de Educação do Vale do São Francisco – REVASF**, Petrolina, v. 6, n. 11, p. 64-78, dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/37/44>. Acesso em: 1 mar. 2019.

PROJETO Festival Paralímpico. Porto Alegre: FUNDERGS/SEL, 2014, [2] p. [Acervo pessoal do coordenador de Divisão de Esporte Educacional da FUNDERGS no período de 2011 a 2015].

PROJETO RS paraescolar 2012. Porto Alegre: FUNDERGS/SEL, 2012, 7 p. [Acervo pessoal do coordenador de Divisão de Esporte Educacional da FUNDERGS no período de 2011 a 2015].

REESTRUTURAÇÃO da FUNDERGS é aprovada na assembleia. *In:* Portal do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 18 mar. 2011. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/reestruturacao-da-fundergs-e-aprovada-na-assembleia>. Acesso em: 7 fev. 2019.

RS CAPACITAÇÃO 2012. Porto Alegre: FUNDERGS/SEL, 2012, 6 p. [Acervo pessoal do coordenador de Divisão de Esporte Educacional da FUNDERGS no período de 2011 a 2015].

RS PARADESPORTO apoiou Clínica Paralímpica. *In:* Portal da FADERS. Porto Alegre, 24 abr. 2012. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/portal/index.php?id=noticias&cod=2458>. Acesso em: 5 fev. 2019.

RS PARAESCOLAR 2012. Porto Alegre: FUNDERGS/SEL, 2012, 8 p. [Acervo pessoal do coordenador de Divisão de Esporte Educacional da FUNDERGS no período de 2011 a 2015].

SARAIVA, Joelma Ferreira; LEVANDOSKI, Gustavo. Adversidades encontradas pelos profissionais da educação frente aos alunos com deficiência visual. **Revista de Educação do Vale do São Francisco – REVASF**, Petrolina, v. 5, n. 7, p. 47-58, mar. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/119/103>. Acesso em: 1 mar. 2019.

SCHMITT, Beatriz Dittrich; BERTOLDI, Rafaela; ASSMANN, Alice Beatriz; LEDUR, Josiana Ayala; BEGOSSI, Tuany Defaveri; MAZO, Janice Zarpellon. Representações sociais sobre saúde de atletas paralímpicos brasileiros. *In:* MISSIAS-MORREIRA, Ramon; SALES,

Zenilda Nogueira; FREITAS, Vera Lúcia Chalegre de; VALENÇA, Tatiane Dias Casimiro (org.). **Representações sociais, educação e saúde: Um enfoque multidisciplinar.** Curitiba: CRV, 2017. p. 171-184.

SILVA, Evelyn Andressa Gavioli da. **Projeto Paralimpíadas Escolares: Intenção, evolução, articulações e contribuições ao paradesporto educacional brasileiro.** 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47150/R%20-%20D%20-%20EVELYN%20ANDRESSA%20GAVIOLI%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1 mar. 2019.

RESENDE, Mariana Corrêa de. **Análise do perfil psicológico de participantes brasileiros de paradesporto em nível escolar: Motivação e resiliência.** 2018. 96 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2018. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/ppgpsi/Publicacoes/Dissertacoes/Mariana%20Correa%20de%20Resende.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2019.

TONDIN, Gilmar; VIDAL, José Rogério; FEIX, Eneida. **Esporte e lazer no Brasil: Divisão de responsabilidades entre os entes federativos.** Porto Alegre: CORAG, 2014.

Recebido: 03/01/2019

1ª Revisão: 05/16/2019

Aceite final: 29/07/2019

**A REPRESENTAÇÃO DA FELICIDADE NA SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA**

THE REPRESENTATION OF HAPPINESS IN CONTEMPORARY SOCIETY

***LA REPRESENTACIÓN DE LA FELICIDAD EM LA SOCIEDAD
CONTEMPORÁNEA***

José Benedito de Almeida Júnior
jbeneditoalmeida@gmail.com

Pós-Doutor e doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP)
Instituto e Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia
(UFU).

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar a representação da felicidade na sociedade contemporânea. Na introdução, identifica no status social a principal motivação da felicidade, no entanto, mais do que atingir o status em si, a imagem que ele projeta é o verdadeiro motivo. Assim, o status social está diretamente ligado à capacidade de consumo, por isso, a propaganda de serviços e bens explora ao máximo esta ansiedade. Desta forma, a representação da felicidade como status e capacidade de consumo gera o efeito de um adoecimento psíquico coletivo, como se tem observado em nossa sociedade com doenças psicológicas que se tornaram epidêmicas. Na primeira parte, demonstra que as sociedades grega e romana, pela visão dos filósofos, também apresentava este problema e isto resultava num fenômeno semelhante ao descrito acima. Na segunda parte, demonstra que nossa sociedade tem pouca autoconsciência de suas ilusões, por isso, utilizamos o olhar alheio para compreendermos a origem deste adoecimento psíquico coletivo. Por fim, na terceira parte, ainda com a ajuda dos filósofos, especialmente Cícero e Sêneca, demonstra que o autoconhecimento é o melhor meio de defesa contra esta pressão pelo status e pelo consumo, para tanto, formula o conceito de vida autêntica considerando-a como um processo dinâmico de autoconhecimento.

Palavras-chave: Felicidade. Sociedade. Autoconhecimento. Vida autêntica.

ABSTRACT

This article aims to analyze the representation of happiness in contemporary society. In the introduction, it identifies in social status the main motivation of happiness, however, rather than attaining status itself, the image he projects is the true motive. The social

status is directly linked to the capacity of consumption, therefore, the advertisement of services and goods exploits to the maximum this anxiety. In this way, the representation of happiness as status and capacity for consumption generates the effect of a collective psychic illness, as has been observed in our society with psychological diseases that have become epidemic. In the first part, it demonstrates that Greek and Roman societies, in the view of philosophers, also presented this problem and this resulted in a phenomenon similar to that described above. In the second part, it shows that our society has little self-awareness of its illusions, so we use the other's gaze to understand the origin of this collective psychic illness. Finally, in the third part, still with the help of the philosophers, especially Cicero and Seneca, it demonstrates that self-knowledge is the best means of defense against this pressure by status and consumption, for it, formulates the concept of authentic life considering it as a dynamic process of self-knowledge.

Key-words: Happiness. Society. Self knowledge. Authentic life

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar la representación de la felicidad en la sociedad contemporánea. En la introducción, identifica el estatus social como el motivo principal para la felicidad, pero en lugar de alcanzar el estatus en sí, la imagen que proyecta es el motivo verdadero. Por lo tanto, el estatus social está directamente relacionado con la capacidad de consumo, por lo que la publicidad de servicios y bienes explota esta ansiedad al máximo. Así, la representación de la felicidad como estatus y capacidad de consumo genera el efecto de una enfermedad mental colectiva, como se ha observado en nuestra sociedad con enfermedades psicológicas que se han convertido en epidemia. En la primera parte, demuestra que las sociedades griegas y romanas, desde el punto de vista de los filósofos, también presentaron este problema y esto dio lugar a un fenómeno similar al descrito anteriormente. En la segunda parte, demuestra que nuestra sociedad tiene poca autoconciencia de sus ilusiones, por lo que usamos los ojos de los demás para comprender el origen de esta enfermedad psíquica colectiva. Finalmente, en la tercera parte, aún con la ayuda de filósofos, especialmente Cicerón y Séneca, demuestra que el autoconocimiento es el mejor medio de defensa contra esta presión por el estatus y el consumo, para eso, formula el concepto de vida auténtica considerándolo. como un proceso dinámico de autoconocimiento.

Palabras clave: Felicidad. Sociedad. Conocimiento de sí mismo. Auténtica vida.

INTRODUÇÃO

O modelo de felicidade que a nossa sociedade impõe é a causa do adoecimento psíquico vivenciado por ela mesma. Do ponto de vista filosófico o que chamamos de adoecimento é o esquecimento de si, uma vida totalmente voltada para o mundo exterior. Não vamos nos aventurar, neste trabalho, a analisar este fenômeno do ponto de vista dos termos técnicos da moderna psicologia. Pautaremos nossa análise de um ponto de vista essencialmente filosófico. Alguns filósofos antigos nos ajudarão a entender o processo por nós vivenciado hoje, especialmente, Epicuro, Cícero e Sêneca, pois eles insistem numa mesma ideia de que o conhecimento de si deve ser um alvo constante na existência humana.

A imagem social ou o status que se deseja projetar é o principal valor que motiva as ações e, por outro lado, também pode levar ao esquecimento de si, pois o olhar do outro e o discurso alheio sobre si acabam sendo mais determinantes nas escolhas das pessoas do que suas próprias tendências e desejos. Em nossa sociedade, o status social está associado a três outros elementos: as riquezas, o poder e a fruição de prazeres. O domínio ou a posse destes três elementos representa, em nossa sociedade, a demonstração de que uma pessoa é feliz. Em geral, diz-se que há uma oposição entre o ter e o ser, mas ela não esgota a complexidade da imagem social de felicidade. Não basta ter poder, riquezas e prazer, é preciso que se diga isso publicamente e, mais ainda, é preciso que haja o reconhecimento público destas posses para que a pessoa goze de um status social invejável.

Em nosso tempo, este processo é intensificado pelo capitalismo que transforma tudo em mercadoria, o prazer, o lazer, o status social etc. Ocorre que, em outras sociedades, muito anteriores ao capitalismo este fenômeno já era observado e podemos ter conhecimento dele a partir das obras de alguns filósofos gregos e romanos. Como veremos adiante, eles também percebiam que os valores que ocupavam a maior parte do tempo das pessoas eram estes acima

descritos, isto é, a direcionavam para um mundo onde parecer era mais importante do que ser. Não basta ter – seja lá o que for – se isto não for motivo do olhar alheio, as aparências se tornam mais importantes do que as coisas, de fato, são. Este processo, observado contemporaneamente e entre os antigos provoca o fenômeno do adoecimento da alma.

As ilusões da felicidade

No inúmeras obras Platão elabora suas reflexões sobre o problema da felicidade, No *Filebo*, por exemplo, há uma teoria sobre a natureza do prazer. Em diálogo com seus contemporâneos afirma que há três tipos de prazeres: os puros, os mistos e os impuros, estes últimos devem ser evitados porque, no final das contas, provocam mais sofrimento do que os deleites proporcionaram. Neste mesmo sentido, questiona aqueles que acreditam serem as riquezas, e os bens que elas permitem adquirir, uma fonte segura de prazer. No *Górgias* diz-nos Platão:

A conclusão estritamente necessária, Cálicles, é que o indivíduo moderado, tal como exibido em nossa exposição, sendo justo, corajoso e religioso constitui o **homem** perfeitamente bom; que tudo o que o homem bom faz, ele o faz bem e admiravelmente, e o que faz bom é admirável e feliz, enquanto o homem mau é vicioso e infeliz (PLATÃO, 2008, 507 c).

O homem que vive na felicidade saberá dar valor exato aos bens materiais, ao prazer do corpo e cultivará os bens da alma. Quem cultiva somente os bens materiais e os prazeres mistos e impuros será infeliz, porque viverá em eterno sofrimento pela ausência do que não tem, uma vez que as riquezas podem perder-se, os prazeres do corpo se esvaem e não controlamos as opiniões alheias. Ora, se Platão, assim como Aristóteles, Demócrito e outros filósofos deste período escreveram tais palavras é porque seus contemporâneos, tal como os nossos, consideravam a capacidade de possuir como sinônimo de felicidade. Por isso,

acreditamos que mais do que um fruto do capitalismo, tal ideia é resultado da vida em sociedades urbanas, com sistemas políticos complexos e pautadas pelo comércio.

No período helenístico esta concepção de felicidade continua. Destacaremos alguns excertos das obras de três dos mais importantes filósofos deste período: Epicuro (241 a.C. – 270 a.C.), Cícero (106 a.e.c – 43 a.C.) e Sêneca (4 a.C. – 65 d.C.).

Em sua *Carta sobre a felicidade (A Meneceu)* analisa a relação entre desejo e prazer. Ele distingue os desejos naturais necessários e os não necessários daqueles que seriam desejos inúteis. Os naturais devem ser atendidos porque são fundamentais para nossa existência, tais como descansar, beber, comer, dormir etc. Sobre os desejos naturais, mas não necessários, cremos que se refere especialmente ao desejo sexual, ele, como celibatário acreditava que era um desejo que provinha da própria natureza, mas não era fundamental para a existência. Os desejos inúteis são aqueles que surgem em decorrência dos valores sociais e, ao final das contas, provocam mais sofrimento do que o prazer que proporcionaram.

Epicuro, elabora uma obra filosófica pautada pelo princípio do prazer, isto é, o hedonismo. Porém, para ele, o conceito de prazer não tem o mesmo significado que para o senso comum, pois não sentir dor - *aponia* - e ter a alma tranquila já são um prazer inestimável. Para tanto, é preciso que se conheça a natureza do mundo e do ser humano de tal forma a não se deixar abalar pelos acontecimentos, manter o máximo possível a alma imperturbável, diante dos bons ou maus acontecimentos; a isto ele chama de *ataraxia*: a imperturbabilidade da alma. Por isso, seu conceito de prazer nada tem a ver com o que pensavam seus contemporâneos. Em suas palavras:

Quando então dizemos que o fim último é o prazer, não nos referimos aos prazeres dos intemperantes ou aos que consistem no gozo dos sentidos, como acreditam certas pessoas que ignoram o nosso pensamento, ou não concordam com ele, ou o interpretam erroneamente, mas ao prazer que é a ausência de sofrimentos físicos e de perturbações na alma. Não são, pois, bebidas nem banquetes contínuos, nem a posse de mulheres e rapazes, nem o sabor dos peixes ou das outras iguarias de uma mesa farta que tornam doce uma vida, mas um exame cuidadoso que investigue as causas de toda escolha e de toda

rejeição e que remova as opiniões falsas em virtude das quais uma imensa perturbação toma conta dos espíritos (EPICURO, 2002, p. 43-45).

Marco Túlio Cícero também aborda o problema da felicidade e, a despeito de sua discordância das teses de Epicuro e, muitas vezes também, de Platão, no final das contas suas concepções são bastante semelhantes. Enquanto Epicuro tinha por principais atividades a docência em sua escola o Jardim e escrever livros sobre sua doutrina, bem como cartas aos seus discípulos e amigos, Cícero ocupou altos cargos em Roma, em especial, o de cônsul. Também, como homem de grandes posses, administrou sua riqueza. Assim, não exerceu a docência, mas por meio de seus livros, formulou e divulgou sua doutrina sobre ética, política, retórica dentre outros temas.

Tal como filósofos anteriores acreditava que havia uma relação de dependência entre virtude e felicidade, isto é, que era impossível a quem pratica o mal ser feliz e, por outro lado, quem pratica o bem não pode deixar de ter, senão, felicidade. Tal tese é estranha aos nossos olhos hoje e era também aos olhos de seus contemporâneos. A ideia central deste argumento é a de que, quem pratica o mal, o faz porque tem uma alma perturbada, ao passo que, aquele que recebe o mal, apesar do sofrimento físico e também talvez psíquico, está em posse de decidir se sofrerá ou não, principalmente se, graças ao estudo da filosofia, aprender a direcionar-se por si mesmo, não se deixando levar pelas críticas ou elogios alheios.

Assim, o filósofo não se deixa levar pela opinião alheia e mantém-se firme em seus propósitos, para tanto, conhecendo bem a natureza do mundo e a do ser humano, pode evitar o medo comum que nos deixa vulneráveis à opinião alheia:

Porque uma vida feliz é o quinhão de uma alma tranquila, na qual não irrompe nenhum desses movimentos impetuosos que desordenam a razão. Pode não ser infeliz um homem que teme a dor ou a morte, uma vez que amiúde experimentamos a primeira e que continuamente estamos ameaçados pela segunda? [...] Quem quer que seja de uma coragem à prova das mais cruéis injúrias da sorte, sendo, por conseguinte, invulnerável ao medo e à tristeza, e que, ademais, tenha calcado a cupidez e a volúpia,

como é que este não seria feliz? Ora, suposto que a virtude pode levar qualquer homem a encontrar-se em tal situação, como não teria ela todo o necessário para nos proporcionar uma felicidade perfeita? (CÍCERO, 2005, p. 19).

O tema consequente à virtude é a moderação. Desde Demócrito, passando por Platão, Aristóteles e inúmeros outros filósofos o tema da moderação está diretamente relacionado ao dos desejos, dos prazeres, logo, ao da felicidade. A questão, no entanto, é dar um tratamento filosófico ao tema de tal modo que o termo moderação ganhe uma dimensão reflexiva e não fique apenas no nível do discurso do senso comum, tal qual vimos com termos como desejos e prazeres. Sobre a moderação podemos destacar a opinião de Lucius Amadeus Sêneca, que, tal como Cícero, além de ser homem de muitas posses, também ocupou magistraturas importantíssimas em Roma. Questionavam-lhe o fato de se dizer um estoico e, ao mesmo tempo, ser homem rico e poderoso, enquanto um dos seus mestres mais importantes, Sócrates, renunciou as magistraturas e sequer cobra por seus ensinamentos.

Sêneca, afirmará que sendo ele um homem de posses e de poder deveria assumir suas responsabilidades ao invés de fugir delas, seria essa uma atitude pouco digna de um filósofo. O destino colocou-lhe nestes caminhos e, se de fato fosse um filósofo, não deveria fugir dos encargos que sua condição lhe impunha, pois ela em nada modificaria seu modo de pensar. Enfim, a moderação o conduz a fazer uso das riquezas e do poder e não ser usado por eles como se fosse um marionete do destino. Em determinado trecho de seu pequeno texto *Da felicidade*, ao responder um interlocutor que o questionava criticamente afirma:

Deves saber que o valor não é idêntico para nós. Para mim as riquezas, se as perdesse, não me diminuiriam em nada, apenas elas seriam reduzidas. Tu, ao contrário, ficarás abatido, sentindo-te como que privado de ti mesmo, caso te abandonem. Para mim, as riquezas têm certo valor, para ti, têm um valor imensurável. Assim, as riquezas pertencem a mim, no teu caso, tu estás subordinado a elas.” (SÊNECA, 2012, p. 38)

Dirá Sêneca que, evidentemente, é mais fácil viver neste mundo sendo que rico do que miserável, mas a felicidade não se relaciona com isto, pois há uma diferença entre aquilo que é da essência do ser humano e o que lhe é accidental, as riquezas exteriores e a imagem social que se deseja projetar são deste segundo grupo. A atual psicologia do trabalho, especialmente na obra de Christophe Dejours, demonstram com base em dados quantitativos de estudos de caso que os ganhos com um determinado trabalho não são fator de motivação, mas de condicionamento. Desta forma, se alguém se submete a um determinado trabalho para o qual não tem aptidão ou nenhum prazer em realiza-lo e o faz somente pelo ganho financeiro que terá, em pouco tempo, desenvolverá doenças psicossomáticas em decorrência de um trabalho desmotivante. A carga psíquica do trabalho deve permanecer negativa para que ele seja de fato um trabalho realizador, motivante.

Daqui surgem novas questões: então, como saber se estamos motivados para uma determinada função? Como saber se fruímos com moderação, e logo sabedoria, das riquezas, do poder e dos prazeres ou se somos arrastados por eles? Tais questões, pretendemos responder nos itens a seguir.

A representação da felicidade e o adoecimento psíquico

Não foram poucos os filósofos que identificaram na forma de ser da nossa sociedade uma espécie de violência simbólica que corrói a saúde da psique – e do corpo – por meio de valores que vão sendo classificados como certos, desejáveis, obrigatórios. Estes valores são representados simbolicamente por meio de imagens, especialmente nos meios de comunicação. Se fizermos um balanço acurado destas imagens veremos que elas reproduzem exatamente o que os filósofos estudados neste trabalho destacaram. Estas imagens associam à noção de felicidade as riquezas ou capacidade de consumo; a fruição de prazeres, por exemplo

de lazer, alimentos, bebidas etc e, por fim, associam o status social consequente da capacidade de consumo e da demonstração de felicidade decorrente do que se compra, do que se frui ou se tem. Especialmente propagandas de automóveis associam seu produto não à satisfação ou conforto do consumidor, mas principalmente, à imagem social que a posse de determinado automóvel projeta. Enfim, o status social é o objetivo final da vida no capitalismo, pois ele é sinônimo de felicidade.

O melhor modo de observarmos este processo perverso que leva ao adoecimento psíquico em nossa sociedade é olhar pela perspectiva do olhar do outro: como somos vistos, nós de sociedades urbanas, de políticas complexas e pautadas pelas relações de consumo. Antes de nos lançarmos neste olhar alheio sobre nós, vejamos uma lúcida consideração de Hannah Arendt sobre a felicidade nos moldes de hoje. Em *A condição humana* Hannah Arendt (2007) observa: “A universal exigência de felicidade e a infelicidade tão comum em nossa sociedade (que são apenas os dois lados da mesma moeda) são alguns dos mais persuasivos sintomas de que já começamos a viver numa sociedade operária que não tem suficiente labor para mantê-la feliz.” (p.146)

Nesta obra, Arendt faz uma análise das diferentes concepções de felicidade tanto para o artífice e o homem de ação – que são categorias criadas para ela que se encaixam na história ocidental. Sendo que somente o *animal laborans* tem uma exigência de ser feliz, o que o leva a se deparar, constantemente, com o outro lado desta moeda, a infelicidade. Ainda que do nosso ponto de vista os conceitos de homem de ação, artífice e *animal laborans* não sejam concretas o fato muito bem identificado pela autora é que há uma exigência de felicidade em nossa cultura e tal exigência foi apropriada pelo marketing: é possível vender esta urgência de ser feliz, fazer com que objetos e situações sejam símbolos da felicidade. Mais importante do que a felicidade em si, é a imagem pública de felicidade que se deve – em virtude da exigência que recai sobre nós hoje – dar mostras.

Nossa cultura vista pelo olhar alheio, pode nos dar uma ideia mais adequada de alguns elementos que nos parecem naturais, mas são criações culturais. Iniciemos por um relato histórico. Há um relato do diálogo entre um marinheiro francês e um ancião tupinambá que retrata, muito bem, algumas ações insanas que, nos parecem lógicas ou naturais, porém nos causam enormes desconfortos físicos e psíquicos. Quando o ancião estava perguntando sobre a necessidade de os franceses levarem tanta madeira daqui para sua terra, recebeu como explicação a importância do comércio e o enriquecimento que ele proporciona. Então, refletindo, tece suas considerações:

- Mas este homem tão rico de que me falais, não morre?

- Sim, disse eu, morre como os outros.

Mas os selvagens são grandes discursadores e costumam ir em qualquer assunto até o fim, por isso perguntou-me de novo: - e quando morrem para quem fica o que deixam? - Para seus filhos, se os têm, respondi; na falta desses, para os irmãos ou parentes mais próximos. - Na verdade - continuou - o velho que, como vereis, não era nenhum tolo - agora vejo que vós outros *maírs* sois grandes loucos, pois atravessais o mar e sofreis grandes incômodos, como dizeis quando aqui chegais, e trabalhais tanto para amontoar riquezas para vossos filhos ou para aqueles que vos sobrevivem! Não será a terra que vos nutriu suficiente para alimentá-los também? Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que depois de nossa morte a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso descansamos sem maiores cuidados (MELATTI, 1993, p. 199-200).

Um relato bem mais recente, porém não menos preciso, pode ser encontrado na obra *A queda do céu* (KOPENAWA, ALBERT, 2015) na qual encontramos as narrativas e reflexões de Davi Kopenawa sobre a afirmação de sua identidade yanomani e o quanto a cultura branca é predatória em relação aos povos com os quais teve contato. Os brancos, quando em contato com outros povos, procuram apagar suas identidades, com base em ideias do que é ontologicamente certo e o que é errado. Tal postura adoece profundamente a alma.

Quando me tornei um homem, outros brancos resolveram me dar um nome mais uma vez. Dessa vez, era o pessoal da Funai. Começaram a me chamar de Davi "Xiriana". Mas esse nome não me agradou. "Xiriana" é como são chamados os Yanomani que vivem no rio Uraricaá, muito distante de onde eu nasci. [...] Meu último nome, Kopenawa, veio a mim muito mais tarde,

quando me tornei mesmo um homem. Esse é um verdadeiro nome yanomani. Não é nem nome de criança nem um apelido que outros me deram. É um nome que ganhei por conta própria (KOPENAWA, ALBERT, 2015, p. 71)

Mais adiante, Davi Kopenawa relata o episódio no qual foi enviado pela Funai para localizar os corpos de quatro grandes homens yanomani que haviam sido assassinados por garimpeiros. Sentindo medo e raiva ele enfrentou as dificuldades e cumpriu a missão. A seu favor estavam os espíritos xapiri que foram os responsáveis por nomeá-lo da seguinte forma:

Deram-me esse nome, Kopenawa, em razão da fúria que havia em mim para enfrentar outros brancos. O pai de minha esposa, o grande homem de nossa casa de *Watoriki*, ao pé da montanha do vento, tinha me feito beber o pó que os xamãs tiram da árvore *yãkoana hi*. Sob efeito do seu poder vi descer em mim os espíritos das vespas *kopena*. Disseram-me: “Estamos com você e iremos protegê-lo. Por isso você passará a ter esse nome: Kopenawa” (KOPENAWA, ALBERT, 2015, p. 71 - 72)

Este é um excelente exemplo de vida simbólica, isto é, uma vida na qual a orientação moral não é somente organizada pela razão ou por leis, mas por valores transcendentais que auxiliam o processo identitário, fenômeno este que a sociedade capitalista perdeu de modo tão intenso que até mesmo suas religiões não conseguem mais cumprir esta função de oferecer outros referências para a formação do indivíduo e, como veremos adiante, para o processo de autoconhecimento. A sociedade moderna, na expressão de Carl Gustav Jung, ainda não se deu conta, completamente, do quanto seu racionalismo destruiu sua capacidade de interagir com o universo simbólico ou numinoso: o mundo dos mitos e dos sonhos. Desta forma, supondo que valores da modernidade podem substituir os mitos e que os sonhos nada significam, as pessoas desta sociedade ficam à mercê do submundo psíquico, vivendo um fenômeno de desorientação e dissociação intensos. Um exemplo disto é a violência em nossa sociedade, não somente a física, mas a violência econômica contra os mais pobres, praticada pelas grandes empresas com apoio nos sistemas políticos de gestão pública. Ora este processo que

vivemos cotidianamente é também vivido por outros povos, quando em contato com a civilização moderna ou ocidental. Segundo Jung (1992, p. 94) os antropólogos descreveram, muitas vezes, “o que acontece a uma sociedade primitiva quando seus valores espirituais sofrem o impacto da civilização moderna. Sua gente perde o sentido da vida, sua organização social se desintegra e os próprios indivíduos entram em decadência moral”.

A civilização ocidental, no entanto, ainda não tem exata consciência deste processo, por considera-lo natural e, também, por considerar que é o modelo de humanidade. No filme *Matrix* (1999) há uma cena significativa: o agente Smith quer acesso à cidade de Zion, para tanto, interroga o revolucionário Morpheus e, em determinado momento, afirma a este que e diz que a humanidade não é como um mamífero, mas uma espécie de vírus, que depois de exaurir os recursos do hospedeiro se retira em busca de outro. Ora, ele descreve o comportamento do capitalismo moderno e o chama de humanidade. Será que, de fato, podemos considerar que tupinambás, yanomamis, zulus e milhares de outros povos apresentam este mesmo comportamento predatório? O homem moderno, considerando-se a humanidade projeta em outros sua própria doença social que provoca reflexos em cada um de seus indivíduos.

A vida autêntica

Uma das formas de a sociedade capitalista tornar as pessoas dependentes de seus signos de felicidade, ou seja, pelo status social que ocupam em decorrência do que podem comprar, é o esquecimento de si. Há tanta informação, tantas ofertas e tantas possibilidades que a pessoa esquece o que ela deseja ou o que lhe causa prazer de fato, esqueci de suas próprias tendências e segue aquilo que parece lhe dar mais status diante do olhar social. Além disso, há uma pressa instalada em nosso modo de viver que gera

muita ansiedade o que é melhor para a o sistema de produção e consumo, pois quanto menos tempo temos para pensar, mas nos deixamos levar pelas coisas exteriores e menos prestamos atenção em nós mesmos. Sêneca já advertia este fenômeno mesmo em seu tempo:

Todos os homens, caro Galião, querem viver felizes, mas, para descobrir o que torna a vida feliz, vai-se tentando, pois não é fácil alcançar a felicidade, uma vez que quanto mais a procuramos mais dela nos afastamos. Podemos nos enganar no caminho, tomar a direção errada; quanto maior a pressa, maior a distância (SÊNECA, 2012, p. 7).

Como vimos anteriormente, não é somente o capitalismo que criou este mecanismo, senão as lições dos filósofos da antiguidade de nada nos serviriam, porém, o que este sistema econômico faz é elevar exponencialmente os valores impostos como corretos a tal ponto de provocar o fenômeno deste esquecimento. Por isso, algumas lições destes filósofos valem a pena ser conhecidas pelo leitor moderno uma vez que parecem ter sido escritas para nós. Insistirei num certo número de citações, porque acredito que os textos deles possuem mais força do que nossas paráfrases.

Na história da filosofia ocidental Sócrates é um dos primeiros a demarcar esta percepção de que a vida nas cidades deveria ser orientada pelo conhecimento de si e não somente pelo conhecimento – muitas vezes falso – do mundo exterior. Na obra *A apologia de Sócrates* Platão descreve o que seria a ciência e a missão do mestre. Segundo o relato, um amigo de Sócrates, chamado Querefonte, consultou o Oráculo de Delfos para saber qual era o homem mais sábio da Grécia e a resposta foi, como se sabe, Sócrates. Ao ser informado da mensagem do oráculo entendeu que deveria toma-la a sério e descobrir o significado destas palavras, uma vez que ele percebia que, em vários assuntos, não era o mais sábio dos homens. Assim, começou a conversar com outros que possuíam determinados conhecimentos para saber, afinal de contas, porque era mais

sábio. Ele descobre, então, que não é o mais sábio por causa da quantidade de assuntos que domina, mas é o mais sábio simplesmente porque descobre o mais importante dos conhecimentos: a própria ignorância. Reconhecer a própria ignorância é o maior dos conhecimentos.

No século XVIII o filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau escreveu um ensaio denominado *Discurso sobre a origem da desigualdade*. Logo no início adverte o leitor que o menos avançado e o mais útil de todos os conhecimentos é o do próprio homem. Juntando sua perspectiva social e a individual de Sócrates podemos dizer que o conhecimento mais importante é autoconhecimento ou vida autêntica. Esta não é, como se poderia imaginar, um conjunto de palavras-chave que descreveriam a complexidade do ser no mundo, mas um conhecimento dinâmico, de auto reflexão sobre si, sobre o mundo e a sociedade. O tempo todo é preciso reconhecer a ignorância sobre si mesmo.

Destacaremos as considerações de Cícero e Sêneca sobre a necessidade do autoconhecimento, sua importância como o mais útil de todos os conhecimentos que possamos ter. Em Cícero, na obra, *Dos Deveres* lemos:

Por isso cada um perscrute o próprio gênio, fazendo uma rigorosa tabela de suas virtudes e vícios. [...] Cuidemos, então, de devotar-nos, com preferências, às coisas para as quais temos maior aptidão. Se a necessidade nos leva a lidar com coisas estranhas a nossas tendências, então devemos usar da maior cautela, reflexão e diligência de modo que, se não podemos fazê-lo de modo perfeito, ao menos que não seja extravagante (CÍCERO, 2008, p. 121).

Do mesmo modo que Cícero, Sêneca também insiste no autoconhecimento como principal dos saberes. Em suas palavras: “Que o homem não se deixe corromper nem dominar pelas coisas exteriores e somente olhe para si mesmo, que confie em seu espírito e esteja preparado para o que o destino lhe envie, isto é, que seja o próprio artífice da vida” (SÊNECA, 2012, p, 17). A cadeia lógica de argumentos é, portanto: a felicidade depende da virtude, esta do autodomínio e, este, por sua vez, do

autoconhecimento que é dinâmico, precisando sempre ser reavaliado para saber se não estamos nos deixando levar por desejos impostos pela própria sociedade.

É neste sentido que criticamos boa parte dos manuais de autoajuda que abundam no mercado editorial. Em geral, dizem que a realização dos desejos depende de autodisciplina e oferecem vários métodos orientados pela neurolinguística para que se consiga obter os resultados almejados. Não há uma análise sucinta da origem destes desejos, muito menos das consequências de se atingir estes resultados. Numa sociedade como a nossa, pautada pelo poder de consumo e pelo status social que ele proporciona há uma chuva de objetos e situações que nos são oferecidas como signo da conquista daqueles objetivos, justamente para que não se tenha tempo para pensar, fazendo com que a pessoa esqueça de si.

O caminho do autoconhecimento é também uma senda misteriosa, uma mistagogia de si. Nas sociedades que vivem seus mitos há muitos meios para proporcionar estas experiências, como vimos nas experiências e reflexões de Davi Kopenawa. No nosso caso, o homem moderno está praticamente abandonado à própria sorte, pois suas religiões se racionalizaram ou se tornaram tão materialistas quanto qualquer empresa, isto é, perderam a capacidade de oferecer a experiência viva de uma existência simbólica; daí ele depender dos manuais de autoajuda que são apenas mais uma parte desta engrenagem.

Conclusão

Cada sociedade possui suas próprias características culturais, sempre múltiplas e dinâmicas. Assim, os valores morais são representados por meio de signos demarcam o sentimento de pertencimento e o lugar social que se ocupa. Neste trabalho, discutimos a representação da felicidade em nossa sociedade que está, via de regra, associada a imagem de felicidade que se pode projetar para o mundo. Esta imagem depende, portanto, do status social que se demonstra ter e este, por sua vez, da capacidade de consumo. Este modelo, bem sabemos, causam inúmeros problemas coletivos, como a violência generalizada que vivemos e problemas individuais de transtornos que se tornam verdadeiras epidemias, como a síndrome do pânico, bulimia, depressão e, no caso das universidades, os suicídios cada vez maiores.

O autoconhecimento como forma de se atingir uma vida autêntica é visto, pelo comum dos leitores, como um autodomínio da razão sobre os sentimentos e desejos. Assim, os filósofos são vistos como autores que defendem uma vida austera, sem prazeres e sem alegrias. Grande engano! Nem de longe é isso que encontramos nos clássicos. A filosofia de Epicuro, por exemplo, é uma filosofia do prazer: o hedonismo, evidentemente, não o prazer que se quer demonstrar viver, uma fruição constante das sensualidades, mas um prazer real. Um dos diálogos mais interessantes de Santo Agostinho, que infelizmente não pudemos explorar neste trabalho, é o *Sobre a Felicidade* o qual se passa durante as comemorações de seu aniversário em meio ao convívio de familiares e amigos, bem como de refeições. Vejamos, pois, a opinião de Sêneca sobre este assunto:

Cumprir folgar o espírito: repousado, levanta melhor e mais enérgico. [...] Há larga diferença entre afrouxar e soltar. Os legisladores instituíram dias de festa a fim de que os homens se reunissem para se divertir em comum, interpondo aos trabalhos a necessária interrupção; e os grandes varões tomam todos os meses alguns dias de férias, outros ainda os dividiam entre o ócio e as atividades [...] É preciso ser indulgente com o espírito e dar-lhe, de tempos em tempos, um

repouso que lhe sirva de alimento e restauração. É preciso também passear por espaços abertos, para que o espírito se fortifique e se eleve a céu livre em pleno ar; algumas vezes um passeio, uma viagem ou uma mudança de região darão vigor, ou mesmo um banquete e uma bebida em doses mais generosas (SÊNECA, 1994, p. 71).

A questão é, portanto, desenvolver o discernimento para entender que a noção de prazer e de felicidade em nossa sociedade tornou-se doentia. Este discernimento é o que chamamos de vida autêntica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, H. **Condição humana**. Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CÍCERO. **Dos deveres**. Tradução: Luiz Feracine. São Paulo: Escala, 2008.

CÍCERO. **Virtude e Felicidade**. Tradução: Carlos Ancêde Nougé. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EPICURO. **Carta sobre a felicidade (A Meneceu)**. Tradução: Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

JUNG, Carl G. (org.) **O homem e seus símbolos**. Trad. Maria L. Pinho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomani**. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MELATTI, Júlio Cesar. **Os Índios no Brasil**. São Paulo: Hucitec. Brasília, UNB, 1993.

PLATÃO. **Diálogos**. Tradução: Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2008.

SÊNECA. **Da felicidade**. Tradução Ellen Itanajara Neves Vranas. Porto Alegre: L&PM, 2012.

SÊNECA. **Sobre a tranquilidade da alma**. Tradução J. Rodrigues Seabra Filho. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

Recebido: 03/01/2019

1ª Revisão: 05/16/2019

Aceite final: 29/07/2019



e-ISSN: 2177-8183

**REVISITANDO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS POR ALUNOS E DOCENTES DE
UM INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FLUMINENSE**

***REVISITING THE SOCIAL REPRESENTATIONS BY STUDENTS AND TEACHERS
OF INSTITUTE OF EDUCATION FLUMINENSE***

***REVISIÓN DE REPRESENTACIONES SOCIALES POR ESTUDIANTES Y
PROFESORES DE UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN FLUMINENSE***

Luiz Fernandes da Costa

luiz.fernandes2008@hotmail.com

Doutorando em Epistemologia e História da Ciência – UNTREF - AR
Faculdade Machado de Assis (FAMA) – Rio de Janeiro

RESUMO

Este estudo procurou conhecer indícios das representações sociais de formação para o magistério elaboradas por professores e alunos concluintes de Curso Normal Médio. A coleta de dados foi realizada em instituição localizada na cidade do Rio de Janeiro, inaugurada em 1959, ainda hoje considerada referência no ensino. A coleta de dados compreendeu atividades de observação nas dependências do instituto, registradas em diário de campo reflexivo, e aplicação de um teste de associação livre a 66 professores e 188 formandos em 2009. A partir da expressão indutora “formação para o magistério” os participantes associaram três palavras, expressões ou frases que lhes ocorriam quando aquela foi mencionada. Solicitou-se também que justificassem as palavras escolhidas. As palavras evocadas foram submetidas ao software EVOC que identifica os possíveis elementos do núcleo central(NC) considerando a frequência(F) e a ordem média(OME). O NC da representação social de “formação para o magistério” para aos professores é composto pelos elementos ‘compromisso, vocação e educação’; para os formandos, os elementos são ‘educação, responsabilidade e vocação’. Identificadas essas centralidades, buscou-se entender o conteúdo das representações recorrendo-se às justificativas elaboradas pelos participantes. O resultado da pesquisa surpreendeu ao pesquisador. Todavia a partir de 2012 começa a se desvelar a partir de novos profissionais que chegam ao instituto e não concordam com o modelo de formação de professores, gerando um certo conflito. Em 2015 ocorre o desfecho quando o investigador descobre que a profissionalização do curso se dá através de livros de autoajuda, confirmando efetivamente para esse a veracidade da investigação.

Palavras-chave: Representações Sociais. Curso Normal. Formação Docente. Revisão. Confirmação.

ABSTRACT

This study sought to find evidence of social representations of training for the teaching profession elaborated by teachers and students of the Normal Course. Data collection was carried out in an institution located in the city of Rio de Janeiro, inaugurated in 1959, still considered a reference in education. Data collection included observation activities at the institute's premises, recorded in a reflective field diary, and application of a free association test to 66 teachers and 188 students in training in 2009. From the inductive expression "training for teaching", the participants associated three words, expressions or phrases that occurred to them when that one was mentioned. They were also asked to justify the chosen words. The evoked words were submitted to the EVOC software that identifies the possible elements of the central nucleus (CN) considering the frequency (F) and the mean order (OME). The NC of the social representation of "training for teachers" is composed of the elements 'commitment, vocation and education'; already for students in training, the elements are 'education, responsibility and vocation'. Identifying these centralities, we sought to understand the content of the representations using the justifications elaborated by the participants. The research results surprised the researcher. However from 2012 begins to be clarified from new professionals who arrive at the institute and do not agree with the current training model, generating a certain conflict. In 2015, the outcome occurs when the researcher discovers that the professionalization of the course is given through self-help books, effectively confirming the truth of the investigation.

Keywords: Social Representations. Normal Course. Teacher Training. Review. Confirmation.

RESUMEN

Este estudio buscó encontrar evidencia de las representaciones sociales de la formación del profesorado preparadas por docentes y estudiantes de secundaria. La recolección de datos se realizó en una institución ubicada en la ciudad de Río de Janeiro, inaugurada en 1959, que aún hoy se considera una referencia en educación. La recopilación de datos comprendió actividades de observación en las instalaciones del instituto, registradas en un diario de campo reflexivo, y la aplicación de una prueba de asociación gratuita a 66 maestros y 188 estudiantes en 2009. De la expresión inductiva "capacitación para la enseñanza", los participantes asociaron tres palabras, frases o frases que se les ocurrieron cuando se mencionó eso. También se les pidió que justificaran las palabras elegidas. Las palabras evocadas se enviaron al software EVOC que identifica los posibles elementos del núcleo central (NC) considerando la frecuencia (F) y el orden promedio (OME). El CN de la representación social de la 'formación docente' para docentes se compone de los elementos 'compromiso, vocación y educación'; Para los alumnos, los elementos son 'educación, responsabilidad y vocación'. Al identificar estas centralidades, buscamos comprender el contenido de las representaciones utilizando las justificaciones elaboradas por los participantes. El resultado de la investigación

405

sorprendió al investigador. Sin embargo, a partir de 2012 comienza a desvelarse de los nuevos profesionales que vienen al instituto y no están de acuerdo con el modelo de formación del profesorado, generando un cierto conflicto. En 2015 se produce el resultado cuando el investigador descubre que la profesionalización del curso es a través de libros de autoayuda, lo que confirma efectivamente la veracidad de la investigación.

Palabras clave: Representaciones sociales. Curso normal Formación del profesorado. Revisión. Confirmación

INTRODUÇÃO

A Escola Normal detentora de menor prestígio entre as agências credenciadas na formação de professores em nível médio para atuar nas séries iniciais da educação básica, tem merecido pouca consideração pelo órgão legislativo da educação nacional. Isso se transformou na principal causa das sucessivas mudanças ocorridas a partir de 1997.

Desde que foi criada sobrevive a um sistema de descontinuidade, que se agravou a partir das orientações da LDB (BRASIL, 9394/96). Em 2002, a proposta de reformulação do Ensino Normal endossou em seu artigo 62 a provisoriedade que caracteriza este tipo de formação. Já a Reorientação Curricular para a Escolas do Curso Normal (SEE/RJ, 2005) é uma referência para a prática de professores. Nela, além de serem apresentadas propostas e sugestões ligadas à atividade docente, que evidenciam preocupação com o conhecimento didático-pedagógico, é delineado o perfil do professor formador em nível médio.

Entretanto, as muitas reorientações curriculares ocorridas na década de 1990 originaram mudanças de conteúdos, reduziram a carga horária de disciplinas nucleares e acrescentaram mais um ano ao curso para implementar 800h/a de Práticas Pedagógicas, o que provocou novos posicionamentos dos professores frente ao ensino das disciplinas. Soma-se a esses fatores o prenúncio do fim dessa modalidade de ensino, o que já é praticado por alguns estados brasileiros, como por exemplo: Ceará, São Paulo, Minas Gerais e Goiás (MONTEIRO; NUNES, 2007).

O curso Normal vem perdendo a sua identidade como agência formadora. É o que se

constata com o recebimento de novos professores, que não se dão conta de que apesar da escola ser um estabelecimento de nível médio, sua proposta de trabalho é específica: formar professores. Nesse aspecto se percebe diferentes visões sobre a formação docente em nível médio, o que revelou a necessidade de investigar as representações sociais de formação para o magistério elaboradas por professores e alunos concluintes do curso, com a finalidade de compará-las. Para esse alcance adotou-se uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico já que se pretendia resgatar as representações sociais de professores e alunos em torno do tema Formação para o Magistério.

Conhecer as representações de formação para o magistério elaboradas tanto por professores como por alunos de uma instituição cinquentenária, ganha relevância porque vai ao encontro dos saberes partilhados por esses grupos. Tais saberes geram atitudes, crenças e instituem valores que norteiam as práticas pedagógicas efetivadas em sala de aula e, conseqüentemente, o trabalho docente. Como a identidade, a formação e trabalho docente são aspectos intimamente relacionados, compreender a formação docente é compreender, também, estes dois outros aspectos (MAIA, 2009).

A Teoria das Representações Sociais permite compreender os sentidos atribuídos à formação e à natureza dos obstáculos que professores e, possivelmente futuros professores, encontrarão para realizar seu trabalho. Isso decorre do fato de que as práticas educativas se realizam em consonância com as representações sociais e vice – versa, tornando possível sua identificação por meio do discurso desses profissionais, suas concepções e ações que interferem na formação dos alunos.

De forma que as representações sociais possibilitam a compreensão do pensamento social, quer nos seus pontos de convergência ou divergência, sendo por isso classificada por Moscovici (2003, p.43) como “a faculdade humana mais comum” que nasce a partir da comunicação. O autor considera que elas são definidas como conhecimentos organizados e partilhados por um grupo atendendo a sua própria realidade. Sua estrutura e partilha se dá

durante as comunicações interpessoais dos grupos, que guiam comportamentos e práticas sociais de forma a dar visibilidade a escala de valores de um indivíduo ou de uma coletividade. O que também pode ser considerado como fenômeno específico de um determinado grupo social que tem um modo particular de compreender e se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como senso comum. A representação social é de algo e de alguém (MOSCOVICI, 1978; 1981).

Nessa pesquisa optou-se por trabalhar com a abordagem estrutural, que é um dos desdobramentos da Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Jean Claude Abric. Arruda (2002) observa que a abordagem estrutural se dá no campo semântico, onde se encontram diferentes métodos que dão significados às palavras segundo suas associações.

De acordo com a Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 1994) a representação social de um objeto está estruturada por meio de um núcleo central e um sistema periférico. O núcleo central (NC) é rígido e impede mudanças ocasionais na estrutura, por isso o núcleo central é determinado “de um lado pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com esse objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo” (ABRIC, 1998, p.31).

No entanto Abric adverte que o fato de um elemento sobressair em relação aos demais não é suficiente para garantir a centralidade, mas se além dessa evidência der significado à representação, será um elemento do núcleo central. Trata-se do sistema mais estável da representação, sendo diretamente responsável pela sua significação e organização. Sua ausência provocaria uma desestrutura, levando radicalmente a uma representação diferente (ABRIC, 2001).

Assim o núcleo central transmite os sentidos da representação ancorado na partilha de valores dos sujeitos que compõem o grupo estudado, ao passo que o sistema periférico alimenta as experiências vividas por cada sujeito, seu envolvimento social consubstanciado pelas práticas do grupo. Entretanto o núcleo central é estável enquanto o sistema periférico é

flexível. As mudanças no periférico não atingem o núcleo central, mas funcionam como proteção. Apesar disso Abric considera que a investigação tem como resultado um corpo de informações que contém opiniões, atitudes e convicções que se engendram em torno de um valor central. Abric (1998) vislumbra o núcleo central como simples, concreto, consensual, historicamente marcado, imagético, coerente, com valor simbólico, poder associativo, saliência e forte conexão na estrutura que não pode ser refutável.

Já Gilly (2001) considera importante o estudo das representações sociais para compreender fenômenos educacionais numa perspectiva ampla e também para estudar aspectos do cotidiano escolar como saberes, relações pedagógicas e outros fatores que compõem a teia comunicacional de uma instituição escolar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo buscou-se empreender uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, por ser consoante com às representações sociais elaboradas por professores e alunos em um instituto de educação que forma professores em nível médio. O que se efetivou a partir da análise dos dados coletados em parte do ano de 2009.

Para Bodgan e Biklen (1999, p. 70) “ao escolher esse modelo de pesquisa, o pesquisador tem por objetivo compreender melhor, o comportamento e a experiência humana”. Por sua vez Ericson (2001) afirma que o tipo etnográfico permite uma boa aproximação com a escola para entender seu *modus operandi* e a reelaboração dos conhecimentos através de ações, atitudes, crenças e ações presentes no espaço escolar em comunicação com a realidade e o mundo.

Para dar início ao trabalho, foi solicitado formalmente à direção geral a participação do corpo docente e discente do estabelecimento de ensino. De posse dessa autorização a Equipe Técnico Pedagógica (ETP) do instituto fez o levantamento do número de docentes em

exercício e das turmas concluintes, público – alvo dessa pesquisa. Foram listados 100 professores e 270 alunos distribuídos em 10 turmas do 4º ano do curso normal. Dessa amostra, participaram efetivamente da pesquisa 66 professores e 188 alunos.

Para melhor alcance do conteúdo de uma representação Abric (1994) sugere a utilização da técnica da associação ou evocação livre, pois a partir de palavras indutoras, o sujeito associa outras palavras que lhe vêm à mente quando aquelas são mencionadas. “Devido à sua característica de espontaneidade e à dimensão projetiva, é possível chegar mais facilmente aos elementos que constituem o ‘universo semântico’ do objeto estudado” (idem).

Assim foi aplicado o teste de livre evocação com justificativa às palavras evocadas por professores e por alunos concluintes, pois se pretendia comparar as representações sociais de formação para o magistério desses grupos.

Foi solicitado aos professores e aos alunos participantes que escrevessem três palavras que lhes viessem à mente quando ouvissem a expressão indutora “formação para o magistério” e que as ordenassem da mais importante para a menos importante, justificando em um pequeno texto as palavras evocadas. As palavras foram agrupadas quanto ao nível semântico. Em seguida foram submetidas ao software EVOC (VÉRGES, 1992) que identifica os possíveis elementos do núcleo central (NC) considerando a frequência (F) e a ordem média (OME). A frequência (F) de uma evocação é o somatório de suas frequências nas diversas posições; a frequência média (FM) é a média aritmética das diversas frequências obtidas por uma evocação. A ordem média de uma evocação (OME) é calculada pela média ponderada obtida mediante a atribuição de pesos diferenciados à ordem com que, em cada caso, uma dada evocação é enunciada.

Os resultados foram distribuídos em dois eixos ortogonais com as palavras de maior frequência (F) e menor OME, situadas no quadrante superior esquerdo e que corresponde ao núcleo central. No quadrante superior direito se encontra a primeira periferia, considerado o

fluído social. No quadrante inferior direito, está a segunda periferia, onde se localizam os elementos de maior frequência e evocação mais tardia. No quadrante inferior esquerdo estão os elementos de contraste, definidos por Abric (1993, *apud* Sá 2002) como elementos estranhos podendo indicar subgrupos representacionais.

RESULTADOS

As seções em sequência apresentam e discutem a possível estrutura da representação social de formação para o magistério elaborada por professores (P) e alunos concluintes (AC) de curso Normal Médio.

1. Professores

Dos 66 professores participantes, 20 eram do sexo masculino e 46 do sexo feminino. Desses 39 têm idade superior a 40 anos, 21 se encontram na faixa de 21 a 35 anos e os seis demais estão em outras faixas. Quanto à formação todos são graduados, sendo que 38 concluíram Pós Graduação *lato sensu*, 17 tem apenas a graduação. Dentre todos eles, 33 cursaram a modalidade Normal em nível médio. Do total de professores, 63 são efetivos, dois fazem horas extras e um deles complementa horário de matrícula. Quanto ao tempo de trabalho na instituição, 33 ali atuam há menos de cinco anos.

A Tabela 1 mostra a possível estrutura da representação social de formação para o magistério elaborada por professores de Curso Normal em nível médio.

Tabela 1 – possível estrutura da representação social de formação para o magistério elaborada por professores de Curso Normal em nível médio.

1,98	F ≥ 8	OME ≤	> 1,98	F ≥ 8	OME
Compromisso		13	Responsabilidade		11
1,92			2,09		
Educação		13			
1,69					
Vocação		12			
1,42					
1,98	F < 8	OME ≤	1,98	F < 8	OME >
Base para educação		4	Amor		4
1,25			2,50		
			Formação		4
			2,25		
			Trabalho		4
			2,75		

Encontrada a centralidade dessa representação, procurou-se conhecer seu conteúdo a partir das justificativas registradas por meio da proposta desenvolvida por Bardin (1977). Segundo a autora trata-se de:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, P. 42)

A análise teve como ponto de partida cada elemento que compõe o núcleo central: ‘compromisso’, ‘educação’ e ‘vocação’. Esses elementos evidenciam contextos, aceções, crenças de cada professor participante e de seu grupo de pertença. De acordo com Moscovici

(1984 *apud* Sá, 1995, p.28), os indivíduos não só processam informações como interagem com elas de forma que “produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos”.

A palavra compromisso, segundo Amora (2006, p.160) é uma “obrigação ou promessa um tanto solene, ou dívida que se deva pagar em determinado dia”. Para alguns professores, compromisso está relacionada a cuidado, o que não caracteriza, necessariamente, uma formação profissional. Isso decorre também do aumento de atribuições do professor, muitas delas não inerentes à docência, exigindo que ele atue como psicólogo, enfermeiro, médico, inspetor, conforme registra a professora: “A nossa responsabilidade enquanto professores é imensa, vai além do profissional, interferindo na formação pessoal” (P.5).

Se por um lado é exigido que os docentes “cuidem” mais de seus alunos do que ensinem (MAIA, 2009), isso contribui para que sua imagem ainda seja identificada como a de padre, capelão, sacerdote, pastor, o que o torna resignado ao sofrimento e dotado de poderes para transformar os conteúdos a serem ensinados num corpo doutrinário, ou meio pelo qual deve convencer os alunos.

O professor é também identificado como um herói, capaz de resolver todos e quaisquer problemas. Um ser iluminado, que conhece seus seguidores. A relação herói/homem e professor/aluno têm em comum o trabalho com/para seres humanos onde a interação é facilitada pela atividade (CODO, 2002).

Seguindo essa linha de considerações a palavra compromisso parece estar relacionada à construção da identidade docente, que se sustenta a partir do bom desempenho dos alunos. E ainda ligado aos elementos periféricos formação, amor, responsabilidade, trabalho, o que permite depreender que a formação pode resultar do compromisso com a realização de um trabalho bem sucedido. Tal delineamento prescinde ainda de uma relação afetiva, cativadora e que faz parte da responsabilidade do professor, como aponta a professora:

“Os alunos vêm para o curso muito novinhos e vários não foi por escolha, mas porque os
413

pais quiseram ou porque foi onde conseguiu vaga. É preciso um trabalho muito sério de nós, professores, para que eles entendam a responsabilidade e o compromisso social com a transformação a sociedade“ (P.11).

A palavra educação, segundo Amora (2006, p. 241) significa “conjunto de normas pedagógicas tendentes ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito”. Também significa “ação e educar, cortesia e polidez”.

Para os professores educação é ministrar conteúdos escolares com o intuito de formar o aluno de forma plena. Consideram-na como a mola-mestra para o desenvolvimento da sociedade e de seus membros, pois

“sem educação não há como uma nação se desenvolver (cientificamente e socialmente). Não entendo como os governos se negam a priorizar a educação“ (P.12).
Visto que, no sentido amplo da palavra, a educação é solução para problemas que enfrentamos em todas as esferas, nacionais e internacionais (P. 14).

A educação é solução de problemas em qualquer esfera, sendo também a chave mágica para a libertação das pessoas como indivíduos ou sociedade. É uma necessidade. Todo educador deve orientar os alunos quanto a seus direitos e deveres sociais. É uma condição sem a qual o educador não o será de fato. É dinâmica, movimenta tudo: “ Educação move todos os aspectos da vida. Sem ela não se estabelece a ponte entre ensinar, aprender e praticar” (P. 45).

O elemento educação está ligado aos elementos intermediários, como produto resultante da formação, responsabilidade, trabalho e amor. Ao mesmo tempo, segundo os respondentes, não é possível ter compromisso com a educação sem ter vocação.

Já a palavra vocação, significa “tendência, propensão ou inclinação para qualquer estado, profissão, ofício”. (AMORA, 2006,,p.775). Também pode ser “disposição natural do espírito, talento”. Porém Freire (1996, p.161) concebe vocação é como uma utopia ”que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários [...] mas cumpre como pode o seu dever”.

As justificativas dos professores apontaram que este precisa ter vocação para transmitir conhecimentos e que no exercício do magistério os alunos se transformam e podem transformar o mundo. Muitas vezes essa vocação é entendida como o saber-fazer, ou seja, ser vocacionado é ser competente. A vocação também é entendida por muitos como “graça”, fazendo do professor um missionário, semeador de boas palavras e que vaticina sempre as possibilidades da aprendizagem, como a de realizar sonhos.

Pode-se dizer, talvez um pouco enfaticamente, que é o início de tudo. É ela um anseio inexplicável que faz decisiva a personalidade de algumas pessoas. Não acho que seja prescindível (P. 36).

A qualificação do professor se dá através da sua vocação, pois, para isso, é necessário tê-la para ser um(a) bom (a) professor (a) (P. 38).

“Vocação, não somente como um ‘chamado interior’, mas como um conjunto de características e competências pessoais para o exercício docente” (P.60).

No registro de um dos professores, a vocação é entendida como virtude seletiva, “quem não tem vocação não deve entrar em sala de aula” (P.45). Tal seletividade aponta para os eleitos, somente aqueles “ungidos pelos deuses”, podem exercer a ação doutrinária.

2. Alunos concluintes

Dentre os concluintes, participaram seis turmas, totalizando 188 discentes dos quais nove são do sexo masculino e 179 do sexo feminino. Quanto as idades registrou-se que 41 alunos têm 17 anos; 82 alunos, 18 alunos; 23 alunos, 19 anos; 09 alunos, 20 alunos; e 33 alunos tinham mais de 20 anos de idade.

A tabela 2 mostra a possível estrutura da representação social de formação para o magistério elaborada por alunos concluintes de Curso Normal em nível médio.

Tabela 2 – possível estrutura da representação social de formação para o magistério elaborada por alunos concluintes (AC) de Curso Normal em nível médio.

OME ≤ 1,93	F ≥ 23	OME	>1,93	F ≥ 23	OME
Responsabilidade 1,85		34	Amor	2,07	55
Educação 1,74		31	Paciência	1,97	34
Vocação 1,91		23	Dedicação	2,20	29
≤ 1,93	F < 23	OME	1,93	F < 23	OME >
Crianças 1,63		19	Respeito	2,12	16
Ensinar 1,62		16	Futuro	2,14	14
Aluno 1,88		9	Compromisso	2,00	9
Professor 1,92		2			

O núcleo central da representação é composto pelos elementos ‘responsabilidade’, ‘educação’ e ‘vocação’. Na periferia próxima encontram-se os elementos amor, paciência e dedicação.

À palavra responsabilidade são atribuídos significados diferentes. O que se percebe a partir da análise das justificativas é que está relacionada a cuidado, necessidade, qualidade, como nas falas a seguir. Eis um exemplo da evocação da palavra responsabilidade como necessidade “É fundamental para todas as ações” (AC. 158), e como qualidade “Para ser professor devemos ter muitas qualidades, penso eu que uma das mais importantes é a responsabilidade” (AC. 145).

Percebe-se que apesar das orientações e experiências dos professores formadores quanto à realidade escolar, a visão que os alunos constroem durante a formação, mesmo com

efetiva participação nos estágios supervisionados, parece não consubstanciar com a visão do quadro atual da educação brasileira. Lecionar é como se apossar de um grande prêmio, o que dá ao postulante um sentimento de eterna gratidão:

“O amor, o respeito, o carinho devem sempre envolver o trabalho docente. Amar os alunos, a profissão, ser cuidadoso e mostrar o quão são importantes nossos alunos e nossa profissão” (AC.132).

Há palavras que fazem parte do *metier* do professor como amor, vocação, dedicação. Por isso são usadas em muitos momentos: “Em tudo que fazemos tem que fazer com amor, para lecionar com satisfação ser gratificante e se realizar” (AC 170). “Precisa-se cair de corpo e alma para realizar tudo o que deseja” (AC 145).

Amor, paciência ou dedicação, na visão desses professorandos, pode diferir na escolha das palavras, mas as justificativas permitem a permutação de uma pelas outras, sem modificar-lhes os sentidos:

Vocação é a mais importante porque para ser professor tem que ter essa qualidade (AC 80).

Ser responsável é essencial, pelo fato de estarmos lidando com “seres infantis” (AC 188).

Paciência, o que é extremamente necessário ao profissional dessa área (AC 105).

Ao se atribuir inúmeras responsabilidades ao professor, fato que também descaracteriza a docência se atribui ao mesmo “outros poderes”, como registrado por um aluno;

Porque no magistério, um professor é como médico que tem vidas em suas mãos, depende dele a sobrevivência ou morte dessas vidas. O professor tem em suas mãos o aprendizado, ele ensina, a criança aprende; se ele não ensinar, a criança não aprenderá e não conseguirá sobreviver na sociedade em que vive (AC 143)

O ensino também é concebido como cuidado, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, e esse cuidado depende da paciência: “ É preciso ter paciência para cuidar e administrar a turma bem porque cuidar de crianças não é tão fácil quanto parece. Por isso é preciso ter paciência” (AC 119).

Essa justificativa parece se coadunar com a visão de Beraldo (2001 *apud* MAIA, 2009) ao considerar o papel do educador das séries iniciais em harmonia com a atuação

feminina, que se dá por meio de uma doação desinteressada.

Nesse aspecto Rocha (2000 *apud* MAIA, 2009) considera que o “cuidar”, o “doar-se”, o “amor” se revelam como características femininas consideradas inerentes a boa educação para as crianças. A autora considera ainda, que esses atributos permanecem no início desse milênio, onde o amor e dedicação parecem constituir a tônica da profissionalização em vez de qualificação profissional.

Já a palavra vocação se mescla com a palavra responsabilidade e amor. Uma doação desinteressada como vislumbra Beraldo (2001, *apud* Maia, 2009). Ao passo que a educação é vista pelos formandos como fundamental para o progresso.

As justificativas dos concluintes parecem alinhar-se à moldagem teórica do curso. Assim sendo, Vygotsky, Freire e Rogers, por exemplo, passam a fazer parte de suas falas, o que pode ser verificado nas seguintes respostas: “A educação é fundamental para o convívio em sociedade” (AC 107); “Sem educação não vivemos bem, com ela aprendemos não só em casa, mas na escola”. “Amor, porque educar é um ato de amor” (AC 176).

Quando se trata de afeto, os alunos buscam respaldo em outros teóricos como Freinet (1969) e Wallon (1993), que enfatizam a afetividade como uma das formas mais profícuas para alcance da aprendizagem:

no magistério tem que ter amor, pois é uma profissão que você se doa e recebe o amor em troca (AC 86).
hoje, com a desvalorização do professor só amando o magistério e a cada criança (AC 88).

O amor soluciona problemas e se constitui na maior virtude que o professor pode alcançar. A dedicação, a vocação e a responsabilidade são ramificações desse amor.

CONCLUSÃO

As justificativas dos professores mostram o compromisso profissional que eles têm com os alunos e com a educação. A presença da vocação permite entender que essa profissão não é para qualquer um.

Já para os alunos concluintes a responsabilidade parece transmitir o mesmo cuidado com os alunos e a educação. No entanto a palavra vocação está ligada aos elementos da periferia próxima onde o amor, a paciência e a dedicação parecem construir o protótipo de um sacerdote. Observa-se ainda que o sistema periférico da representação social dos concluintes parece reforçar os dotes femininos, que são os delineadores do modelo de professor das séries iniciais da educação básica.

De acordo com a abordagem estrutural, se o núcleo central de duas representações sociais forem diferentes, as representações sociais serão diferentes (ABRIC, 1994). Ocorre que as duas representações são muito próximas. Comparando- as cuidadosamente percebe-se que ao fim do curso os normalistas incutiram a cultura do formador, por meio do doutrinamento educacional.

Até aqui havíamos conseguido apenas um retrato da possível estrutura das representações sociais de formação do corpo docente e de formandos do magistério. Os resultados obtidos necessitavam de aprofundamento, agora utilizando os estudos processuais da representação social por Denise Jodelet e Serge Moscovici, a partir dos quais outros elementos poderiam ratificar às descobertas. O que não se realizou. No entanto o pesquisador continuou exercendo sua atividade docente no estabelecimento de ensino e acompanhando a dinâmica do trabalho educacional. E em 2012 duas professoras de matérias profissionalizantes de outro instituto vieram complementar horário no IESK e ofereceram resistência para colocarem em prática o que a equipe de professores dessas disciplinas haviam elaborado para o ano letivo. Suas concepções de profissionalização eram outras. O desacordo provocou uma crise entre os docentes e precisou ser ajuizada pela direção geral, que por sua vez não permitiu

mudanças no planejamento do Instituto. Em 2014 outro descontentamento, agora por uma professora recém concursada para atuar em disciplinas profissionalizantes. Para se enquadrar na equipe de professores teria que preparar as normalistas para o exercício da educação a partir de livros de autoajuda. A partir dessa informação o pesquisador “entrevista informalmente” docentes envolvidos na parte profissionalizante do curso e confirma o modelo em voga, inclusive títulos de livros em uso, justificando efetivamente a veracidade da investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIC, Jean Claude. O estudo experimental das representações sociais. In Denise Jodelet (Ed.), *As representações sociais* (pp. 155-171). Rio de Janeiro: UERJ, 2001.
- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina. (orgs). *Estudos interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB, 1998.
- ABRIC, Jean-Claude. *Methodologie de recueil des représentations sociales*. In: ABRIC, Jean Claude (ed.). *Pratiques sociales et representations*. Paris: PUF, 1994.
- AMORA, Antonio Soares. *Minidicionário Soares Amora da Língua Portuguesa*. São Paulo : Saraiva, 16. Ed., 2006.
- ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e ciências sociais: trânsito e atravessamentos. *Soc. estado*. [online]. Vol.24, n.3, pp.739-766, 2009.
- BARDIN, Laurence. *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1999.
- BRASIL. LDB 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 13 ag. 2008.
- CODO, Wanderley. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ERICKSON, Frederic. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (orgs). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- FREINET, Célestin. *O método natural*. Lisboa: Estampa, 1969.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, DENISE. (org). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- MAIA, Helenice. Ser professora: feminização e desvalorização do magistério. *Revista de Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro Universidade Estácio de Sá, Mestrado em Educação, v.6,n.12, p.35-54, jan/jun, 2009.
- MONTEIRO, Albêne Lis.; NUNES, Cely do Socorro Costa. *A política estadual de formação e professores do Pará: a extinção do curso médio normal*, 2005. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/29r/trabalhos/trabalho/GT08-2089--Int.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2009

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis, Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, [1961]1978.

RIO DE JANEIRO. Proposta de reorientação curricular do curso médio modalidade normal, 2005.

SÁ, Celso Pereira de. Núcleo Central das Representações Sociais. Petrópolis: Vozes, 2002.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (org). O conhecimento no cotidiano. São Paulo: Brasiliense, 1995.

VERGÈS, Pierre. *L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation*. *Bulletin de Psychologie*, 45 (405), p.203-209, 1992.

WALLON, Henri. Les origines du caractère chez l'enfant. Les préludes du sentimento de personnalité. Paris: PUF, 1993.

Recebido: 03/01/2019

1ª Revisão: 05/16/2019

Aceite final: 29/07/2019

CAMPOS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE O ATO DE EXAMINAR E AVALIAR

FIELDS OF SOCIAL REPRESENTATIONS OF LEARNING EVALUATION: REFLECTIONS ON THE ACT OF EXAMINING AND EVALUATING

CAMPOS DE REPRESENTACIÓN EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE SOCIAL: REFLEXIONES SOBRE EL EXAMEN Y LA EVALUACIÓN

Vera Lúcia Chalegre de Freitas

vera.chalegre@upe.br

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Docente Adjunta pela Universidade de Pernambuco-UPE- *Campus* Garanhuns

Natália Couto de Almeida

coutonatalia22@gmail.com

Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas na UPE- Garanhuns

RESUMO

Este estudo intenta mostrar os campos de representações sociais de avaliação de aprendizagem, a partir de uma pesquisa de campo com vinte estudantes concluintes do curso de licenciatura em ciências biológicas do agreste pernambucano. A investigação teve como aporte no campo de representação, dimensões e imagem, do pensamento moscoviciiano. E o entendimento luckesiiano sobre a avaliação da aprendizagem, no que concerne aos atos de examinar e avaliar. O estudo mostrou que os discentes revelaram dois campos de representação: Avaliação como ato de examinar representado por provas, notas, aprovações e reprovação; e avaliação como processo (avaliação formativa). Assim, os dados corroboram para o pensamento de que os estudantes estão incorporando à avaliação processual formativa, visando criticar o modelo de avaliação como ato de examinar por provas (notas). A pesquisa sinaliza para ampliação dos estudos sobre a avaliação da aprendizagem para os cursos das demais licenciaturas e de forma especial para as questões de avaliação quanto ao ato de examinar e ato de avaliar.

Palavras-chave: Representações sociais. Avaliação de aprendizagem. Técnica de associação livre de palavras. Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

This study tries to show the fields of social representations of learning evaluation, based on a field research with twenty graduating students of the licenciatura course in biological sciences of the agreste pernambucano. The investigation had as contribution in the field of representation, dimensions and image, of the moscoviciiano thought. And the Luckesian understanding of the evaluation of learning, with regard to the acts of examining and evaluating. The study showed that the students revealed two fields of representation: Evaluation as an act of examining represented by tests, notes, approvals and reprobation; and evaluation as process (formative evaluation). Thus, the data corroborate to the thought that the students are incorporating to the formative process evaluation, in order to criticize the evaluation model as an examining by tests. The research indicates to enlarge the studies on the evaluation of the learning for the courses of the other degrees, and especially for the evaluation questions regarding the act of examining and the act of evaluating.

Keywords: Social representations. Evaluation of learning. Free association technique of words. Teaching-Learning.

RESUMEN

Este estudio intenta mostrar los campos de representaciones sociales de la disponibilidad de aprendizaje, a partir de una pesquisa de campo con vientos estudantes concluye el curso de licenciatura en ciencias biológicas del agreste pernambucano. A investigação teve como aporte no campo de representação, dimensões e imagem, do pensamento moscoviciiano. E o entendimento luckesiano sobre a avaliação da learningizagem, no concierne aos atos de exam e avaliar. O estudo mostrou que os discentes revelaram dois campos de representação: Avaliação como ato de examen mostrado por provas, notas, aprovações e reprovação; e avaliação como processo (avaliação formativa). Assim, os dados corroboram for the pensament of que os estudantes estão incorporando à avaliação processual formativa, visando criticar o model of avaliação como ato de exam por provas (notas). A pesquisa sinaliza para ampliação dos estudos sobre a avaliação da aprendizagem for os cursos das demais licencias y de forma especial para questões de avaliação quanto ao ato de examinar e ato de avaliar.

Palabras clave: Representações sociais. Avaliação de aprendizagem. Técnica de asociación livre de palavras. Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

“[...] Avaliação [...]. Ela é parte do ato pedagógico, formando um todo com os atos de planejar e executar”.

Luckesi (2011).

A epígrafe acima nos faz refletir a princípio quatro perguntas: o que pensamos sobre avaliação? De que avaliação queremos tratar? O que pensamos sobre a operacionalização da avaliação? Que diferença existe entre examinar e avaliar?

Essas perguntas são instigantes para pensarmos sobre nossos olhares sobre avaliação da aprendizagem, mas também mergulharmos no que socialmente são compartilhados sobre avaliação da aprendizagem nos meios educacionais, tanto da educação básica quanto do ensino superior.

No que vincula à avaliação da aprendizagem nos ambientes educacionais, essa toma uma singular atenção, especialmente quando se pensa em examinar e avaliar. Tal importância se reafirma nos cursos de licenciaturas, pois são nesses cursos que os futuros professores terão que pensar sobre o ato de examinar e o ato de avaliar, como parte da formação docente.

A literatura tem mostrado que o ato de examinar está voltado ao atributo de dar nota e ao mesmo tempo de classificar um aprendiz em “aprovado” ou “reprovado”, tendo por base o reconhecimento que esse aluno supostamente aprendeu. O ato de avaliar requer pensar o presente, mas com fins de futuro em que o passado serve apenas como diagnóstico de como está a realidade do aluno, perspectiva essa apresentada como temporalidade por Luckesi (2011).

A avaliação de aprendizagem tem sido uma preocupação recorrente para professores e estudantes. Assim, é socialmente compartilhado tanto na literatura quanto entre os estudantes, em vida cotidiana, a ocorrência de injustiças nas avaliações, especialmente quando

essas representam notas, provas de unidades e semestres, chegando a provas finais com resultados insatisfatórios para o estudante, mas também, muitas vezes, para o próprio professor. Para além dessas problemáticas, existem agravantes no que se referem às provas mal elaboradas, como evidencia Moretto (2010), em suas pesquisas no contexto das elaborações de provas, ou seja, nos exames.

Na avaliação no sentido mais profundo, ou seja, do ato de avaliar, requer eminentemente um acompanhamento, tanto do grupo quanto individualmente. Isso requer pensarmos no processo avaliativo, tendo-se eco na importância do diagnóstico, processo formativo, somativo, avaliação cumulativa e contínua, entre outros aspectos, como pode ser lido na literatura recorrente (BRASIL, 1996; LUCKESI, 2011).

Assim, a presente pesquisa foi pensada ao levarmos em consideração o modo como socialmente são compartilhadas entre os estudantes as representações sociais de avaliação de aprendizagem. Partimos do pressuposto que as representações de avaliação das aprendizagens estavam pautadas em dois campos de representações: um deles trata da preocupação com os exames escolares; e o outro se refere à avaliação da aprendizagem como processo.

Portanto, esta pesquisa teve como objetivos: investigar os campos de representações sociais da avaliação da aprendizagem, por estudantes do curso de licenciatura em ciências biológicas, favorecendo os sentidos dados a esses campos de representação; e contribuir com as pesquisas em avaliação da aprendizagem, especialmente quanto às reflexões do ato de examinar e ato de avaliar.

Optamos pela pesquisa associativa e projetiva, tendo como instrumento de obtenção de dados a técnica de associação livre de palavras (TALP), com referência a Abric (1994). Essa técnica foi adaptada para o presente estudo, como detalhado nos procedimentos metodológicos.

Além disso, esta investigação teve como aporte os campos de representações, também considerados como dimensão e imagem de Moscovici (1978). O eminente

pesquisador reconhece que a “noção de dimensão obriga-nos a julgar que existe um campo de representação, uma imagem, onde houver uma unidade hierarquizada de elementos” (MOSCOVICI, 1978, p. 69).

Diante da problematização da avaliação da aprendizagem, pressupostos e objetivos propostos, levantamos as seguintes questões de pesquisa: de que campos de representação social de avaliação de aprendizagem os estudantes se reportam? Esses campos se pautam mais na perspectiva dos exames escolares ou na avaliação processual?

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS MULTIPLICIDADES DE OLHARES

Vale destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Nº 9.394/1996, no seu artigo 24, inciso 5, faz referência a “verificação do rendimento escolar” e que esse, rendimento escolar, tem como base os seguintes critérios:

[...] a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996, p. s/n).

Além disso, a referida lei explicita que:

[...] a avaliação contínua e acumulativa não tem como objetivo classificar ou selecionar. Fundamenta-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais; fundamenta-se em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender (BRASIL, 1996, p. s/n).

Remetendo-se a avaliação contínua e personalizada, destacamos que a avaliação da aprendizagem é “um processo que deve ser desenvolvido de forma contínua e personalizada, objetivando avaliar não apenas o processo de aprendizagem, mas também o de ensino,

427

ganhando amplitude e totalidade” (OLIVEIRA; CUNHA; ENCARNAÇÃO; SANTOS; OLIVEIRA; NUNES, 2007, p. 41). Além disso, os autores ressaltam que o propósito da avaliação “não é apenas aferir, comprovar e quantificar, mas também aprimorar os dois processos citados” (OLIVEIRA; CUNHA; ENCARNAÇÃO; SANTOS; OLIVEIRA; NUNES, 2007, p. 41).

Diversos pesquisadores têm mostrado a importância da avaliação da aprendizagem, levando-se em consideração o processo de construção da aprendizagem, do conhecimento e o processo formativo de cada aluno, como demonstrado nas obras de avaliação da aprendizagem (HOFFMANN, 2001, 1996; LUCKESI, 2011; LIBÂNEO, 1994), entre outros.

A literatura vigente tem mostrado que Bloom, classificou a avaliação, conforme suas funções, em três modalidades de avaliação da aprendizagem. Entre essas, os destaques são dados à avaliação diagnóstica, à formativa e à somativa (SANT’ANNA, 2011).

Conforme a autora a avaliação diagnóstica “visa determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem”, especialmente por permitir investigar as possíveis dificuldades de aprendizagem (SANT’ANNA, 2011, p. 32).

A avaliação diagnóstica tem por base:

[...] uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar dificuldades encontradas [...] (SANTOS; VARELA, 2007, p. 4).

Assim, percebemos com Santos e Varela (2007) que a avaliação diagnóstica é de fundamental importância para alunos e professores, uma vez que possibilita replanejar os objetivos de ação. Essa, avaliação diagnóstica, deverá ser vivenciada no decorrer da fase

inicial de cada ciclo de estudos. Isso porque permite reflexões e novos redirecionamentos, ou seja, novas tomadas de decisões.

A avaliação diagnóstica, para além da sua importância na percepção das aprendizagens na dimensão de retrospectiva e prospectiva, nos permite também reflexões constantes, de forma crítica e participativa, possibilitando uma transformação social. Nesse olhar, pode favorecer ou prejudicar as trajetórias subseqüentes, caso não se faça uma reflexão constante, crítica e participativa, especialmente que seja comprometida com uma proposta histórico-crítica, como salientado por Santos e Varela (2007).

A avaliação formativa “é a modalidade avaliativa que acompanha permanentemente o processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental para a qualidade do mesmo” (OLIVEIRA, CUNHA; ENCARNAÇÃO; SANTOS; OLIVEIRA; NUNES, 2007, p. 4).

Sobre a avaliação formativa, tomamos como base a afirmação de Santos e Varela (2007) em que destacam que ela é:

[...] realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares. Localiza a deficiência na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e assegurar o alcance dos objetivos (SANTOS; VARELA, 2007, p. 4).

Já na avaliação somativa é necessário que seja:

[...] decisiva uma escolha criteriosa de objetivos relevantes. Tratando-se de um juízo global e de síntese, possibilita uma decisão relativamente à progressão ou à retenção do aluno, pois compara resultados globais, permitindo verificar a progressão de um aluno em face de um conjunto lato de objetivos previamente definidos (OLIVEIRA, CUNHA; ENCARNAÇÃO; SANTOS; OLIVEIRA; NUNES, 2007, p. 4).

Ressaltamos que é importante reconhecer a relevância dessas três modalidades de avaliação – diagnóstica, formativa e somativa – como interdependentes. Nesse sentido, o

docente deve, de acordo com os seus objetivos, fazer uso de todas essas modalidades de avaliação e refletir sobre as mesmas para suas tomadas de decisões.

Essas modalidades de avaliação da aprendizagem fazem parte da formação inicial dos licenciandos, quando os mesmos cursam a disciplina de avaliação da aprendizagem nos cursos das licenciaturas nas universidades.

Para Hoffmann (2008), as avaliações proporcionam ações provocativas para os docentes. Esses direcionam os alunos quanto às reflexões sobre as experiências vividas, a formular e reformular hipóteses, conduzindo-o para um novo sentido ao ensino.

Luckesi (2011) em seu diálogo com a avaliação, pronuncia que não é uma missão simples e fácil passar de uma avaliação centrada nas provas, na atribuição de notas e preocupada com a classificação, para uma avaliação da aprendizagem que tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando no processo de uma aprendizagem satisfatória. Consoante ao referido autor, grande parte das escolas do ensino regular infelizmente utilizam a avaliação como meio de classificação, como produto final e que, nesse sentido, impossibilita o aluno de progredir e se desenvolver (LUCKESI, 2011).

Nessa linha de pensamento, Hoffmann (1996) destaca que a avaliação que tem como propósito a medição por nota e classificação se centra numa postura de avaliação exclusivamente tradicional, uma vez que classifica o aluno ao final de um período em “aprovado” ou “reprovado”. De acordo com a autora, essa ideia é oposta a um significado de comprometimento do professor para o crescimento do seu aprendiz.

Lopes e Maia (2011) nos diz que avaliar se torna algo constante nas nossas vidas por estar presente em vários momentos, em atividades do nosso cotidiano e nos julgamentos de acontecimentos rotineiros. Além disso, destacamos o posicionamento de Vasconcelos (2008) que afirma que, para a avaliação assumir o caráter de transformação, primeiro essa deve estar comprometida com o processo de aprendizagem de todos os alunos.

Na visão dos autores referenciados o entendimento sobre a avaliação é uma construção social e, por consequência, está afiliada às condições históricas, econômicas, afetivas, ideológicas, culturais e sociais dos que a aplicam, ou seja, ela está atrelada aos valores sociais, que são vividos e estabelecidos por aqueles que a realizam na escola (LOPES; MAIA, 2011).

Para Rios e Dorneles (2011), o processo avaliativo se torna um dos temas pertinentes a se fazer parte da agenda formativa, sendo esse entendido como: um meio de autoconhecimento, tanto para docentes, quanto para os discentes; um meio de aperfeiçoamento da prática pedagógica; um processo que contribui de forma significativa para a compreensão não só das dificuldades, mas também das vitórias, tanto de alunos quanto de professores. Dessa forma, potencializam-se novas oportunidades de aprendizagem para todos.

Essas abordagens nos levam a pensar sobre o “ato de examinar” e o “ato de avaliar”. Valiosas contribuições são dadas a esse respeito, em termos de características dos atos de examinar e avaliar na escola. De acordo com Luckesi (2011), as características dos “atos de examinar” e “atos de avaliar” na escola podem ser comparadas, levando-se em consideração as seguintes variáveis:

1)temporalidade; 2)solução de problemas; 3)expectativa de resultados; 4)abrangência das variáveis consideradas; 5)momento do desempenho do educando; 6)função do exame e da avaliação; 7)consequência da função; 8)dimensão política do exame e da avaliação; 9) ato pedagógico (LUCKESI, 2011, p. 181).

No olhar de Luckesi (2011), os exames são voltados para investigar o que o houve de aprendizagem, ou seja, saber aquilo que o estudante aprendeu. Nessa concepção, o passado é que interessa. Já para o “ato de avaliar” a avaliação da aprendizagem se centra no presente e se volta para o futuro. Nessa ideia, o passado serve como explicação para o presente que, por certo, adequa-se como base para o futuro. Assim, ter o diagnóstico do que o aluno aprendeu é

fundamental, pois, dessa forma, a dimensão “temporalidade” é marcante no ato de examinar e avaliar, mas com conotações diferentes.

O referido autor mostra outras características a serem analisadas. Uma dessas, características, é quanto a pensar problema *versus* soluções. Nessa linha de raciocínio, os exames estão atrelados ao problema, enquanto que, na avaliação, o que se deseja são as soluções para o problema.

Para Luckesi (2011), a compreensão do “ato de avaliar” – entendida como acompanhamento da ação – apresenta implicações em dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e, havendo necessidade, intervir, com fins de melhorar resultados.

Argumenta o referido autor que, “no ato de avaliar” a aprendizagem só fará sentido se compreendida e realizada segundo um corpo teórico, o qual, a nosso ver, deve ser considerado, ainda que, em muitos casos, a prática se efetive de modo automático, inconsciente”. (LUCKESI, 2011, p. 272).

Logo, “o ato de investigar e, se necessário, intervir – está a serviço dos pressupostos teórico do projeto pedagógico ao qual está atrelado”. No entanto, a avaliação operacional não se sustenta por si só, mas se encontra a serviço da avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental “termos ciência de qual é o nosso viés teórico em que subsidia nossos atos avaliativos” (LUCKESI, 2011, p. 273).

PROCESSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida com vinte estudantes concluintes do Curso de licenciatura em ciências biológicas, em 2018, no agreste pernambucano, com idades de 18 a 24 anos, de ambos os sexos.

Utilizamos como referencial teórico a pesquisa associativa, projetiva, com uso da técnica de associação livre de palavras, em consonância com Abric (1994), mas adaptada ao

estudo. O tema indutor foi “Avaliação da aprendizagem”. A partir dele, solicitamos aos colaboradores cinco evocações, seguido de explicação.

As análises se deram quanto a encontrar os campos de representações sociais como abordado em Moscovici (1978), cujo objeto de investigação é Representações sociais de avaliação da aprendizagem. Esse objeto de investigação foi interpretado à luz das referências ao ato de examinar e ato de avaliar, como abordado por Luckesi (2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises e interpretações das representações sociais de avaliação de aprendizagem nos mostraram dois campos de representações. Um deles trata das preocupações com os exames e o outro se detém à avaliação como processo.

Em nossos dados, as explicações dos discentes nos mostram que, embora reconheçam que os exames são feitos com fins de nota, os discentes compreendem a importância do ato de avaliar.

O discente (sujeito 5) nos diz que a avaliação da aprendizagem lembra: prova, inovações, reprovação, aprovação e conhecimentos. As explicações do colaborador é que, naturalmente, esses elementos constituem as provas e que essas se apresentam para medir o conhecimento e, por fim, classificar em “aprovado” ou “reprovado”, conforme lido abaixo: “ao falar-se de avaliação da aprendizagem é natural lembrar de provas, como métodos para medir os conhecimentos dos avaliados que, no final, chega a dois únicos resultados: a aprovação ou a reprovação” (Suj. 5. Biologia, Concluente, 2018).

Entretanto, o colaborador acredita que, hoje em dia, existem diferentes formas de avaliação, com grandes inovações, como lido: “[...]existe grandes inovações para melhorar as formas de avaliação” (Suj.5. Biologia, Concluente, 2018).

O discente (sujeito 6) faz opção pelas evocações: contínua, métodos, processo, aprendizagem e nota. Ele argumenta, referindo-se à avaliação da aprendizagem, que existem diversas formas para identificar a aprendizagem do aluno, quando expressa: “A avaliação é uma forma de avaliar o conhecimento do aluno. A mesma deve ter métodos variáveis que possam identificar a aprendizagem de cada aluno” (Suj. 6. Biologia, Concluente, 2018). Todavia, embora reconheça as possibilidades de avaliação, o colaborador destaca que ela se centra em notas, como lido: “Apesar de ter diferentes formas de avaliar, a mesma sempre gira em torno de um sistema (notas)” (Suj.6. Biologia, Concluente, 2018).

Ainda nas lembranças de avaliação da aprendizagem, registramos: provas, notas, diálogo, processual e comportamento. Nessa ideia, o colaborador se reporta à provas e às notas, em que se prioriza a medição de quanto o estudante conseguiu responder, como escrito:

“Quando penso em avaliação da aprendizagem logo me vem à mente provas e notas, por ser uma forma tradicional de medir e ver o quanto um estudante respondeu” (Suj. 4. Biologia, Concluente, 2018). Embora seja esse sistema de notas, provas, medições que se sobrepõe, encontramos também na fala do referido discente (sujeito 4) que: “Por mais que haja diálogo e que através dele se possa avaliar o aluno, é o papel que é levado em consideração” (Suj. 4. Biologia. Concluente, 2018). Assim, podemos perceber que embora haja diálogo e que por meio desse possa o aluno ser avaliado, é o papel que prepondera. existir quanto há uma preocupação com a nota, prova, e que é o papel (documento) que mais se leva em consideração, ou seja, dá-se mais o valorativo ao que está documentado por escrito do que a própria evolução do aprendizado do aluno como um todo. Nesse caso, a ênfase pode ser dada ao valor que nossa sociedade atribui à escrita e ao “papel”.

O fato dos docentes avaliarem os discentes, por meio dos conteúdos lecionados, representam uma forma de conseguir uma nota e o que deveria ocorrer era a perspectiva de alargar possibilidades na construção do conhecimento.

Assim, passamos agora ao registro das evocações: prova, metodologia, medição, apreensão e conhecimento pelo discente (sujeito 13), com destaque para as explicações: “Prova” e “apreensão” são as formas que se mostram quando se fala em avaliação de forma escrita, quando nem sempre é a melhor forma de medir o conhecimento do aluno. Quanto à metodologia, a medição do conhecimento reflete as formas que o professor pode utilizar para observar o nível de entendimento dos alunos” (Suj. 13. Biologia, Concluente, 2018).

É perceptível que o prontamente lembrado são as provas, quando a temática é avaliação da aprendizagem. E que essas, provas, são tidas como apreendidas, embora nem sempre representa o medir conhecimento. Essa medição de conhecimento reflete o que o professor deve ponderar quanto ao entendimento dos alunos.

Continuando nossa análise, evidenciamos nas explicações do discente (Suj.8), destacam como evocações: nota, aluno, sistema, escola e conhecimento. Assim, as explicações se voltam para: “O sistema educacional privilegia no aluno apenas a nota com que ele adquiriu no final de cada semestre, como se o fato de um dado numérico fosse o bastante para medir o conhecimento do aluno” (Suj. 8. Biologia, Concluente, 2018).

Esse sistema tem consequência para a escola quando acrescenta: “Dessa forma, a escola deixa de ser um ambiente agradável no qual se queira passar boa parte do tempo do indivíduo” (Suj. 8. Biologia, Concluente, 2018).

Identificamos em trabalhos de conclusão de curso –TCC, em 2018, que os discentes de licenciatura em ciências biológicas do agreste pernambucano se reportam a uma preocupação com os profissionais que demandam por uma avaliação na perspectiva de exame, e, portanto, se aprisionam na perspectiva classificatória. A perspectiva como ato de avaliar, leva em consideração vários enunciados da formação do indivíduo, como cidadão crítico e construtivo, especialmente quanto a construção do conhecimento, como enuncia Luckesi (2011).

Demo (1999, p. 9), em sua obra “Avaliação Qualitativa: polêmicas do nosso tempo”, lança olhares para as polêmicas existentes. Nessa concepção, o autor coloca uma discussão quanto à ideia de “qualidade formal e da qualidade política. A primeira refere-se a instrumentos e a métodos; a segunda, a finalidades e a conteúdos. Uma não é inferior à outra; apenas, cada uma delas tem perspectiva própria”.

(Re)afirmamos que se faz necessário o docente ter coerência em sua avaliação de aprendizagem, para que assim possa desenvolvê-la de forma adequada aos seus discentes. Isto pressupõe pensar nos avanços dos conhecimentos dos docentes nas suas práticas pedagógicas, mas especialmente contribuir com a formação dos discentes de maneira mais promissora.

Dessa forma, a avaliação da aprendizagem foi apresentada pela maioria dos participantes, como um processo que vai ocorrendo aos poucos, fazendo, antes de tudo, uma análise diagnóstica. Além disso, a avaliação se mostrou com caráter formativo que enfoca o processo de ensino e aprendizagem, e que se preocupa com o andamento da construção do conhecimento do aluno, tendo caráter pedagógico.

Embora exista essa dualidade de pensamento, ou seja, do entendimento de avaliação como ato de examinar e avaliação como ato de avaliar. Encontramos em Fernandes (2015) uma preocupação nos seus estudos uma vez que:

[...] há um grupo que ainda entende avaliação como medida, embora, em seu discurso, não mais apareça dessa forma, uma vez que a perspectiva da avaliação formativa tem-se tornado hegemônica, de um modo geral. Há outro grupo de professores que acredita ser impossível medir aprendizagem; que entende os testes como propiciadores de algumas informações/ dados para a formulação de políticas, mas não para acompanhar a aprendizagem de seus alunos e para orientar seus planejamentos (FERNANDES, 2015, p. 405-406).

De acordo com Libâneo (1994), a observação busca investigar, de maneira informal as características individuais e grupais dos estudantes, buscando identificar fatores que possam influenciar a aprendizagem e o estudo das disciplinas para, dentro do possível, modificá-los.

O discente (sujeito 11) faz opção pelas evocações: escola, desenvolvimento, análise, formação e conhecimento. Esse discente percebe a avaliação em função do desenvolvimento do aluno, levando-se em consideração o acompanhamento de sua formação bem como do nível do conhecimento na temporalidade do decorrer do ano letivo, como lido: “Na escola, numa sala de aula, a avaliação da aprendizagem se dá através da análise do desenvolvimento do aluno. Através da avaliação formativa, o professor pode acompanhar a formação do aluno e seu nível de conhecimento durante o decorrer do ano letivo” (Suj. 11. Biologia. Concluente, 2018).

Já o discente (Suj.14) demonstra a importância do processo qualitativo no desenvolvimento educacional do aluno, quanto à aprendizagem contínua, como lido: “Dentro do processo qualitativo, existe uma relação forte entre o desenvolvimento educacional do aluno no que é referente à aprendizagem contínua do aluno” (Suj.14. Biologia, Concluente, 2018). Além disso, o discente tem consciência da extensão do processo avaliativo que vai muito além do que uma simples nota e assim escreve: “Acentuando que o processo avaliativo é muito mais que uma prova formal que vai determinar a nota do aluno” (Suj.14. Biologia, Concluente, 2018).

Uma avaliação propositiva numa perspectiva processual deve ser acompanhada de uma didática coerente com o pensar e o fazer no ensino-aprendizagem, e, assim, devem os docentes se comprometerem com as aprendizagens de formação do sujeito como pessoa e profissional. Daí a importância de que os planejamentos didáticos sejam construídos, sempre levando em consideração o pensamento de ser viável o processo de ensino-aprendizagem.

Diz-nos Luckesi (2011), que a avaliação é uma tarefa que exige uma didática bem elaborada, valorizando a diversidade dos instrumentos avaliativos, por meio da análise de provas, exercícios, realizações de tarefas, entre outras possibilidades.

Um destaque também é dado para a avaliação qualitativa e quantitativa do conhecimento. Observamos nas evocações: didática, conhecimento, escola, empatia e

compromisso, como visto na fala do discente (sujeito 17), que as preocupações com a avaliação da aprendizagem qualitativa e quantitativa do conhecimento dos alunos ocorrem nas escolas, como expressa: “Em toda e qualquer escola nos deparamos com a avaliação da aprendizagem como forma de avaliar, de modo quantitativo e qualitativo, o conhecimento dos alunos” (Suj. 17. Biologia, Concluente, 2018). O referido discente acredita que, para se ter uma boa avaliação, é necessário ter compromisso e também boa empatia com o aluno, como visto: “Para se obter um bom resultado em tal avaliação, é preciso desenvolver uma boa didática com compromisso e empatia com seu trabalho e aluno” (Suj. 17. Biologia, Concluente, 2018).

O discente (sujeito 9) se refere à avaliação da aprendizagem pelas evocações: desempenho, verificação, estratégias, processo e objetivos. Assim, é percebido que o planejamento é necessário para a avaliação da aprendizagem, no que concerne ao pensamento: “Para que se possa avaliar a aprendizagem é necessário que se tracem objetivos e deste modo busque estratégias para alcançá-las” (Suj. 9. Biologia, Concluente, 2018). Além disso, é perceptível que os colaboradores reconhecem a avaliação como processo individual de modo a verificar se os objetivos propostos foram alcançados, como lido: “É também um processo individual, no qual deve haver diferentes modos de verificar se os objetivos foram alcançados e se, desse modo, houve aprendizagem” (Suj. 9. Biologia, Concluente, 2018).

No que tange o discente (sujeito 26), ele destaca as evocações: conhecimento, educação, didática, metodologia e desenvolvimento, justificando: “A avaliação da aprendizagem necessita essencialmente de conhecimento, didática e metodologia para que ela ocorra realmente de forma verídica e por completo para que assim possa verificar o desenvolvimento dos aprendizes na evolução” (Suj. 26. Biologia, Concluente, 2018).

O discente (sujeito 19) faz opção pelas evocações: cotidiano, atividades, empenho, criatividade e conjunto. Dessa forma, ele acredita na avaliação pelo empenho de participação na escola cotidianamente, para que o aluno construa seu conhecimento e, nesse sentido, o

colaborador não acredita que sejam necessários provas ou métodos qualitativos. Vejamos: “Para realizar uma boa avaliação não é necessário provas ou métodos qualitativos, é nítido ver o empenho participativo do aluno no cotidiano da escola, utiliza um conjunto de métodos atividades que possibilitem que o estudante construa seu conhecimento” (Suj.19. Biologia, Concluente, 2018).

É fundamental que os docentes tenham conhecimentos bastante aguçado na avaliação da aprendizagem. Isto, por certo, minimiza os equívocos que naturalmente podem ocorrer dado a complexidade do “ato de examinar” e “ato de avaliar”, como sabiamente Luckesi (2011) nos ensina. Assim devem se aproximar os docentes em suas metodologias de ensino pensando na realidade dos discentes.

A avaliação diagnostica é uma excelente ferramenta para melhorar a didática do professor e ajudar no desenvolvimento dos alunos, buscando sanar os problemas encontrados. Luckesi (2002) afirma que é preciso observar e analisar para depois tirar suas conclusões. O autor ainda diz que o docente, ao examinar como está o andamento dos seus alunos, poderá também verificar como se encontra a qualidade do seu trabalho.

O discente (sujeito 10) faz opção pelas evocações: Prova, observação, atividades, práticas, prova oral e seminários; todavia os argumentos não são condizentes com as evocações, como lido: “É necessário que o professor conheça bem a forma de trabalhar e os seus respectivos alunos, para utilizar os métodos onde, quando e que se situe de acordo com a trajetória da escola” (Suj.10. Biologia, Concluente, 2018). Esse registro nos diz quanto o professor precisa ficar atento a dinâmica dos alunos no cotidiano escolar, bem como da própria escola, com destaque aos métodos, locais e quando são aplicados.

O discente (sujeito 1) faz opção pelas evocações (soma, professor, inclusão, auto-avaliação, replanejamento). Aqui, o destaque é dado para a avaliação somativa e para a autoavaliação, com perspectiva de investigar onde está o erro no processo avaliativo e, especialmente, em que pontos há necessidade de melhorar, inclusive no replanejamento como

resposta à autoavaliação. Assim, podemos ler: “Soma, porque acredito que a avaliação deve ocorrer a longo prazo no cotidiano. O professor deve procurar incluir todos os alunos. Autoavaliação, pois se faz necessário ver onde está errando no processo avaliativo, o que precisa melhorar. O replanejamento viria como uma resposta à autoavaliação” (Suj. 1. Biologia, Concluente, 2018).

Assim, é preciso que o professor busque se aprofundar no objeto de estudo da avaliação da aprendizagem, a partir de referências teóricas seguras, para que ele possa, dessa forma, assumir uma postura não apenas de professor, mas de mediador.

Ousamos expressar, para além da dimensão técnica (prova) e do processo formativo, que é necessário pensar a avaliação das aprendizagens para dimensões de vida pessoal e profissional.

Em consonância com Pryjma (2017), a necessária formação nos diz da dimensão técnica e “as dimensões éticas, morais e vínculos com a comunidade científica a fim de que continuamente se desenvolvam nos planos pessoal e profissional” (PRYJMA, 2017, p. 53).

Levando-se em consideração os estudos das representações sociais e avaliação de aprendizagem Luckesi (2002) compreende as representações sociais como:

[...] padrões inconscientes de conduta, que formam nosso modo ser, agir e pensar sobre determinados fenômenos ou experiências da vida prática. Esse modo de ser refere-se tanto a um padrão com uma configuração predominante do passado como àquele que se configura numa articulação dialética entre os elementos do passado e os do presente. Em todo caso, assimilados do passado, ou de padrões inconscientes de conduta, originários da dialética passado-presente, na perspectiva do futuro (LUCKESI, 2002, p. s/n).

Os discentes ao se expressarem em relação à avaliação da aprendizagem demonstram suas experiências vivenciadas com o “ato de examinar”, quando colocam que avaliação ocorre por meio de provas. Por mais que se tenha outras formas de analisar a aprendizagem do aluno, é perceptível que o método da prova escrita ainda impera.

É a avaliação somativa que tem como perspectiva servir para atribuição de notas, classificação e transmissão dos resultados em termos quantitativos, feito no final de um período de ensino, de acordo com os níveis de aproveitamento do aluno, conforme explicitado por (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983).

Embora existam uma diversidade de métodos avaliativos, ainda se encontra propostas de docentes que centrado seus esforços no método tradicional de ensino e, conseqüentemente as avaliações também se voltam para esse modelo tradicional, tendo esse modelo sua âncora nas provas, exames escolares e mesmo com outras atividades são as provas que mais tem peso. Uma avaliação com caráter processual entende a avaliação como parte do processo de construção do conhecimento, que seja possível inovar, especialmente por as possibilidades que tem o alunado de habilidades, talentos diferenciados e competências diferenciadas.

Se não houver coerência entre o modelo que está integrado à aprendizagem e às atividades de avaliação, possivelmente se produzem sérias disfunções no processo de aprendizagem (GIL PÉREZ; MARTÍNEZ TORREGROSA; SENENT PÉREZ, 1988).

Enuncia Lopes e Maia (2011) que, quando se apropria de uma concepção de avaliação, o docente, que está ancorado em concepções que são naturalizadas e lhe atribui significantes, tornando-o um objeto familiar. Nesse sentido, suas vivências e experiências pessoais fazem parte da elaboração de representações sociais.

Jodelet (2001) define as representações sociais como sendo:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designado como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, essa forma de conhecimento é diferenciada entre outras do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

Para Rios e Dorneles (2011), no que concerne à avaliação da aprendizagem, é o imaginário constituído ao longo de sua história na experiência educacional que operará no exercício profissional desses acadêmicos. O grande desafio que se apresenta dentro dessa perspectiva, em relação aos processos formativos no ensino superior, é a desnaturalização dessas representações.

De acordo com os referidos autores, é importante reconhecer os fenômenos das representações sociais, tendo-se como referência o sujeito que o vivencia, como lido:

Ao pesquisar na perspectiva das Representações Sociais é importante conhecer o fenômeno a partir do sujeito que o vivencia. Assim, no estudo ora apresentado, os depoimentos dos acadêmicos são reveladores de como ocorre o processo de avaliação, de modo a explicitar conteúdos afetivos e cognitivos, que levam à ação. Nesse processo de construção (da representação) leva-se em conta a inserção social e os determinantes histórico culturais, sem esquecer a subjetividade enquanto força criativa capaz de influenciar a representação (RIOS; DORNELAS, 2011, p. 13642).

Rios e Dorneles (2011) afirmam que é necessário que haja espaços reflexivos ao longo do processo de formação, que contribuam de forma profícua para que estudantes/futuros professores construam, entre outros saberes, outra identidade avaliativa, sendo esta que considere as desigualdades sociais, as diferenças culturais e a diversidade entre os sujeitos.

CONCLUSÕES

Considerando que a pesquisa objetiva identificar os campos de representações sociais de avaliação de aprendizagem, e, conseqüentemente, os sentidos atribuídos a essas representações, a investigação nos mostrou que os discentes transitam em dois campos de representações: o ato de examinar e o ato de avaliar.

No entanto, alguns veem os exames e as provas – como são prontamente lembrados – como um meio especificamente para classificar em “aprovado” ou “reprovado” um aprendiz. Isso demonstra que, na dimensão temporalidade, o saber foi garantido entre o “ensinado” e o “aprendido”, com enfoque no passado, tendo eco no que postula Luckesi (2011).

Assim, foi perceptível que os discentes, quando falam sobre a avaliação, externam as palavras: examinar, notas, provas e se voltam mais para criticar a essa forma de avaliação. Eles criticam também a famosa prova escrita, colocando-a como uma forma limitada de avaliar o conhecimento e não fazendo uma ligação com a construção do saber.

Assim, os discentes reconhecem a importância do processo avaliativo, ou seja, do ato de avaliar, em que esse processo deve ser levado em consideração no desenvolvimento do aluno e durante toda etapa de construção de conhecimento, ou seja, essa ideia deve estar presente em sua formação, logo, a temporalidade presente-futuro é bem nítida como apregoado por Luckesi (2011).

Um fato a se destacar é que a categoria “conhecimento” é bastante elucidada nas opções das evocações e nas explicações dos colaboradores. Isso significa dizer que, tanto no ato de examinar quanto no ato de avaliar, é a busca de conhecimento que mobiliza o discente, sendo que, no ato de examinar, esse conhecimento vem com o sentido de medir o saber, com fins de classificar, enquanto que o conhecimento no ato de avaliar vem com o foco nas possibilidades de acompanhamento no desenvolvimento da formação do aluno.

Acreditamos que o fato dos estudantes estarem cursando a disciplina de avaliação de aprendizagem contribuiu para uma visão mais aprimorada e significativa, quanto à avaliação, especialmente, no que concerne aos estudos, pois os discentes compartilham socialmente, na sua vida cotidiana, as representações. Assim, eles estão incorporando a avaliação da aprendizagem como processo formativo e com críticas ao modelo de avaliação de aprendizagem como ato de examinar, quando tratam de provas (notas).

A pesquisa permitiu reconhecer a importância da avaliação da aprendizagem como parte da construção do conhecimento, e que, portanto, precisa ser vivenciada de maneira justa e adequada para todos, tornando-a mais justa e tranquila. Nesse sentido, o docente assume uma grande responsabilidade, isso porque a avaliação influencia diretamente na construção do conhecimento e, portanto, deve ser bem planejada e executada. Destacamos que, numa visão mais ampla, deve ser levado em consideração o projeto pedagógico do curso no ensino superior, considerando a educação básica do projeto político pedagógico do curso-PPC.

Assim, os dados sugerem ampliar a pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem nos demais cursos de licenciaturas, com fins de aprimorar os conhecimentos quanto aos campos de representação ou imagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIC, J-C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de Avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30 jan. 2019.
- DEMO, P. **Avaliação Qualitativa: polêmicas do nosso tempo**. 6ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.
- FERNANDES, C. O. Avaliação, currículo e suas implicações Projetos de sociedade em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/588>. Acesso em: 25 fev. 2019.
- GIL PÉREZ, D.; MARTÍNEZ TORREGROSA, J.; SENENT PÉREZ, F. El fracaso en la resolución de problemas de Física: una investigación orientada por nuevos supuestos. **Rev. Enseñanza de las Ciencias**, 1988, v.6, n. 2 p. 131-146. Disponível em: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/33495/1/EI%20fracaso%20en%20la%20RP%201987.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2019.
- HOFFMANN, J.M.L. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 17-44.
- LIBÂNEO, J. C. **A avaliação escolar**. São Paulo: Cortez, 1994. P. 195-220
- LOPES, M. T. L.; MAIA, H. Representação Social de Avaliação da Aprendizagem por autores do processo no Ensino Fundamental. In: X EDUCERE – Congresso Nacional de Educação. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. SIRSSE. **Anais [...]**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2011, p. 12257-12264. Disponível em: file:///C:/Users/Acer/Downloads/5758_2852(1).pdf. Acesso em: 08 Jan. 2019.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **ECCOS - Revista Científica**. UNINOVE, São Paulo, v.4, n.2, p. 79-88. 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/715/71540206/>. Acesso em: 28 jan. 2019.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

OLIVEIRA, E.S. G. ; CUNHA, V. L.; ENCARNAÇÃO, A. P. .; SANTOS, L..; OLIVEIRA, R. A; NUNES, R. S. Uma experiência de avaliação da aprendizagem na educação a distância. O diálogo entre avaliação somativa e formativa. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v.5, n.2, p. 39-55, 2007. Disponível em: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660924/REICE_5_2_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 28 jan. 2019.

PRYJMA, L. C. O “amor” como representação social do “ser professor”. Uma análise crítica. In: MISSIAS-MOREIRA, R.; SALES, Z. N.; FREITAS, V. L. C.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs). **Representações sociais, educação e saúde: um enfoque multidisciplinar**. V. 3. Curitiba: CRV, 2017. 238p.

RIOS, G. M. S.; DORNELES, M. V. Avaliação da aprendizagem e representações sociais: relato de uma experiência. In: X EDUCERE – Congresso Nacional de Educação. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. SIRSSE. **Anais [...]** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2011, p. 13637 – 13647. Disponível em: [file:///C:/Users/Acer/Downloads/5665_2994\(1\).pdf](file:///C:/Users/Acer/Downloads/5665_2994(1).pdf). Acesso em: 08 Jan. 2019.

SANT’ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos**. 15ª. ed. – Petropolis-RJ: Vozes. 2011.

SANTOS, M. R.; VARELA, S. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. In: **Revista Eletrônica de Educação**. Ano I, n.1, p. 01-14, 2007. Disponível em: http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf. Acesso em: 28 jan. 2019.

Recebido: 03/01/2019

1ª Revisão: 05/16/2019

Aceite final: 29/07/2019



e-ISSN: 2177-8183

**UNIVERSITY TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION COURSES: EDUCATION,
TECHNOLOGIES AND BODIES ON THE FACEBOOK SCREEN**

***PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: EDUCAÇÃO,
TECNOLOGIAS E CORPOS NA TELA DO FACEBOOK***

***PROFESORES UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN FÍSICA: EDUCACIÓN,
TECNOLOGÍAS Y CUERPOS EN LA PANTALLA DE FACEBOOK***

Ramon Missias-Moreira
ramonefisica@hotmail.com

Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

Alvaro Rego Millen Neto
alvaro.millen@univasf.edu.br

Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

Roberta de Sousa Mélo
roberta.smelo@univasf.edu.br

Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

ABSTRACT

The objective of this investigation was to apprehend the corporal representations on facebook of university professors of Physical Education of Brazil and Spain. The Theory of Social Representations and the Studies of Cyberculture have theoretically supported this qualitative research, with a descriptive and analytical approach. They were used as instruments of data production with the 12 teachers: images of the facebook profile, a semi-structured questionnaire and also the dialogues through Messenger that were analyzed through the Content Analysis Technique. The body and its pedagogies teach us new ways of perceiving and constructing educational and pedagogical processes based on the ephemeral light and sweeping brilliance of the metamorphosed bodies. We learn bodily representations of teachers with a view of the spectacle, self-promotion, exhibition contemplation of himself, realizing the cutouts and strategies, through the identification of the fantastic body narratives that populate the modes of being of these subjects and also describe the subjectivities produced by this group of university professors, from their experiences expressed in the images and also in their interactions in this virtual territory. Demonstrating the multiple possibilities of being themselves through these constructed bodily/social narratives.

Keywords: Body representations. Social representations. Facebook and education. University Teachers of Physical Education.

RESUMO

O objetivo dessa investigação foi apreender as representações corporais no *facebook* de professores universitários de Educação Física do Brasil e da Espanha. A Teoria das Representações Sociais e os Estudos da Cibercultura sustentaram teoricamente essa pesquisa qualitativa, com abordagem descritiva e também analítica. Foram utilizados como instrumentos de produção de dados com os 12 professores: imagens do perfil do *facebook*, um questionário semiestruturado e também os diálogos por meio do *Messenger* que foram analisados através da Técnica de Análise de Conteúdo. O corpo e suas Pedagogias nos ensinam novas formas de perceber e construir os processos educativos e pedagógicos com base na luz efêmera e no brilho arrebatador dos corpos metamorfoseados. Apreendemos as representações corporais dos docentes numa perspectiva da espetacularização, autopromoção, contemplação da exposição de si, percebendo os recortes e as estratégias, por meio da identificação das fantásticas narrativas corporais que povoam os modos de ser desses sujeitos e também descrevemos as subjetividades produzidas por este grupo de professores universitários, a partir de suas experiências expressas nas imagens e também em suas interações neste território virtual. Demonstrando as múltiplas possibilidades de serem eles mesmos através dessas narrativas corporais/sociais construídas.

Palavras-chave: Representações corporais. Representações sociais. Facebook e educação. Professores universitários de Educação Física.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue aprehender las representaciones corporales de Facebook de docentes universitarios de educación física de Brasil y España. La teoría de las representaciones sociales y los estudios de la cibercultura apoyaron teóricamente esta investigación cualitativa, con un enfoque tanto descriptivo como analítico. Utilizamos como instrumentos de producción de datos con los 12 profesores: imágenes de perfil de Facebook, un cuestionario semiestructurado y también los diálogos a través de Messenger que se analizaron utilizando la técnica de análisis de contenido. El cuerpo y sus pedagogías nos enseñan nuevas formas de percibir y construir los procesos educativos y pedagógicos basados en la luz efímera y el resplandor de los cuerpos metamorfoseados. Entendemos las representaciones corporales de los maestros en una perspectiva de espectacularización, autopromoción, contemplación de la autoexposición, percibiendo los recortes y estrategias, a través de la identificación de narrativas corporales fantásticas que pueblan las formas de ser de estas materias y también describen las subjetividades producidas por esta materia. grupo de profesores universitarios, a partir de sus experiencias expresadas en las imágenes y también

en sus interacciones en este territorio virtual. Demostrando las múltiples posibilidades de ser ellos mismos a través de estas narraciones corporales / sociales construidas.

Palabras clave: Representaciones corporales. Representaciones sociales. Facebook y educación. Profesores universitarios de educación física.

INTRODUCTION

The corporal and social representations that are built by the teachers of physical education courses connected in a network on Facebook, demonstrate a new way of being, living and being in the technological society, producing diverse and unusual corporal subjectivities that collaborate for the construction of the subject itself, in the context of Cyberculture (LÉVY, 1999; RUDIGER, 2016). These subjective constructions are also temporary, because we are (re) constituting daily, shaping identities, where Bauman (2013) uses the adjective "liquid" as defining contemporary, focusing on the fluid characteristic of things and the movements with which social links and subjectivities are constituted. The borders are not impermeable, the ties are not so firm, there is a cult of spectacularization and the exhibition, which may generate this continuous flow of appearing on Facebook. To understand this article, contemporary subjectivities are understood as the updating of possibilities, the possibility of being able to happen and the possibility of becoming.

The daily images are emerging in these social spaces, which strengthens the idea that involvement with this social network strongly influences people's lifestyles and world views (MISSIAS-MOREIRA, 2017). Due to the complexity and the necessary requirement for the construction of this research, the importance of this research for the area of Education (Physics) is justified, since the conjuncture of the object allows the understanding of the scientific and technological revolutions of the education of the traditional standards for the

cyber-contemporary modus operandi, and the formation of new concepts on new ways of doing education and promoting learning.

In the same direction, the LDB - Law of Guidelines and Bases of National Education (BRASIL, 1996) states that: "education covers the formative processes that are developed in family life, in human coexistence, in work, in teaching and research institutions, in the social movements and organizations of the civil society and in the cultural manifestations". It is complemented in art. 3, III: that education must happen from a plurality of ideas and pedagogical conceptions and in the same article in item XI that education should prioritize and value the extracurricular experience.

Expanding the senses, Moscovici (2015) points out that it is more necessary to know the origin and how to constitute a certain representation is to understand what its function within society. In order to understand this, Camargo, Justo and Alves (2011), in researching social functions and social representations in relation to the body, in a generational comparison, realized that this natural organism is constituted through individual and social representations and can be modified whenever feel, perceive, use and transform your body.

Based on this understanding, it is in this context that this research is inserted, since from these shared presuppositions above, the objective of this investigation was to analyze the body representations in facebook of a group of university professors of Physical Education courses in Brazil and in Spain.

METHODOLOGICAL CONTRIBUTIONS OF ONLINE RESEARCH

It is a qualitative research, with exploratory, descriptive and analytical characteristics (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2012), which allowed a better understanding of the phenomenon within its complexity, perceiving that the analyzed social reality is constituted of values, beliefs, formation, experiences, common sense and experiences. It is based on the vision and understanding that this research proposal worked with descriptive data, which were

produced based on the relationship between the researcher, the object of study, the participating teachers and the reality investigated, focusing more on the process than purely the product. Based on the TRS (MOSCOVICI, 2015), it made possible the apprehension of the contemporary subjectivities produced from the corporal representations exposed mainly through the photographic images, but also of the dialogues in Messenger, in the interlocutions of the participants with their interlocutors and also through the applied questionnaire.

It is a study demarcated in the field of netnography, a technique that has been modified over the years, and with the passage of time this netnographic approach has been used under different modes and with the most diverse objects of study in the internet. The netnography has its requirements and procedures (KOZINETTS, 2015) to be followed, as in other research methods, they are in the hierarchical sequence of procedures: *entrée*; data collect; analysis and interpretation; research ethics; and, validation with the members surveyed. The *entrée* is configured as the constitution of the research question(s) and the identification of the on-line membership group of interest for the research.

In this scenario, the empirical locus for the development of this research was the social network facebook, an essential space of enunciation, spectacularization, interaction, dialogues, communication, collaboration, knowledge sharing, among others. In our society, social networks assume a great force as spaces for the celebration of bodies, whether through written, videographic, audiographic or photographic narratives. Santaella (2013, p. 35) argues that one can not "minimize the role that digital networks play today in the psychic, social, cultural, political and economic life" of human beings.

In order to construct the data, it was used the combination of some instruments of data collection and production, understanding that they complement and complement each other, helping to reach the objectives that were proposed, based on the methodological triangulation. It is a way of validating the social and corporal representations of these teachers from a research with multiple methodological strategies: the photos of the facebook profile,

dialogues between the researcher and the teachers researched through Messenger; and, the semi-structured questionnaire.

According to Bardin (2011), the data produced through the different languages and different voices were treated, organized and analyzed according to the Bardin (2011), and following the steps: 1st PHASE: preanalysis, 2nd PHASE: material exploration and 3rd PHASE: data processing, inference and interpretation. The results were presented and discussed taking as a principle of analysis the interpretation of the units of analysis that emerged from the contents of the researched teachers (Bardin, 2011).

The choice of the participants of the research was based on some criteria that were previously established: being a professor of the undergraduate course in Physical Education of some University or Institution of higher education; be a graduate in Physical Education, Physical Activity Sciences, Sports Science, or related fields; and, because of the need of the research, to be "friend" of the author of the research in facebook, being that this criterion was established to have access to the information posted by them.

There are currently 58 university professors of Physical Education courses linked to the author's facebook, thus, the production of the data was started with this number of users being aware that could decrease or increase at any time of the development of the research. It is noteworthy that of these participants, 39 are men and only 19 are women. However, after initial contact through Facebook Messenger and invitation letter forwarding and the Informed Consent Term (TCLE) 6 teachers and 23 teachers accepted to participate in the study. Of these, only 12 returned the completed questionnaire and were therefore the participants in the survey.

It is important to point out that in this study, in the national context, there are teachers living in cities that are spread throughout the five Brazilian regions: North (UFAM - Sueyla Santos), Northeast (UEFS - Mauricio Ramos, UNEB - Osni Oliveira) - Dirceu Silva), Southeast (UFJF - Doiara Silva, UFSJ - Renato Sampaio, UNICAMP - Jocimar Daolio) and

South (UFRGS - Silvana Goellner). And in the international context, a group of 4 university professors from the north of Spain, known as Galicia, are added to this regional, cultural and national diversity of knowledge, being the same professors of the University of A Coruña (UDC - José Soidán) , University of Santiago de Compostela (USC - Kristyan Abelairas), University of Seville (US - Nuria Castro-Lemus) and University of Vigo (UVigo - Víctor Arufe Giráldez).

Many dilemmas are generated about the concept and definition of what comes to be private domain and public domain in social networks. So the ideas, information, questions, photos, videos, audios and speeches made available on personal pages would be public information? Angela Garcia *et al.* (2009) indicate that the Internet is not a physical "space" and that the fact of the domain is related to the accessibility of information. In this perspective, if the information is accessible it would be public. Considering these two possibilities, we chose to inform the invited professors that the research does not pose any risk as indicated by Resolution 510/2016 of the National Health Council (Brasil 2016) and we send the TCLE via Messenger to them. Precisely because of this, the names that appear here are not fictitious, they are real.

RESULTS AND DISCUSSION

This scientific investigation is intimately elaborated on the aspect of photographs, images, signs, concepts, presentations and multiple languages and narratives. These constructions are based on imaginary developments of what the subject involved in a subjective relationship is directed to unveil, present and share only what is allowed to be seen. This attitude reveals an intentional act that presents the subject within a trilogy where it is characterized as the central subject of its history insofar as a single person develops three roles (SIBILIA, 2008) in this dramaturgical representation: author, because it produces history and narrative that one wants to share; actor, because he becomes the protagonist; and,

narrator, for narrating and reporting the representative image that had been built, mediated by technology encompassing his intentions and knowledge.

It is what one wants to represent and this choice results from an act thought, imagined and affirmed. The image is a consciousness that seeks to produce its object, therefore, is "constituted by a certain way of judging and feeling of which we are not aware as such, but which we perceive about intentional object as this or that quality. Image here is of the order of the symbolic" (TEIXEIRA, 2014, p. 74).

We think that the relationship between experience, memory and senses of the body form a constellation, that is, an arrangement leading to an aesthetic education. The way these concepts are grouped allows us to think of a pedagogy of the body that supports this constellation of representations. This triad forms a true dialectical image that unifies in the trace of a corporality represented from its own lived experience.

We think that when entering the network, the user elaborates his profile and interacts based on an adequacy to how he intends to be seen by others in the network according to his own interests. In this sense, we affirm that when using Facebook, the individual selects certain characters of his own identity, having, as a criterion, how he wants to be seen, which, in a way, can be related to desired and socially desired identities. However, we do not think that this does not exclude the possibility that he represents his identity, nor does it prevent him from experimenting with ways of being (ROSA; SANTOS, 2013, p. 29).

The production of these corporal subjectivities of teachers in this cyberspace presents itself very malleable, which provides a transcendence in its singular condition. In this way, there is a pluralization of the aspects of life, with subjective and reconfigured movements, communicating in other ways, based on the digital and intellectual technologies that, by its way of interacting, has the capacity to amplify and modify cognitive capacities.

Figure 1: Photograph of the facebook profile of Dirceu Silva.



Fonte: <https://goo.gl/lyMfR9>

Always with its own style, Dirceu presents himself smiling in a night scene giving an idea of fun and happiness. We realize that the images of his profile always focus on his self, however different landscapes and places are, they always focus from the chest upwards. In this way your face is always in focus which makes your facial expressions very easy.

The happiness or the representation of it is a socially valued attribute in the present day, that is, that which confers on the actor who manifests it a certain enunciative authority, making it a subject endowed with social capital (BOURDIEU, 2011). This is because "in the era of compulsory happiness, it is appropriate to appear well adapted to the environment, radiating trust and enthusiasm, boasting an extroverted, extroverted and dynamic personality" (FREIRE FILHO, 2010, p. 1).

This feeling in fusion with so many other feelings are strengthened and reinforced in the social interactions between the subjects through the sharing and connections. They are

comments of all kinds, from family to friends who are physically and geographically distant, as can be seen in the following figures:

Figure 2: Comments made on the photograph (Figure 1) by Dirceu Silva.



In the analysis of the photographs of all the teachers surveyed, Dirceu's friends stand out in the most funny and humorous comments. These are strong characteristics of their interlocutors and consequently help in teacher training to correspond with the same sense of humor or not. We observed the following comments: Dirceu is now you? Or again they invaded his face o_O // Dirceu Silva, exchange the photo of tinder tb, this is better // This photo in tinder will give even fight // Hi Dirceu ok? Remember me? I like the photo;) // 53 likes? Pff ... little! More likes galera! // Nuss ... totally seductive! // Dirceu Silva I dropped the application. Too many matches were upsetting my life. But I would change your description too. I was told that U2 songs tend to work better than the ostentatious funk you like to quote // I forgot nothing Dirceu, those sad eyes denounce // Wow, it seems like I know you from somewhere. no? // Faro will say so to you Dirceu Silva: just came to fix the hair // I have not enjoyed it yet. And I think that it does not deserve // A meme with images of Ayrton Sena and written: Strong Senas // Want to be my friend? rrsrrs Lolys, miss you! Strong hug//. In this discursive web, the product is the singularity of each one where subjectivity and creativity are sharpened. This narrative, visual and verbal, not only invites Dirceu to express himself but also to all the actors who make up this teacher's network.

These teachers are there and there, living different experiences in these connections, experiencing this cyberspace and, on the other hand, are also in their universities, experiencing their curricular and pedagogical practices, fulfilling research and extension skills, developing the stages and constantly improving vocational training, following or transgressing the rules. In these two spaces, these teachers are experiencing, experimenting, stimulating, constructing content and knowledge, learning new values, behaviors, symbols and sharing information.

Within this perspective, then, communication can be conceived as an inherent process of knowledge sharing, a procedure that is essentially expensive when making education, which is used to present informational contents that support the actions of

knowledge generation, which may cause the appearance of a new information, when the one who constructs this knowledge, using the action of communication, represents it through the different languages.

It is important to understand that these environments are not closed, compartmentalized, or fragmented into a polarity that places the real and the virtual at distant poles. When experimenting, these teachers make them dialogue, find continuous lines, for example, talk about things that happened, learned about or shared on facebook, and on facebook to discuss university-related issues, interests, and other facets. Therefore, much more than an inclination to use cyberspace to store images, these contemporary habits and behaviors have modified knowledge and concepts regarding the notion of education, reputation, time, space, identity, social networks, of individual and collective, of space, of public and private, etc. (PIOVESAN; BORGES 2014).

From this understanding, it is observed that some comments (Figure 1) are reproduced in other formats, as in other applications such as Tinder, which is very quoted in some comments, and is a virtual social network of relationships. Dirceu interacts well and also uses his intelligence and creativity to respond to his friends, as we see in these comments: This time I am Juan hahaha. Theo Beluzzi I'm going to change and thanks for the tip. Your tinder is great, do not I have suggestions, many matches? // Alison Melo you left me in Campinas, I already took you from my corassaum ... rs // Much seduction. Look into my eyes and tell me that you do not love me any more ... Missed her little finger! // Alison Melo short the photo and share until you get to Rodrigo Faro // Matheus because I do not deserve [likes]? Haha ha.

Professor Osni Oliveira points out that on facebook people "They need the approval of others, of positive comments to fill a void in their life" (Osni).

We are gregarious beings and we become human from interpersonal relationships, this is legitimate and very necessary. From this talk of Professor Osni, it is clear that in fact

we need incessantly the approval of other people through comments and tastings that raise our self-esteem, as Professor Mauricio Ramos reveals in saying "I am very cheerful and with a high self-esteem".

Photography is strongly considered as a form of knowledge production (LACRUZ; STUMPF, 2011). This is a photographic image (Figure 3) with 110 tanned and published on June 9, 2015, generated an interaction with her friends, with praise through Emojis and Linda's adjective Linda Avila. In another moment, we realize that there is another friend presenting affective subjectivities affirming that she is with a great longing for the friend "Vaninha", form that she referred to Silvana. As shown in figure 3:

Figure 3: Photograph of Silvana Goellner's profile on facebook.



Fonte: <https://goo.gl/9DiiMi>

Figure 4: Comments made on the photograph (Figure 3) by Silvana Goellner.



The speeches put forth above are not mere manifestations of affection, they are above all a visibility strategy of Silvana Goellner. She creates strategies for constructing reality, bringing up previously unseen feelings that relate only to her, when she says, "Manis cute". Suggesting that there is a friendship relationship based on the principles of brotherhood and reciprocity, rather than saying "Manis" in popular jargon has the connotation of the word sister, full of meaning and meaning a loving way of addressing a friend.

We know that different cultural patterns exert influence on the perception of body image and conception, characterized as the way in which the individual perceives and feels in relation to his own body, the fruit of his representations, experiences, feelings, emotions and expectations of life, which are transformed and modified daily (MISSIAS-MOREIRA, 2017). Being undeniable the action of these artifacts for the production of the virtualized body in facebook, because we can not deny and disregard the other factors that are associated with the construction of these corporative representations in network.

From the point of view of these problematizations, Professor Doiara Silva emphasizes the importance and contribution of Physical Education in the formation of bodies by reporting that "Physical Education, as an area of knowledge and intervention, has the possibility and the responsibility to problematize such themes and intervene pedagogically

contributing to human formation in this sense of freedom of appearance from philosophical, sociological, historical references, with reference to health and physical conditioning as well". Following this reasoning, we corroborate with the anthropologist Le Breton (2015) in arguing that the limits of the body trace the moral and significant order of the world, where thinking the body is another way of thinking the world. The body makes the decisive play today, it becomes the fundamental paradigm of contemporary societies.

In this way, reflections on the body have always been inserted in the biopolitics (GOELLNER, 2013), educational, philosophical, anthropological, cultural, religious and scientific discussions, both as object and as subject, permeating for a long time the margin of facts and events of the history of mankind. And it is precisely in a critical perspective that we are analyzing how these university professors have produced knowledge and subjectivities through their bodies spectacularized in facebook.

As we have seen, the tension in this communicative process between these teachers and their interlocutors is in the friction that occurs in the space between. This is because there is no direct transmission of what they say to what their friends receive, otherwise what is received is never exactly what was written, said, shared. This is precisely because we need to transform signals into information, but there is only meaningful interaction when we transform information into communication.

It does not occur in what is ritualized, that is, only in the plane of language, because this could be only a masking of the subject (self) in front of the Other. The "rationalized" would prevent the sensitive from emerging, because the rational performs a control and says how to be and express (COLVARA, 2015, p. 52).

Relationships with these people should be maintained with the outside world of Facebook, in order to have an imaginative construction of bodily functions, that is, links between what has already been experienced (online and offline) and what will experience an expectation of the future, one related to the other, those that impress meaning to the sentiment

of the Self and explain our representation that within that Other virtualized body there is a subject, an individual with experiences and stories and not just a body representation on the screen.

These images have produced a web of subjectivities and senses that launch possible paths for the development of self-knowledge, since when these teachers believe in the representations and images that they have built. These subjects publicized their bodies in the network always in a multifaceted, multiverse, multicolored way and in a perspective attuned to the principles of contemporaneity. In the simple act of sharing in the profile of facebook personal photographs, self-portraits or in the company of family, animals, and even unknown, it is possible to reconstruct the life history of these teachers, revisiting the memories of what was lived, who was and reaffirms the being what is. The bodies presented in social networks complement each other, because what is at stake is the corporeity of self and the Other as interchangeable means in the field of ideas.

From these bodily narratives we had access to the many riches of these teachers and learning with their movements, routes, routes, paths, experiences, their travels. We are closer to these bodies, their life trajectories and their ways of being that are edifying in experiences and teach us a lot.

In this way we can perceive the objectification (JODELET, 2001) proposed by TRS, because it helped us to understand the constitution of the reality, uniqueness and heterogeneity of the "Selves" of these cyberprofessors, making it familiar and understanding.

"The body representations produced on Facebook are very distinct, I can observe the representations related to the hedonism of each one" (Dirceu Silva).

"Facebook circulates many representations about the bodies ... I particularly see circulate more things related to the break with patterns of gender, sexuality, body appearance and aesthetics of consumption than the reaffirmation of it. Partly because people who are "friends" are close to what I think "(Silvana Goellner).

"The human body imprints in its image and gestures a little of what we are, do and interact with the world" (Sueyla Santos).

"As each person perceives and perceives others" (Kristyan Abelairas).

Denise Jodelet (2000) ponders language, pedagogy and body representation as a principle that makes it possible to know the internal and subjective aspects of the other, such as: emotions, feelings, intentions, all from a visual and not verbal. This author anchors herself on the hypothesis that there is a psychic expression of emotions that have universal characteristics, which are translated into the body and capable of producing corresponding emotions in others. In addition, the body image offers a framework for analyzing the processes of evaluating other people, retaining the attention of an observer, who, as if using the zoom key of machines that take photographs, automatically reads the other, forming judgments and direct thoughts through the process of perception and also from the lived experiences.

Thus, Jodelet et al. (1982) affirm that the external image on the body appears as mediator of the social place where the subject is inserted. It is in this sense that social representations are empowered as important in the construction of collective ways of living and conceiving virtualized bodies, mediating the diffusion of certain thoughts and behaviors, as well as the knowledge of oneself and the other from these relations.

Providing the analytical framework of these multiple narratives brought to the surface the discussion around the many bodily Pedagogies in the treatment of the body, which implied understanding the ways in which teachers produce contemporary subjectivities by coming into contact with themselves. In this context, we realize how much the real has been mixed with the imaginary, the daydreams, the comings and goings and this transit was made possible, mainly because in facebook thought is transformed into action, many truths arise and the memories (of the Self and the Other) become inseparable, since memory in cyberspace, according to Moscovici (2006), is also shared and constructed in the collective, these experiences of / on themselves become knowledge and invite us to rethink existing models and ways of doing education, in a time that intrigues us and challenges us to broaden our

understanding and develop pedagogical praxis under these new paradigms, as the teachers put it:

"The manifestation of the subject from the body is an important element to understand and assimilate new knowledge" (Sueyla Santos).

"Education is one of the instances that produces our body and our subjectivity. Therefore, what we are and what our body appears to be closely related to the various educational / pedagogical processes we experience on a daily basis. Therefore, I am not thinking about education only as something formal that happens in the school / university "(Silvana Goellner).

In this way, we perceive how imbricated is the relationship between the corporal representations, the connections and the education and we see that the teachers of this research are aware that it is urgent the need of more and more to develop research in education considering these curricula that are marginalized, hidden and without visibility mainly within the Graduate Programs in Education - context that this research was developed. This still happens today because school has always been the place to tame and educate docile bodies (FOUCAULT, 2007) and will continue to be, but not as an exclusive function of this social institution, the media and social networks are appropriating each time more of the collaborative education that has generated deep structural transformations. In fact, all fantasies, theories, technologies, universities, churches, museums, dreams, techniques, learning, human creations and best deeds exist only on account of the body and of the Bodily Pedagogies.

FINAL CONSIDERATIONS

It is worth mentioning that understanding the Body Pedagogies as a formation in our contemporary society does not understand the present moment as an already closed, pre-determined time-territory, molded in which the individual would fit in. As we try to show throughout this text, above all, we understand them as a constant process of becoming, one between, as movement, something procedural, non-linear, without standardization and

constituting with much deconstruction, ruptures, suspension and discontinuities. Opening space for new possibilities and cutting and breaking with the linearity of an entire tradition. In cyberculture in general and in social networks in particular the bodies are happily agitated on one side and molested on the other, pointing to new challenges for the education of bodies projects, drafts constantly changing. The body and its pedagogies teach us new ways of perceiving and constructing educational, technological and pedagogical processes based on the ephemeral light and the rapturous brilliance of the metamorphosed bodies.

Finally, we apprehend the corporal representations of the teachers in a perspective of the spectacularization, self-promotion, the social representations, contemplation of the exhibition of themselves, perceiving the cuts and the strategies, the understandings on the thresholds between public / private, through the identification of the fantastic narratives corporations that populate the modes of being of these subjects and also describe the subjectivities produced by this group of university professors, based on their experiences expressed in the images and also in their interactions in this virtual territory. Demonstrating the multiple possibilities of being themselves through these constructed bodily/social narratives.

REFERENCES

- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Resolução 510 de 07 de abril de 2016. Conselho Nacional de Saúde. Brasília: 2016.
- CAMARGO, Brígido V.; JUSTO, Ana M.; ALVES, Catarina D. B. As funções sociais e as representações sociais em relação ao corpo: uma comparação geracional. **Temas em Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 269- 281 2011.
- COLVARA, Lauren F. Ensaio sobre a comunicação nas redes sociais - alteridade e tecnologias de comunicação. **ECCOM - Educação, Cultura e Comunicação**, v. 6, n. 12 p. 51-58, 2015.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- FREIRE FILHO, João. **Ser feliz hoje: reflexões sobre o imperativo da felicidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- GARCIA, Angela C. et al. Ethnographic approaches to the internet and computer-mediated communication. **Journal of Contemporary Ethnography**. v. 38; n. 52, p. 52-84, fev. 2009.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira L.; NEKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. Petrópolis, 2013.
- GOMES, Henriette F. A mediação da informação, comunicação e educação na construção do conhecimento. **Datagramazero**, v. 9, n. 1, p. 1-9, 2008.
- JODELET, Denise. Le corps, la personne et autrui. In: MOSCOVICI, S. (Org.). **Psychologie sociale des relations a autrui**. Paris: Nathan, 2000, p. 41-68.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- JODELET, Denise. *et al.* **Systeme de representation du corps et groupes sociaux**. Laboratoire de Psychologie Sociale: E. H. E. S. S., 1982.
- LACRUZ, Maria C. A.; STUMPF, Katiusa. Imagem fotográfica: processo de leitura e análise documental. In: BONI, Paulo César. **Fotografia: múltiplos olhares**. Londrina: Midiograf, 2011.

- LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Editora Papirus, 2015.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MINAYO, Maria C.; DELANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- MISSIAS-MOREIRA, Ramon. **Representações corporais de professores universitários de Educação Física no Facebook**. 2017. 251f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- MOSCOVICI, Serge. Memórias, rituais e ciber-representações. In: CASALEGNO, Federico. **Memória cotidiana**: comunidade e comunicação na era das redes. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2015.
- OLIVEIRA, Marcio R. R.; MIRANDA, Lyana V. T. Mídia-Educação (física) e metodologias participativas: a produção de imagens como possibilidade didático-pedagógica na educação física. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 31, p. 253-276, 2016.
- MORGADO, José C.; SANTOS, Lucíola L. C. P.; PARAÍSO, Marlucy A. **Estudos curriculares**: um debate contemporâneo. Curitiba: CRV, 2013.
- PIOVESAN, Angelica; BORGES, Fabricia T. Identidade docente: o que os blogs e o facebook tem a nos dizer sobre os professores e suas mídias virtuais. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. (orgs). **Facebook e educação**: publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande: EDUEPB, 2014, p. 329-348.
- ROSA, Gabriel Artur Marra; SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **Facebook e as novas identidades virtuais**. Brasília: Thesaurus, 2013.
- RUDIGER, Francisco. **As teorias da cibercultura**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2016.
- SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.
- SIBILIA, Paula. **O show do eu**: A intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- TEIXEIRA, Irenides. **Fotografias pessoais no Facebook**: corpos e subjetividades em narrativas virtuais compartilhadas. 2014. 217f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, 2014.

Recebido: 03/01/2019

1ª Revisão: 05/16/2019

Aceite final: 29/07/2019

O APLICATIVO AURASMA E A VIABILIDADE DO SEU USO NO ENISNO DE MATEMÁTICA

THE AURASMA APPLICATION AND THE FEASIBILITY OF ITS USE IN MATHEMATICS TEACHING

EL APLICACIÓN AURASMA Y LA VIABILIDAD DE SU USO EN EL ENSAYO DE MATEMÁTICA

Carloney Alves de Oliveira

carloneyalves@gmail.com

Doutor em Educação (UFAL)

Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM/UFAL)

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo exploratório do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) com o apoio do aplicativo Aurasma na criação de Realidade Aumentada (RA) realizada no âmbito das atividades da disciplina Saberes e Metodologia do Ensino da Matemática 2, turnos Vespertino e Noturno, no Curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O objetivo deste estudo foi investigar as potencialidades do aplicativo Aurasma na formação do professor para o compartilhamento de ideias nos processos de ensino e de aprendizagem em Matemática. Para o universo da pesquisa participaram 36 alunos matriculados na disciplina e os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e da observação participante. Constatamos que o uso do aplicativo Aurasma pode proporcionar práticas pedagógicas capazes de dar conta das especificidades relacionadas ao ensino de Matemática de forma prazerosa, eficaz e lúdica, superando o paradigma educacional vigente.

Palavras-chave: Ensino da Matemática. Realidade Aumentada (RA). Formação do pedagogo.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to present an exploratory study using the digital information and communication technologies (TDIC) with the support of the Aurasma application in the creation of Augmented Reality (RA) carried out within the framework of the activities of the Knowledge and Methodology of Mathematics Teaching 2, Nocturne at the Pedagogy Course at the Federal University of Alagoas (UFAL). The aim of this study was to investigate the potentialities of the Aurasma application in teacher training for the sharing of ideas in the teaching and learning processes in Mathematics. For the research universe, 36 students enrolled in the course participated and data were collected through semi-structured interviews and participant observation. We found that the use of the Aurasma application can provide pedagogical practices capable of accounting for the specificities related to mathematics teaching in a pleasurable, effective and playful way, surpassing the current educational paradigm.

Keywords: Teaching of Mathematics; Augmented Reality; Teacher Training.

RESUMEN

Este artículo presenta un estudio exploratorio del uso de las Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación (TDIC) con el apoyo de la aplicación Aurasma en la creación de Realidad Aumentada (RA) realizada en el ámbito de las actividades de la disciplina Saberes y Metodología de la Enseñanza de las Matemáticas 2, turnos Vespertino y Nocturno, en el Curso de Pedagogía, en la Universidad Federal de Alagoas (UFAL). El objetivo de este estudio fue investigar las potencialidades de la aplicación Aurasma en la formación del profesor para el intercambio de ideas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en Matemáticas. Para el universo de la investigación participaron 36 alumnos matriculados en la disciplina y los datos fueron recolectados por medio de entrevistas semiestructuradas y de la observación participante. Constatamos que el uso de la aplicación Aurasma puede proporcionar prácticas pedagógicas capaces de dar cuenta de las especificidades relacionadas a la enseñanza de Matemáticas de forma placentera, eficaz y lúdica, superando el paradigma educativo vigente.

Palabras clave: Enseñanza de las Matemáticas. Realidad Aumentada (RA). Formación del pedagogo.

INTRODUÇÃO

O desafio de fazer pesquisa em Educação Matemática e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nos remete a reflexões sobre as possibilidades e potencialidades que esse binário possui para produzir significados nos processos de ensino e de aprendizagem, dentro e fora da escola, para a reorganização do pensamento matemático relativo às mudanças curriculares, buscando encarar desafios, numa construção coletiva de conhecimento científico (BORBA, 1999).

Nesse âmbito, a Realidade Aumentada (RA) pode ser usada na formação do professor que ensina Matemática para explorar suas potencialidades nos processos de ensino e de aprendizagem, articulando a teoria e a prática, de forma crítica e autônoma, na construção do conhecimento de maneira significativa, para que o que se estuda tenha mais significado na vida cotidiana daquele que está aprendendo.

A RA tem provocado reflexões na educação por causa de sua capacidade de "ensinar". As possibilidades de implantação de novas técnicas de ensino são praticamente ilimitadas. Assim, este trabalho busca investigar as potencialidades do aplicativo Aurasma na formação do professor para o compartilhamento de ideias nos processos de ensino e de aprendizagem em Matemática e a viabilidade do seu uso a partir das atividades vivenciadas na disciplina de Saberes e Metodologias do Ensino da Matemática 2 como estratégia de mediação à prática pedagógica do professor que ensina Matemática, possibilitando a construção de conceitos matemáticos, relacionando o conteúdo trabalhado aplicável a tais recursos.

O Aurasma é um aplicativo livre, disponível para iOS, Android e um recurso de realidade estendida da HP que combina realidade aumentada com a Internet das Coisas (Internet of Things), disponível no endereço <https://www.hpreveal.com>, anexando experiências aumentadas à identidade única de cada objeto impresso, possibilitando a criação

de experiências em realidade aumentada para dispositivos móveis, com recursos como imagens, vídeos, áudios, infográficos, objetos 3D, páginas da web e outras informações linkadas sobrepostas em situações do mundo presencial em tempo real.

Através da RA são apresentadas estratégias didáticas¹, com o objetivo de compreender como os alunos elaboram conceitos matemáticos a partir da utilização desses ambientes nas aulas de Matemática, a fim de que facilitem no cenário da aprendizagem matemática a compreensão dos alunos ao estudar e elaborar esses conceitos mediante tais conteúdos, criando materiais que possam favorecer estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem, como uma possibilidade de formação e superação das necessidades, das dificuldades de aprendizagem, bem como das carências e desafios atuais da educação.

Participaram deste estudo, 36 alunos matriculados na disciplina Saberes e Metodologias do Ensino da Matemática 2, no Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), do Centro de Educação (CEDU), dos turnos Vespertino e Noturno, no segundo semestre de 2017, através das quais ocorreram interações entre alunos e professor nas aulas da disciplina, como espaço de formação desse profissional.

No contexto da Matemática, a aprendizagem nesta perspectiva depende de ações que caracterizam o 'fazer matemática': experimentar, interpretar, visualizar, induzir, conjecturar, abstrair, generalizar e, enfim, demonstrar. É o aluno agindo, diferentemente de seu papel passivo ante uma apresentação formal do conhecimento, baseada essencialmente na transmissão ordenada de 'fatos', geralmente na forma de definições e propriedades.

A RA no ensino de Matemática pode ser utilizada na prática pedagógica do professor como atribuição de sentido ao processo educativo e à produção de significados nas suas aulas de Matemática, possibilitando acesso às informações de diferentes formas por meio de sons,

¹ Formas de intervenção na sala de aula que contribuem para que o aluno mobilize seus esquemas operatórios de pensamento e participe ativamente das experiências de aprendizagem, observando, lendo, escrevendo, experimentando, propondo hipóteses, solucionando problemas, comparando, classificando, ordenando, analisando e sintetizando. (MARTINS, 2009; HAYDT, 2006)

imagens, textos e vídeos, permitindo ao aluno melhorias na aprendizagem e contribuindo para o seu aperfeiçoamento e construção de conceitos matemáticos. É possível perceber nesse recurso, nas múltiplas interfaces oferecidas aos seus usuários, a oportunidade de discutir e compartilhar elementos que favoreçam a interatividade e a aprendizagem.

Visando contextualizar melhor as razões pelas quais as TDIC com o apoio da RA podem ter um lugar acentuado na formação inicial do pedagogo, organizamos o artigo em três seções: na próxima seção discutimos aspectos relativos sobre a RA no ensino de Matemática, suas concepções em contextos educacionais; a seguir enfatizamos as questões metodológicas referentes a pesquisa desenvolvida que deu origem a esse artigo; na sequência realizamos a apresentação e análise de dados, e por fim, concluímos então com algumas considerações acerca da experiência relatada.

REALIDADE AUMENTADA (RA) NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO

O emprego da RA como recurso educacional nas aulas de Matemática na formação inicial do pedagogo possibilita aos alunos resolver problemas, construir e buscar conhecimento, criando um ambiente desafiador e aberto ao questionamento, capaz de instigar a curiosidade e criatividade desses sujeitos.

Tal recurso deve ser utilizado como um catalisador de uma mudança no paradigma educacional, que promova a aprendizagem ao invés do ensino, que coloque o controle do processo de aprendizagem nas mãos do aprendiz. Isso auxilia o professor a entender que a educação não é somente a transferência da informação, mas um processo de construção do conhecimento do aluno, como produto do seu próprio engajamento intelectual ou do aluno como um todo.

Azuma (1997, p. 2) afirma que a RA possui as seguintes características: “combina real e virtual, interage em tempo real e registra os objetos em 3D”. Ainda Kirner e Kirner (2011, p. 16) afirma que

[...] realidade aumentada pode ser definida como o enriquecimento do mundo real com informações virtuais (imagens dinâmicas, sons espaciais, sensações hápticas) geradas por computador em tempo real e devidamente posicionadas no espaço 3D, percebidas através de dispositivos tecnológicos.

Do ponto de vista educativo, a RA pode proporcionar contextos de aprendizagem que favoreçam o pensamento reflexivo e de autoria, destacando novas dimensões de interação em rede, indo além da linearidade com o hipertexto, pois a navegabilidade de um ambiente hipertextual corresponde à facilidade do usuário em encontrar a informação, disponível em forma de páginas ligadas por *links*, permitindo ao usuário a rápida localização da informação. Assim, quando o leitor escolhe seu percurso na rede, ele interfere na organização do espaço de sentido do texto, interliga redes escondidas sob os nós, ativando, deste modo, construções semânticas, ou as anula se não forem as de sua preferência.

Há outros autores como Siscouto e Kirner (2008, p. 10) que definem a RA como “uma tecnologia deverá ter grande impacto no relacionamento das pessoas, através de novas maneiras de realizar visualização, comunicação e interação com pessoas e informação” e Roberto (2012, p. 10) como uma aplicação que para ser considerada RA deve ter três características: “rastreamento da cena real, visualização dos elementos virtuais sobre o ambiente e interação em tempo real com as informações virtuais”.

O potencial pedagógico da RA permite e oferece aos seus usuários acesso à informação, conversação com os sujeitos envolvidos e a liberdade de navegabilidade em tempo e espaço, possibilitando, de forma integrada, o desenvolvimento de tarefas, veiculação de dados, ajustes às necessidades e aos objetivos de cada curso, na organização, reorganização e flexibilização curricular, a fim de atender às novas exigências para a construção

do conhecimento sistematizado, que instiguem à investigação e à curiosidade do sujeito em formação.

Para Schneider et al. (2011, p. 2) a RA permite

representar dados e informações que não estão diretamente disponíveis ou detectáveis apenas pelos sentidos humanos, e seu emprego possibilita aumento dessa percepção. Assim, pode auxiliar na melhoria da interação com o mundo real e, conseqüentemente, aumentar a produtividade na realização dos mais variados tipos de tarefas. Entre as áreas de aplicação que já vêm sendo exploradas, podem ser citadas: publicidade, jogos, entretenimento, ilusionismo, indústria automobilística, militar, turismo, preservação histórica, mercado imobiliário, medicina, comunicação, movimentação de robôs, manutenção de equipamentos e educação.

Neste sentido, percebemos o uso limitado da RA nas aulas de Matemática, não resultando em mudanças significativas na construção de conceitos matemáticos, nem explorando as possibilidades pedagógicas que o computador e a internet podem proporcionar ao professor e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem através de estratégias didáticas inovadoras que permitam aos sujeitos compreender e utilizar seus recursos no contexto educacional. É de suma importância que professor e aluno, ante os avanços tecnológicos mudem sua postura pedagógica, porquanto estes dispositivos podem desenvolver habilidades e competências que permitam os sujeitos compreenderem, elaborarem conceitos, ampliarem e potencializarem seus conhecimentos.

As mudanças introduzidas pelas TDIC podem contribuir para o enriquecimento progressivo dos ambientes e contextos de aprendizagem, convidando o professor a ampliar e reformular suas práticas pedagógicas, para que os alunos possam escolher novos caminhos, visto que a produção do conhecimento está associada à ideia de construção conjunta.

Com as TDIC no contexto educacional, professores e alunos precisam ser muito flexíveis e criativos na valorização da construção coletiva, da criatividade, da aprendizagem através da imagem, do audiovisual, das trocas, da constante interação, privilegiando, além do cognitivo, o afetivo e o intuitivo, para potencializar estratégias didáticas que estabeleçam relações que possam contribuir para a constituição de um conhecimento coletivo, levando o

sujeito a atitudes de criação e autoria, acompanhando cognitivamente o processo de aprendizagem objetivado.

Todavia, para a autonomia do aprendiz é cada vez mais urgente e necessário desencadear elementos que estabeleçam conexões com a diversidade de ritmos, disponibilidades, interesses e a multiplicidade de tarefas de cada usuário, pois segundo Almeida e Valente (2011, p. 36), as TDIC podem

[...] potencializar as práticas pedagógicas que favoreçam um currículo voltado ao desenvolvimento da autonomia do aluno na busca e geração de informações significativas para compreender o mundo e atuar em sua reconstrução, no desenvolvimento do pensamento crítico e auto-reflexivo do aluno, de modo que ele tenha capacidade de julgamento, auto-realização e possa atuar na defesa dos ideais de liberdade responsável, emancipação social e democracia.

No entanto, é preciso criar condições para que alunos e professores venham a utilizar as TDIC não somente em sala de aula, mas no seu cotidiano, pois, conforme Ramal (2003, p. 48), é preciso “dominar as linguagens, compreender o entorno e atuar nele, ser um receptor crítico dos meios de comunicação, localizar a informação e utilizá-la criativamente e locomover-se bem em grupos de trabalho e produção de saber”, sendo autores da sua própria fala e do próprio agir, exercitando no dia a dia tarefas que permitam superar dificuldades e limitações do seu navegar com as tecnologias, além de possibilitar momentos de comunicação e expressão.

Com a inserção das inovações tecnológicas no contexto escolar, a escola é desafiada a observar, a repensar as práticas educativas, a sinalizar e construir novos modos de se relacionar com tais recursos e contribuir para com a consolidação de uma nova cultura de ensino e de aprendizagem, já que na sociedade atual a comunicação é cada vez mais audiovisual e interativa, e nela, a imagem, som e movimento se complementam na constituição da mensagem.

Neste sentido, é preciso repensar a formação do professor em situações de ensino que possibilitem o uso de recursos tecnológicos para o auxílio e a implementação de novas abordagens e estratégias didáticas, criando espaços ao enfrentamento de ações que além da formação inicial, priorizem também cursos de aperfeiçoamento e formação continuada, oficinas *online* que envolvam atividades nas quais o professor possa experienciar os diferentes recursos tecnológicos.

A RA proporciona dispositivos e uma variedade de aplicações que podem facilitar a nossa prática pedagógica, ampliando possibilidades no ponto de vista educativo, já que oferecem múltiplas formas de representações da informação e comunicação, diferentes formas de interação, capacidade de armazenamento e versatilidade na elaboração e desenvolvimento de materiais didáticos com o uso das mesmas.

No contexto educacional, a RA vem permitindo o surgimento de diferentes práticas inovadoras e colaborativas que favorecem o processo de ensino e de aprendizagem baseado em situações problemas, nas quais os sujeitos envolvidos podem expressar-se, opinar, buscar e receber informações de interesse, colaborar e gerar conhecimento através das diversas experiências socializadas.

Enfim, baseado nos teóricos e concepções apresentadas, podemos afirmar que a RA é uma combinação de elementos do mundo físico misturado com o virtual, possibilitando maior interação e abrindo uma nova dimensão na maneira como nós executamos tarefas, ou mesmo as que nós incumbimos às máquinas a realizarem, sendo possível utilizá-la tanto com imagens impressas, para geração de objetos, interativos ou não, bem como sem qualquer tipo de objeto pré-definido.

DELINEANDO ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS COM O APOIO DA RA: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E FORMATIVAS EM MÚLTIPLAS APRENDIZAGENS

O estudo, de cunho exploratório, ofereceu informações do contexto local e do objeto focalizado, quer em termos de objeto – a utilização da RA como estratégia didática no curso de Licenciatura em Pedagogia – quer em termos espaciais – do CEDU/UFAL.

A natureza do estudo foi de cunho qualitativo, por entender, segundo Flick (2004), que a pesquisa ocorre em um cenário natural, a partir das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais, como um processo com o qual se definem e se redefinem, constantemente, todas as decisões no decorrer do campo de pesquisa, considerando este como o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez, está constituído por ele, tendo como foco a utilização da RA como estratégia didática no curso de Licenciatura em Pedagogia do CEDU/UFAL, por meio de análises de uma amostra que totaliza 36 alunos, identificados por A1, A2, A3, ... A36, matriculados na disciplina Saberes e Metodologias do Ensino da Matemática 2, turnos Vespertino e Noturno, buscando a validade da pesquisa.

As técnicas e os instrumentos de pesquisa adequados às especificidades do fenômeno estudado foram: observação participante nas atividades propostas na disciplina, envolvendo a parte descritiva e reflexiva do campo de pesquisa, dentre elas a descrição do sujeito, reconstrução dos diálogos e descrição local e, entrevistas semiestruturadas para os alunos a fim de construir conhecimento a respeito do problema investigado.

As categorias escolhidas para análise foram a viabilidade de uso do aplicativo Aurasma nas aulas de Matemática e a interação dos sujeitos envolvidos na proposta da atividade. Com um conjunto ordenado de dados representando um nível significativo e consciente de compreensão dos fenômenos da pesquisa, buscamos apoio na análise textual discursiva, de modo que essas categorias fossem analisadas a partir dos dados obtidos e das questões surgidas no decorrer da pesquisa, permitindo a verificação de ocorrências relativas aos objetivos propostos, fazendo a articulação entre o contexto vivenciado e os referenciais adotados, pois, segundo Moraes e Galiazzi (2013, p. 16),

a análise textual caracteriza-se a partir de um conjunto de documentos denominado “*corpus*”. Este representa as informações da pesquisa e para a obtenção de resultados válidos e confiáveis requer uma seleção e delimitação rigorosa.

A metodologia da análise textual discursiva é considerada como um “processo singular e dinâmico que cada pesquisador constrói, sem ponto determinado de partida ou de chegada” (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 166), buscando realizar uma leitura cuidadosa e aprofundada dos materiais textuais coletados, à procura de novos sentidos e compreensões.

A partir deste contexto e considerando a importância da RA nas aulas de Matemática na formação do pedagogo, delinearemos algumas estratégias didáticas e uma variedade de aplicações que podem facilitar a nossa prática pedagógica, ampliando possibilidades no ponto de vista educativo, já que oferecem múltiplas formas de representações da informação e comunicação, diferentes formas de interação, capacidade de armazenamento e versatilidade na elaboração e desenvolvimento de materiais didáticos com o uso das mesmas.

O estudo foi desenvolvido nas seguintes etapas:

1ª etapa: os alunos foram organizados em pequenos grupos, baixaram o aplicativo Aurasma em seus *tablets* ou *smartphones* para compreenderem a dinâmica e funcionamento do mesmo.

2ª etapa: Análise de cada atividade proposta para o uso do aplicativo sugerido, buscando fazer relação com conteúdos matemáticos do 1º ao 5º dos anos iniciais do ensino fundamental, tais como: as quatro operações, sistema de numeração decimal, formas geométricas, sistema monetário, sólidos geométricos, dentre outros.

3ª etapa: Elaboração de situações problemas para o aprendizado dos conceitos matemáticos levantados durante a etapa de análise das atividades propostas.

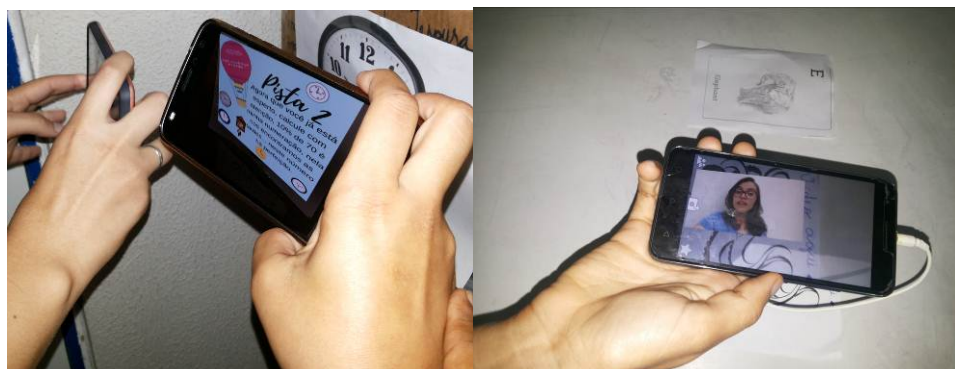
4ª etapa: Socialização das atividades elaboradas por cada grupo e diálogos sobre as possíveis soluções e aplicações para aulas de Matemática com o intuito de perceber a reação

dos alunos participantes ao interagirem com o aplicativo Aurasma, assim como a construção dos conhecimentos pretendidos.

A partir das observações ao longo das atividades realizadas com o aplicativo Aurasma e, em seguida, mediante algumas entrevistas com os alunos, constatamos que já ouviram falar em RA, sabem o básico sobre este recurso e que nunca o utilizaram, e alguns sujeitos revelaram que é “agradável e que é possível utilizá-lo para que as aulas se tornem mais prazerosas e curiosas, podendo acompanhar a disciplina de forma tranquila. (A1)”, “uma ferramenta boa e que tem bons momentos de interação entre nossos colegas e que podemos usufruir o máximo que for possível das explicações. (A12)”, “que, dependendo do conhecimento que se tenha do conteúdo proposto, é possível entender e interagir com o professor no momento de discussão do assunto trabalhado na sala de aula com as atividades propostas. (A36)” e “posso dizer que é a ludicidade nos espaços de formação é um ambiente rico e com uma fonte aberta de conhecimentos voltada para a educação. (A15)”.

Os sujeitos compreenderam a importância do aplicativo, buscando informações propostas pelo professor, o que propiciou a liberdade de trilhar caminhos não lineares em busca da ampliação de conhecimento. O primeiro desafio foi visualizar nas imagens apresentadas uma RA, o que estava sendo proposto, revelando assim sua capacidade de interação, de socialização, bem como os processos de troca, na construção e relação de saberes matemáticos, conforme Figura 1.

Figura 1 – Desafios revelados com RA



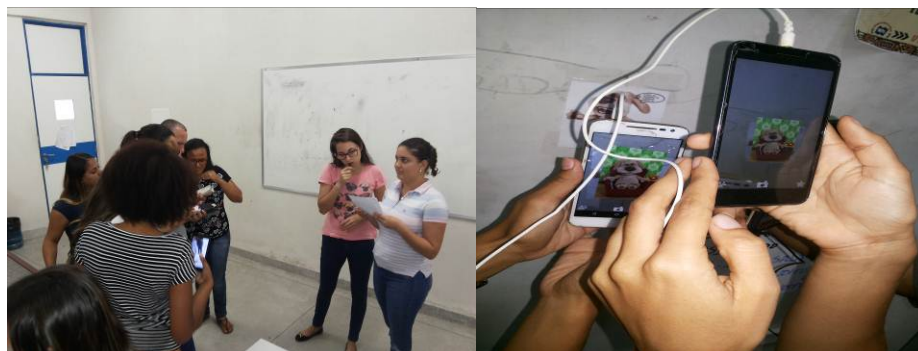
Fonte: Arquivo pessoal do autor

Ao longo do curso, os alunos foram capazes de avaliar suas estratégias e formas de trabalhar com o aplicativo Aurasma, mesmo sendo mínima inicialmente a sua participação. À proporção que se reflete sobre a postura e a prática de cada aluno no curso, o aluno A20 em entrevista percebe-se o aperfeiçoamento da utilização TDIC e a compreensão da dinâmica de utilização da proposta pedagógica de cada atividade apresentada:

O avanço que tive ao longo do curso, minha autonomia, utilização do aplicativo Aurasma, as TDIC de modo geral e compreensão da proposta pedagógica de cada um deles, sendo mais maduro para compreender toda a dinâmica de usabilidade dos mesmos, percebi o grande fascínio e estímulo deste espaço para a nossa formação. A cada encontro uma expectativa de como seria e o que faríamos durante o curso. (A20)

Uma vez evidenciado que é possível trabalhar com RA nas aulas de Matemática, por exemplo, procuramos articular a teoria e a prática a partir das múltiplas formas de simulações que possam despertar a curiosidade e impulsionar o aluno a buscar o novo, através da interatividade e do compartilhamento da informação, buscando desenvolver habilidades de observação e abstração, para que pudessem ler, compreender e resolver um problema matemático (Figura 2).

Figura 2 – Decifrando os desafios revelados com RA



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Ao possibilitar interações, os alunos A1 e A7 assumiram o seu papel ativo: conduzir tal situação, na tentativa de refletir diante de situações-problema em cursos nesse formato com a utilização das TDIC, facilitando a assiduidade do aluno ao curso e a condução devida para realização das atividades, em que se buscaram contribuições para a discussão, desenvolvimento e reconhecimento de alternativas do contexto educacional, como revelam as falas desses sujeitos da pesquisa após entrevista realizada, buscando informações se o aplicativo proposto foi um recurso favorável para a realização de atividades práticas que articulassem com a teoria estudada:

Gostei do recurso e das atividades propostas nele, consigo expor os pontos positivos e negativos, com comentários da realidade vivida, em relação alguns momentos de ausência dos colegas e a falta de leitura dos materiais expostos. Vou apenas reforçar a questão das aulas práticas; mesmo com dificuldade para me adaptar a tal realidade, o professor buscou alternativas viáveis. Aos poucos você irá perceber que existem alternativas simples para preparar aulas práticas, de forma suficiente para marcar suas aulas. (A1)

Precisamos formar mais pedagogos que ensinarão Matemática com essa visão de uso das TDIC, pois nas nossas escolas, existem muitos conteúdos propostos que poderiam ser utilizadas as TDIC para que os nossos alunos possam utilizá-las, e a aprendizagem pode sim, com certeza, se através das TDIC e de seus recursos disponíveis ou elaborados pelos próprios alunos. (A7)

Considerando as ideias apresentadas, os grupos também foram desafiados a elaborar uma atividade utilizando o aplicativo Aurasma (Figura 3) que pudesse ilustrar a relação entre conteúdo matemático e a realidade aumentada, criando um espaço de aprendizagem e permitindo um novo olhar ao aluno em sua multidimensionalidade, com seus diferentes estilos de aprendizagem e com suas diferentes formas de resolver problemas e de perceber que é possível ensinar e aprender Matemática do aplicativo proposto.

Figura 3 – Situação-problema a partir da RA



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Ao integrar nos contextos educativos essa relação TDIC versus RA pode ser uma proposta enriquecedora e um processo contínuo de vivências incorporadas no cotidiano dos alunos e professores na busca da criação de sentidos, compreendendo as possibilidades de transformação da prática educativa a partir destes recursos, e tais elementos com mais autonomia e capacidade de enfrentamento dos desafios do processo de construção do saber, alterando hábitos, valores e modo de pensar e de aprender com diferentes recursos tecnológicos cada vez mais sofisticados e integrados.

Com a simples presença das TDIC em sala de aula, o papel do professor neste contexto de ensino e de aprendizagem precisa ser o de questionar, confrontar ideias, debater

criticamente e ressignificar as informações com os alunos, possibilitando-lhes a chance de se articularem em grupos cada vez mais específicos e numerosos no conjunto de valores que compõe o seu universo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor necessita compreender a importância da utilização das TDIC em suas aulas, na busca de estratégias didáticas que possibilitem reduzir os problemas existentes, tais como: uma formação precária para o seu uso, políticas públicas que garantam uma formação permanente adequada a cada realidade, carência de apoio técnico e pedagógico nas escolas, poucos computadores disponíveis para o grupo de alunos, uma internet com velocidade adequada e a conscientização dos gestores no apoio aos professores para o desenvolvimento das suas atividades na temática apresentada.

O objetivo proposto elencado para a pesquisa: investigar as potencialidades do aplicativo Aurasma na formação do professor para o compartilhamento de ideias nos processos de ensino e de aprendizagem em Matemática e a viabilidade do seu uso a partir das atividades vivenciadas na disciplina de Saberes e Metodologias do Ensino da Matemática 2 como estratégia de mediação à prática pedagógica do professor que ensina Matemática, possibilitando a construção de conceitos matemáticos, relacionando o conteúdo trabalhado aplicável a tais recursos, foi alcançado positivamente, revelando na pesquisa descrita que as TDIC fazem parte do processo formativo nas aulas de Matemática com o desenvolvimento de atividades que promovam a utilização de estratégias didáticas por parte dos sujeitos envolvidos, para a construção de conceitos matemáticos e práticas educativas dentro de um contexto digital.

Levando-se em conta tal problemática, é pertinente, seja em ambientes tradicionais de ensino ou em espaços contemporâneos, que professor e aluno trabalhem com autonomia e criticidade no uso da RA, mostrando-se dispostos a correr o risco de acertar e errar, inovar e

conhecer, vencer e superar o que lhes é proposto, considerando que estas mídias sejam elementos presentes no seu cotidiano.

Não se pode mais encarar a viabilidade do seu uso em sala de aula como algo distante da realidade do professor, mas deve-se vislumbrar o potencial existente em cada uma destas tecnologias, não se limitando a execuções mecânicas, tendo apenas como finalidades a memorização e a reprodução do conteúdo exposto.

Formar professores mediante tal perspectiva requer uma preocupação com esses profissionais para que sejam capazes de trabalhar em suas áreas específicas do conhecimento através de situações-problema que impulsionem a construção do conhecimento, buscando suporte em concepções pedagógicas baseadas na pesquisa, no acesso à informação, na complexidade, na diversidade e na imprevisibilidade, de modo a favorecer estratégias didáticas com utilização das TDIC.

Os novos cenários requerem desenvolver nos professores em formação, a habilidade e a competência para o uso das TDIC, a agilidade de raciocínio mental e formal, autonomia e criatividade, para que os grandes desafios sejam superados nos processos formativos em sua docência. Considerar a importância dessa formação para a docência é superar limites no aprender a ser professor, que não é tarefa fácil, mas sempre um aprendizado por meio de situações teóricas e práticas, com uma bagagem sólida no âmbito científico, atuando reflexivamente com flexibilidade e responsabilidade no trabalho docente.

Perspectivas de estudos futuros sobre a temática investigada abrem espaços para novos olhares sobre o lugar ocupado das TDIC no cenário da aprendizagem matemática a partir da RA, como estratégia didática e , como se dá o processo de incorporação dessa prática de RA para a construção de conceitos matemáticos, buscando entender os limites e as variantes do processo de interação entre professor, alunos, conteúdo e o próprio aplicativo Aurasma.

A formação de professores com TDIC, e de modo particular, com a estratégia didática da RA é um caminho essencial a trilhar, capacitando os professores a refletir e utilizar o saber compreendido nessa formação, bem como a lógica do seu uso no campo político-pedagógico ao inquirir a forma que se deve utilizar, ou apenas fazendo uso desse conhecimento voltado para a contextualização como aporte pedagógico, sem uma caracterização ou uma indicação mais social ao seu uso, ou até mesmo não o utilizando, mas descartando-o completamente, fazendo uma opção pelo modo tradicional do seu uso pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA M. E.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.
- AZUMA, R. **A Survey of Augmented Reality**. 1997. Disponível em: <http://www.ronaldazuma.com/papers/ARpresence.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2018.
- BORBA, M. C. Tecnologias informáticas na educação matemática e reorganização do pensamento. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em educação matemática**: concepções & perspectivas. São Paulo: Unesp, 1999. p.285-295.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- HAYDT, R. C. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- KIRNER, C.; KIRNER, T. G. Evolução e Tendências da Realidade Virtual e da Realidade Aumentada. In: SYMPOSIUM ON VIRTUAL REALITY AND AUGMENTED REALITY, 13., 2011, Uberlandia. **Realidade Virtual e Aumentada**: Aplicações e Tendências. Uberlandia: Sbc - Sociedade Brasileira de Computação, 2011. v. 1, p. 10 - 25. Disponível em: http://de.ufpb.br/~labteve/publi/2011_svrps.pdf. Acesso em: 01 jun. 2018.
- MARTINS, J. S. **Situações práticas de ensino e aprendizagem significativa**. Campinas: Autores Associados, 2009.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

RAMAL, A. C. Educação a distância: entre mitos e desafios. In: ALVES, L.; NOVA, C. (Org.). **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003. p. 43-50.

ROBERTO, R. **Desenvolvimento de Sistema de Realidade Aumentada Projetiva com Aplicação em Educação**. 2012. 53 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciência da Computação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: http://www.cin.ufpe.br/~rar3/uploads/2/0/3/5/20356759/rar3_dissertation.pdf. Acesso em: 20 jul. 2018.

SCHNEIDER, E. L. et al. **Uso da realidade aumentada como ferramenta auxiliar ao vídeo educacional no ensino presencial e à distância**. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/21968/12741>. Acesso em: 19 jul. 2018.

SISCOUTTO, R. A.; KIRNER, C. Fundamentos de Realidade Virtual e Realidade Aumentada. In: SYMPOSIUM ON VIRTUAL REALITY AND AUGMENTED REALITY, 10., 2008, João Pessoa. **Realidade Virtual e Aumentada: Uma Abordagem Tecnológica**. João Pessoa: Sbc - Sociedade Brasileira de Computação, 2008. v. 1, p. 1 - 20. Disponível em: <http://www.ckirner.com/download/livros/RVA08-Livro.zip>. Acesso em: 03 mai. 2018.

Recebido: 28/11/2018

1ª Revisão: 06/04/2019

Aceite final: 02/04/2019